

APPROPRIATION D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE PAR DES EQUIPES D'ENSEIGNANTS DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE-ACTION

RESUME

Née d'une volonté partagée de permettre aux enseignants de s'ouvrir à des pratiques renouvelées dans le domaine de l'étude de la langue, la formation décrite dans cette contribution a permis de toucher dans la durée, pendant une année scolaire, trois équipes pédagogiques et de leur offrir des ressources tant didactiques que pédagogiques. L'ingénierie utilisée se situe dans la lignée des travaux sur la didactique de l'orthographe et sur l'acquisition des classes grammaticales. L'impact sur la gestion des temps de classe cruciaux que sont les mises en commun est un point très positif, la difficulté institutionnelle à rendre viable un tel format d'action renvoie à la réalité des moyens alloués à la formation continue des maîtres.

1. PRESENTATION GENERALE

La formation que nous allons présenter a pris place dans le contexte d'un plan de circonscription sur trois ans (2011-2014), construit en collaboration avec l'inspectrice de l'Éducation Nationale locale (Mme Lamblot, alors IEN de la circonscription de Bois d'Arcy, Yvelines, Académie de Versailles). Si les modalités ne furent pas définies d'emblée, en revanche, l'origine du projet réside dans un constat d'échec, ou, du moins, d'insuffisance concernant les pratiques des enseignants en étude de la langue ; il s'agissait de trouver des leviers afin de faire réellement changer les mises en œuvre effectives. L'ambition de l'inspectrice était double : toucher un maximum d'enseignants, parvenir à un dispositif assez qualitatif pour pouvoir en observer les effets de façon tangible. De ce paradoxe sont nés deux volants de natures sensiblement différentes :

- d'une part, un cycle de conférences annuelles obligatoires à l'attention de tous les enseignants de la circonscription affectés en école élémentaire. De 2011-12 à 2013-14, furent successivement traités trois thématiques, définies en collaboration par la formatrice et l'inspectrice, à savoir « Enseigner la langue autrement », « Enseigner le verbe autrement » et « Étudier la langue avec ses élèves : interactions et postures dans la classe ». Nous ne nous attarderons pas sur cet aspect.
- d'autre part, une recherche-action durant l'année 2012-13, dispositif que nous allons approfondir ci-dessous, et qui, à l'origine, était pensé pour générer une suite en 2013-14, qui n'a pas vu le jour dans les conditions espérées, nous y reviendrons.

En ce qui concerne le versant de la formation, la recherche-action a mobilisé de façon opérationnelle trois formatrices : nous-même, universitaire (PRAG¹) spécialisée en didactique de la grammaire, Carole Deblaere et Laurence Grand, deux PEMF (ESPE de l'Académie de Versailles). Ces dernières ont été déchargées de classe une journée supplémentaire par semaine et positionnées sur la même classe, puisqu'elles avaient de la sorte un mi-temps d'enseignement pour un mi-temps de formatrices. Carole Deblaere avait demandé une mutation afin d'être affectée sur la circonscription de Bois d'Arcy, le projet de cette recherche ayant été évoqué lors de séances de travail commun en classe entre elle et nous. Pour ce qui est de Laurence Grand, nous faisons partie de son jury de certification CAFIPEMF, ce qui avait permis un premier contact fructueux. Il s'agit donc d'une équipe de formatrices qui se connaissaient, qui s'appréciaient et qui adhéraient au

¹ PRAG = PRofesseur AGrégé enseignant à l'université, PEMF = Professeurs des Écoles Maître Formateur, PE = Professeur des Écoles, PES = Professeur des Écoles Stagiaire, T1 = professeur des écoles Titulaire 1^{ère} année.

projet dans sa conception initiale. Le financement de ces deux journées consacrées à la recherche-action au sein du service des PEMF a été accordé par le DASEN des Yvelines, suite à la constitution d'un dossier de présentation.

Du point de vue du public, ont été formés dix-sept enseignants exerçant du CP au CM2, constituant les équipes pédagogiques des écoles suivantes :

- Ecole élémentaire Bizet, St Cyr (6 PE dont 1 PES)
- Ecole élémentaire Gilet, Villepreux (4 PE)
- Ecole élémentaire Barrault, Bois d'Arcy (7 PE dont 1 PES et 1 T1)

Ces équipes enseignantes ont été choisies par l'inspectrice selon des critères somme toute subjectifs, mais explicites : capacité présumée à évoluer, existence d'une collaboration réelle entre les personnes, volonté de se former, notamment de donner corps aux contenus didactiques présentés dans la première conférence obligatoire, ayant eu lieu l'année précédente. L'école d'affectation des deux PEMF ne faisait pas partie de cet ensemble. Il est probable que d'autres critères non explicites aient pu parasiter ces choix, mais ils sont évidemment délicats à cerner. En revanche, l'option consistant à former toute une école plutôt qu'un individu constituait un fondement originel, partant d'une hypothèse partagée : l'efficacité sur les performances des élèves serait d'autant plus probable, visible et évaluable que ceux-ci se verraient enseigner les notions visées selon un dispositif commun à leurs différents enseignants, sur la durée. Par ailleurs, nous y reviendrons, l'idée sous-jacente étant de modifier les postures enseignantes, il nous semblait qu'utiliser un levier collectif pourrait permettre une meilleure efficacité sur le long terme d'un tel déplacement.

En tant que référent universitaire et spécialiste, nous avons pris en charge la conception de la formation, et il est remarquable que l'inspectrice, une fois les moyens obtenus et les équipes pédagogiques mobilisées, nous a laissé quasiment carte blanche afin de structurer les interventions, les modalités de suivi des équipes ainsi que les évaluations, auxquelles elle a désiré participer.

2. OBJECTIFS

Le champ didactique dans lequel se situait explicitement la formation était celui de l'enseignement de l'étude de la langue ; plus précisément, il s'agissait de transférer aux équipes enseignantes un dispositif didactique afférant à l'enseignement des classes grammaticales, le tri de mots, et, plus largement, de construire une nouvelle posture d'enseignement de l'étude de la langue sur le long terme et sur l'ensemble d'une équipe pédagogique. Concernant l'affichage vis-à-vis des équipes, il a surtout été présenté l'aspect de transfert de dispositif « clé en main », et cela a vraisemblablement joué dans l'enrôlement des collègues, nous aurons à y revenir. Cependant, l'intention de l'équipe de formatrices était d'utiliser le dispositif comme un levier pour déplacer le positionnement des enseignants. En résumé, pour pouvoir mettre en œuvre le tri de mots à visée grammaticale, il était nécessaire à ces derniers d'accepter de se mettre en retrait, de n'être plus détenteurs d'un savoir transmis de façon descendante. L'objectif implicite devait être une conséquence vertueuse de l'objectif explicitement donné aux équipes enseignantes.

Afin de comprendre les déplacements de posture professionnelle attendus, il faut avoir à l'esprit deux éléments, à la fois le positionnement traditionnellement adopté par les enseignants lorsqu'ils mettent en œuvre une séance d'étude de la langue et le déroulement attendu du dispositif de tri de mots à visée grammaticale.

Concernant le premier élément, nos constats sont assez empiriques, construits sur la base des observations de classe et des déclarations des enseignants lors de nos nombreuses interventions en formation continue : ayant souvent le constat d'être dépassés par les contenus, ne se sentant pas forcément compétents, les enseignants se sentent pour autant

tenus à un savoir grammatical qu'ils se représentent exhaustif, et adoptent une posture plutôt descendante, s'obligeant à des traces écrites définitionnelles, tout comme à une programmation atomisant les notions². Une grande enquête sur les pratiques enseignantes en étude de la langue, sur le modèle du vaste projet IFé initié par Roland Goigoux autour de l'apprentissage de la lecture, serait un outil précieux du point de vue de l'analyse de l'efficacité de ces pratiques, presque autant qu'une évaluation précise de l'état des savoirs grammaticaux des élèves. En attendant des recherches qui pourraient prétendre à une représentativité statistique, nous nous résignons à des observations ponctuelles, à un point de vue, qui, en tant que tel, peut être discuté.

Pour ce qui est du second élément, une description rapide du dispositif s'impose. L'activité s'appuie sur une ou deux phrase(s) constituant un énoncé choisi par l'enseignant, énoncé qui ne doit poser aucun problème de compréhension. La consigne passée aux élèves est de « trier les mots », avec comme contraintes à respecter le fait que les mots ne doivent se trouver que dans un seul groupe, et que tous les mots doivent être classés ; cependant, il est possible (et même souhaitable) de créer un groupe « je ne sais pas », où les élèves pourront mettre ce qu'ils ne parviennent pas à classer. Cette activité est répétée à deux reprises : effectuée une première fois individuellement, elle est ensuite réitérée en groupes de 3 à 4 élèves. Lors d'une troisième séance, elle donne lieu à une mise en commun collective, à partir des affichages réalisés lors de la deuxième phase et à une synthèse orale de la part de l'enseignant, récapitulant les procédures utilisées par les élèves pour justifier leurs choix. Le but de cette activité est de faire comprendre aux élèves que les mots peuvent faire l'objet d'une catégorisation, comme d'autres éléments dans d'autres champs disciplinaires (les animaux ou les formes géométriques par exemple). La capacité à regrouper les mots dans une classe est importante pour ensuite aborder de manière explicite la question de la fonction.

Du point de vue des élèves, les compétences visées sont les suivantes :

- À court terme, en étude de la langue : identification des classes grammaticales variables (nom, pronom, adjectif, déterminant, verbe), construction d'un positionnement réflexif par rapport à la langue (la langue comme objet de réflexion, d'investigation, construction de la notion de phrase correcte du point de vue de la langue, capacité à s'affranchir de la dimension sémantique, même partiellement).
- Sur le long terme, sur le versant de la maîtrise de la langue : amélioration de la compétence à gérer les accords lors d'une production d'écrits (en situation de relecture puis en situation d'écriture) ; amélioration des compétences de lecture-compréhension par appui sur la syntaxe ; amélioration des compétences à produire un écrit correct syntaxiquement.

Au cycle 3 (CE2-CM1-CM2), le dispositif était à mettre en œuvre de façon complète, avec une difficulté croissante des énoncés soumis à la réflexion des élèves, complexifiant progressivement les classes grammaticales envisagées. Au cycle 2 (CP-CE1), le premier objectif était de vérifier la compétence des élèves à catégoriser des éléments concrets (en utilisant des représentations iconographiques d'animaux, d'objets, etc.) et à justifier de la rigueur logique d'une catégorisation, avec un glissement vers l'étude de la langue début CE1. En revanche, les modalités de mise en œuvre ne variaient pas, les trois étapes étant attendues quel que soit le niveau.

² Les propositions de progressions accompagnant les programmes de 2008 ont évidemment encourager une pratique très fortement corrélée aux formats de double-pages traditionnellement adopté par les manuels scolaires les plus vendus (et donc les plus présents dans les classes).

En parallèle, l'IEN a souhaité que la formation donnée dans le cadre de la recherche-action s'empare de façon plus large de l'enseignement de la langue, notamment de la question des traces écrites : c'était une demande pressante, qui peut se justifier par le fait que le tri de mots à visée grammaticale en engendre peu, se prête à des institutionnalisations orales plutôt qu'écrites (bien que des tentatives aient été faites par certains enseignants). Il y eut donc un enseignant référent par école à qui fut attribué un jour de décharge, afin de travailler sur la construction d'outils didactiques : travail sur les énoncés de tri de mots, sur les institutionnalisations, sur les questions de programmation des différentes activités en étude de la langue, construction de séquences de grammaire. L'objectif à ce niveau-là était de parvenir à une certaine autonomie des équipes en même temps qu'à une meilleure concertation au sein de ces équipes enseignantes.

Initialement, nous ne pensons pas que les enseignants aient eu la sensation de renoncer à quoi que ce soit, ils étaient dans l'ensemble satisfaits de se voir offrir un dispositif « clés en main », avec des PEMF pour leur faire des démonstrations. Les quelques résistances initiales étaient davantage liées à ce qu'est aujourd'hui une équipe enseignante dans le premier degré : ce n'est pas parce que la directrice dit 'oui' à son IEN et que certains collègues souscrivent au projet que, comme un seul homme, tous les enseignants se révèlent pétris d'enthousiasme... De plus, il faut avouer que les deux PES et la T1 n'avaient absolument pas eu leur mot à dire puisqu'elles sont arrivées en septembre et ont été mises devant le fait accompli de cette contrainte de formation, mais aussi, de mise en œuvre.

Au cours de l'année, certains enseignants ont été confrontés à des situations inconfortables, qui peuvent s'apparenter à des renoncements, parfois perçus comme violents, car déstabilisant fortement des postures solidement ancrées dans l'expérience professionnelle. Tout d'abord, certains collègues ne voulaient pas être observés dans leur classe, et, autant laisser leurs élèves aux PEMF était envisageable, autant faire classe sous le regard de ces mêmes PEMF donnait lieu à des reports renouvelés, à des réticences palpables. Lors de la phase de mise en commun, et, dans une moindre mesure, lors du travail de groupe, la nécessité de se mettre en recul et de laisser les élèves argumenter autour de leurs choix de tri est apparue extrêmement douloureuse : clairement, cela constitue le renoncement à une posture magistrale (plus ou moins objectivée par le principal intéressé, d'ailleurs).

3. ORGANISATION DE LA FORMATION

Le dispositif a tenté d'optimiser les moyens humains accordés, les aspects théoriques étant principalement pris en charge par nous en tant que spécialiste, tandis que la mise en œuvre dans les classes était assurée par Carole Deblaere et Laurence Grand. La formation de ces PEMF avait été assurée préalablement, notamment durant deux années de collaboration étroite avec Carole. Plus précisément, la formation fut articulée de la façon suivante :

- Un volant pris sur la formation continue de proximité, assuré principalement par nos soins, avec la collaboration des PEMF :
 - Une animation pédagogique de mise en place du projet, dernière période de l'année 2011-2012, 3h pour présenter le projet, donner des éléments de réflexion pour la mise en œuvre de la rentrée et des lectures préparatrices.
 - Trois animations pédagogiques de 3h sur la première période :
 - Une animation portant sur l'enseignement par les situations-problèmes

- Une animation contextualisant l'enseignement des classes grammaticales au sein des savoirs linguistiques requis
 - Une animation présentant le dispositif particulier du tri de mots
 - Une animation de bilan de l'expérimentation, 3h en cinquième période, qui a permis de faire un retour sur des contenus grammaticaux qui posaient problème, mais aussi de mettre à jour de nouveaux besoins, ainsi que des questionnements renouvelés par les expérimentations de cette année.
- Le suivi annuel des mises en œuvre dans les écoles concernées, assuré principalement par les PEMF, auquel nous avons participé plus ponctuellement :
- Prise en charge de la classe pour montrer une étape du dispositif
 - Observation puis analyse de la pratique des PE dans leurs classes
 - Animation de réunions de l'équipe pédagogique, de façon plus ou moins formalisée
 - Entretien et travaux personnalisés avec les enseignants en dehors des heures de classe
- La proposition de formation à distance, via web mail à notre attention principalement ou à celle de nos collègues PEMF, a été diversement utilisée par les PE, certains, notamment les enseignantes référentes, l'utilisant régulièrement quand d'autres ne l'exploitaient que fort peu, que ce soit pour la constitution d'énoncés supports de tri de mots ou pour l'interprétation des données. Cependant, les maîtres formateurs apportaient également ce type d'étayage sur le terrain.
- Des documents écrits d'aide à la mise en œuvre du tri de mots ont été proposés, ainsi que des outils pédagogiques construits par les enseignantes référentes avec notre aide, mais aussi des dispositifs pédagogiques construits par les maîtres formateurs en fonction des besoins repérés sur le terrain (Par exemple, une banque d'exercices de substitution, ou encore une séquence pour travailler la catégorisation). De plus, des passations d'évaluations ont été organisées à trois reprises au cours de l'année.
- Des réunions de travail ont réuni les trois enseignantes référentes (une par école), parfois encadrées par nos soins, dans le but de produire des outils au plus près des besoins des équipes. Une banque de corpus de tri de mots indexés sur des objectifs précis, avec des repères de niveau de classe, ou encore une séquence très complète sur le groupe nominal au cycle 3 ont ainsi été élaborées, puis soumises au collectif des enseignants de la recherche action, pour expérimentation dans les classes.

Concernant le poids de ce dispositif dans la formation des maîtres, il est remarquable que les enseignants qui ont participé à celui-ci lui ont consacré de fait l'intégralité de leur capital temps de formation annuel, à savoir quinze heures, auxquelles s'ajoutent les trois heures de conférence obligatoire (cf. supra), afin d'atteindre les dix-huit heures statutaires dues au titre des animations pédagogiques.

Le caractère situé géographiquement de cette formation se lit aussi dans le fait que l'ensemble de ces actions ont été menées dans les écoles. L'école Barrault de Bois d'Arcy a accueilli les animations en groupe plein, toutes les autres rencontres et interventions ayant lieu localement. Cela pourrait passer pour le résultat de contingences matérielles, il n'en est rien : il nous semble que, pour changer les pratiques enseignantes, il faut s'en

approcher, il faut s'y frotter, osera-t-on. Le choix d'une formation de proximité correspond de notre part à une volonté de dépasser les préconisations, les bonnes pratiques théoriques, les intentions déclarées, pour aller voir ce qui se passe réellement dans les classes. Cela pourrait constituer la réalisation d'un fantasme de formatrice : aller voir ce que les enseignants font, pour de vrai, des éclairages que nous essayons de leur offrir.

L'évaluation du dispositif n'a pas été posée d'emblée. Le contrat initial incluait de la part des enseignants l'obligation de mettre en œuvre des tris de mots à visée grammaticale, ou, à défaut, les dispositifs adaptés proposés (pour ce qui est des CP et début de CE1). C'est en discutant avec Marianne Lamblot, l'IEN de la circonscription, que furent conçues les modalités évaluatives : nous avons décidé d'observer des phases de mise commun-synthèse. Plus précisément, nous sommes allées voir tous les enseignants concernés lors d'une séance de ce type. Cela n'a pas été sans poser problème, sans provoquer quelques raidissements, étant donné qu'il s'agissait là non pas d'évaluer leur degré de satisfaction, mais l'efficacité du dispositif.

4. HYPOTHESES

Soyons objective un instant, le scénario de formation construit ici l'a été sur la base de données empiriques : d'une part, notre expérience de formatrice et nos attentes en tant que telle, d'autre part, les possibilités matérielles qui nous ont été offertes dans le cadre de la recherche-action.

Comme nous avons commencé à l'évoquer plus haut, le dispositif est né de la rencontre entre la préoccupation profonde d'une IEN de faire bouger les enseignants dans leurs pratiques en étude de la langue et la frustration, tout aussi profonde, d'une formatrice qui avait la nette sensation d'avoir une action superficielle, quasi cosmétique, sur ces mêmes pratiques. Un événement a d'ailleurs initié la réflexion sur les modalités, nous prenons le temps de revenir sur cette anecdote. Une enseignante avait suivi pendant deux années un atelier autour du tri de mots à visée grammaticale (organisé sur une circonscription autre que Bois d'Arcy). Nous avons dans ce cadre rencontré une dizaine de fois cette enseignante, échangé avec elle, effectué des retours sur ses pratiques, ou, du moins, ce qu'elle en déclarait. Un jour nous nous sommes rendue dans sa classe, après lui avoir proposé de mettre en œuvre une séance de mise en commun-synthèse avec ses élèves, afin qu'elle voie ce qui pouvait être fait, car cette partie du dispositif pédagogique semblait lui être demeurée obscure, malgré tous nos échanges. Nous avons pris sa classe, effectué cette séance : cela a été plus profitable pour cette enseignante que les deux années précédemment écoulées ! Elle a déclaré avoir enfin vu ce que cela pouvait être, compris ce que l'on pouvait attendre des élèves, et même a avoué qu'elle n'aurait pas cru que ceux-ci (notamment certains d'entre eux) étaient capables de tenir de tels propos argumentés. Si nous opérons ce détour narratif, c'est pour bien faire comprendre à quel point cela nous a conforté dans l'intuition qu'il fallait aller plus près des enseignants, se rapprocher des classes, et, mieux encore, faire avec leurs élèves ce qu'on attendait qu'ils pratiquent par la suite.

Nous avons tant de fois entendu « mais avec les miens, ça, c'est impossible », qu'il nous semble que cette représentation est fermement ancrée : nombre d'enseignants, lorsqu'un formateur leur propose un dispositif, leur montre une vidéo (support dont nous avons maintes fois usé dans le même objectif de transfert du tri de mots à visée grammaticale) ne se projettent pas, ne le pensent pas comme réalisable dans leurs conditions d'exercice. La question n'est évidemment pas de savoir si c'est à tort ou à raison, mais bien de faire bouger cette représentation concrètement, afin de permettre un déplacement de posture par la suite. Ce que l'enseignant voit sur la vidéo, ce sont des élèves qui ne ressemblent

pas aux siens ; ce que le formateur voit sur la vidéo, c'est un enseignant qui ne se positionne pas au même endroit, qui n'effectue pas les mêmes étayages, les mêmes relances, un enseignant qui sait se taire, aussi, pour laisser de la place à ses élèves. Nous ne sommes pas parvenue à trouver de meilleur levier que celui qui consiste à se mettre à la place de l'enseignant pour lui montrer ce qu'il pourrait faire. Ainsi, l'apport théorique se concrétise en une mise en œuvre modélisante dans la mesure où elle montre les apprentissages qui peuvent être conduits, mais, évidemment, sans prétendre à une exhaustivité hors de propos. Se tissent dans le temps des allers-retours entre apports et mises en œuvre, puisque nous devons insister sur le fait que les deux interagissent et ne se succèdent pas chronologiquement, mais s'intercalent, de façon spiralaire dans l'idéal.

Par ailleurs, cette observation de pratique, appuyée sur un apport théorique, est pensée pour ouvrir la voie à un renversement des rôles, l'enseignant acceptant d'être observé par la formatrice dans le même exercice de mise en commun-synthèse. Comme nous avons commencé à l'écrire plus haut, cette partie du contrat de formation fut parfois difficile à faire honorer. Cependant, il est remarquable que tous les enseignants se soient pliés à l'exercice, alors même que certains avaient été mis devant le fait accompli de cette formation d'équipe. Hypothèse sous-jacente à cette partie du scénario, nous avons pensé que la qualité et la proximité de la formation constitueraient des points d'appui suffisamment solides pour nous permettre d'entrer dans les classes, dans toutes les classes, d'une école donnée. Il n'est pas toujours si facile d'obtenir des collègues ce lâcher-prise que représente l'autorisation de séjour d'un étranger dans la classe ; or, comment aider les enseignants, comment comprendre ce qui fait blocage entre l'apport théorique et la pratique de classe, s'il est impossible d'observer les mises en œuvre résultant de la formation ? Et, de fait, cette année fut extrêmement enrichissante pour les trois formatrices qui participèrent au projet.

5. ÉVALUATION

Lors des observations de pratique que nous avons effectuées de façon systématique avec l'IEN, ce qui a été noté comme réussite notable est le glissement de posture de tous les enseignants : dans tous les cas, lors de ces phases de mise en commun, le volume de parole des élèves a été conséquent, quasi toujours supérieur au volume de parole de l'enseignant, cet indicateur permettant d'objectiver le décentrement des PE. L'historique des positionnements, apporté par le regard de Mme Lamblot (qui les avait inspectés au moins une fois), a permis d'observer avec d'autant plus de recul le cheminement, y compris pour des enseignants pour lesquels celui-ci n'a pas abouti pleinement.

S'il fallait décrire en quelques grandes lignes les écarts, il est remarquable que les enseignantes débutantes (PES ou T1) aient extrêmement bien intégré le dispositif et surtout le positionnement en recul qu'il implique. C'est d'autant plus intéressant qu'elles n'étaient forcément pas volontaires, puisqu'absentes lors de la mise en place, en juin de l'année passée ; en début d'année, la T1 montrait même des signes d'hostilité à l'encontre de ce qu'elle percevait comme une contrainte supplémentaire. Les trois enseignantes concernées ont mis en œuvre des séances très convaincantes, laissant aux élèves l'espace de la réflexion, tout en organisant les débats avec une relative habileté, surtout pour des professeurs très peu expérimentés. Les échanges entre élèves montraient de plus une habitude des échanges argumentatifs autour de l'identification des classes grammaticales, et leurs remarques étaient parfois d'une finesse assez jubilatoire pour nous. En revanche, si tous ont progressé, les PE les plus chevronnés ont parfois eu davantage de difficultés à s'emparer de pratiques qui se sont révélées pour certains assez éloignées de leurs réflexes. La compatibilité des séances de mise en commun/synthèse avec des gestions de classe dirigistes représente un terrain à conquérir. En résumé, installer des pratiques de classe

est plus simple que de les substituer à de l'existant : cette intuition s'est révélée très juste lors de nos observations.

Cependant, les enseignants dans leur ensemble **se** sont déclarés très satisfaits du dispositif de formation. Apprécié à sa juste valeur et souligné par tous, l'apport des PEMF a été perçu comme très précieux, par le biais des séances qu'elles ont montrées, et de celles qu'elles ont analysées. Le fait de voir leurs propres élèves fonctionner au sein du dispositif a été un facteur de réussite : les enseignants qui ne l'étaient pas encore ont ainsi été convaincus du bien-fondé du dispositif, tandis que tous utilisaient la présence des PEMF dans les classes comme une occasion de dialogue constructif pour avancer vers la maîtrise de la mise en œuvre.

Si l'on se centre sur les élèves, lors des visites, leur attitude a également été très parlante. Lorsque les enseignants tentaient d'accaparer la parole, réflexe vraisemblablement engendré par l'anxiété d'être observé, les élèves récupéraient l'espace du débat, et chacun des acteurs se repositionnait. Cette dernière observation est un signe fort de l'ancrage de ce type de pratique, au-delà de la séance observée ce jour-là : si les élèves ont l'habitude de débattre, d'argumenter autour du système de la langue, alors c'est que ces temps collectifs réflexifs sont rentrés dans les habitudes du groupe classe. Par ailleurs, les élèves participaient avec une réelle qualité d'argumentation, se révélant capables d'apporter des raisonnements aboutis, d'adopter une posture réflexive sur la langue, et, ce, dès le CE1, voire le CP pour certains d'entre eux. L'écrasante majorité des élèves fut capable de manipuler des procédures d'identification, de les croiser, et de mener un raisonnement à terme, voire de tenir compte des éléments apportés par d'autres pour infléchir leur propre démonstration. Tous ces indicateurs constituaient une base fertile pour construire la réflexion grammaticale, y compris à propos d'objets autres que les classes grammaticales.

6. BILAN

Nous nous essayons ci-dessous à l'exercice difficile d'une synthèse de ce qui fut globalement une belle aventure.

- Réussites et satisfactions

- Carole Deblaere, Laurence Grand et nous-même avons vécu cette année d'accompagnement comme un enrichissement précieux de nos expériences respectives en tant que formatrices. Le fait d'avoir eu les moyens de mettre en œuvre un suivi qualitatif de proximité est une chance.
- L'enrôlement des équipes pédagogiques ne fut pas toujours chose aisée, mais les frictions ont pu être dépassées grâce à la qualité et au caractère concret de la formation apportée. L'école Gilet a poursuivi la pratique du tri de mots depuis, et nous sommes toujours en contact avec le directeur, qui en a fait une culture d'équipe pérenne.
- Le déplacement des postures des enseignants, condition de possibilité des mises en commun, fut effectif : c'était un objectif qui nous tenait à cœur. L'animation de bilan, en fin d'année, a révélé de nouveaux questionnements chez les enseignants, une remise en cause de leurs pratiques antérieures, y compris dans d'autres contrées du champ de l'étude de la langue. Pour exemple, la didactique de la conjugaison était devenue une question brûlante, pertinemment formulée.

- Difficultés, échecs et limites de la formation
 - Parce qu'il ne faudrait laisser croire que tout fut idyllique, les difficultés rencontrées se sont principalement situées au niveau des résistances de certains enseignants. Les formatrices ont été confrontées à des réticences explicites, mais aussi à des impossibilités de déplacement de posture, malgré une bonne volonté évidente.
 - Notre investissement temporel n'a pas été à la hauteur des enjeux, nous aurions aimé être personnellement davantage présente dans les écoles, mais aussi auprès des enseignantes référentes pour chaque école, dont le travail aurait certainement pu être mieux managé et mis en valeur. L'absence de rémunération du côté universitaire a rendu un peu précaire nos possibilités en termes d'emploi du temps.
 - Peut-être en partie une conséquence du point précédent, le travail d'équipe n'a pas pris autant que nous l'aurions souhaité ; si pour une école cela a vraiment fonctionné, pour les deux autres, c'est resté assez superficiel, et nous n'avions pas d'illusion sur la continuité dans le temps de l'amorce de travail collectif mis en place. La mobilité des PE, notamment des trois débutantes, mais aussi le degré d'implication des directeurs nous semblent être des facteurs importants.
 - Nous l'avons peu évoqué dans ces lignes parce qu'il n'était pas au centre du propos, mais le volant recherche a été très inférieur à ce que nous escomptions, là aussi, faute de moyens, c'est-à-dire de temps. Toutes les traces écrites issues de cette année dorment dans notre grenier, et nous n'avons pas pu faire aux enseignants un retour qualitatif du point de vue des performances des élèves : c'est un très lourd regret, car il nous semble qu'il y avait là l'occasion de tisser des liens réels entre terrain et recherche.
 - Les limites de ce dispositif, apprécié par tous ses acteurs, sont évidentes : il coûte beaucoup trop cher. Et c'est aussi la raison pour laquelle il n'y a pas eu de suite en 2013-14 : le bénévolat de certains acteurs atteignait ses limites, l'absence de financement de décharges a rendu impossible l'accompagnement sur le terrain. Carole Deblaere, devenue conseillère pédagogique de circonscription, avait comme ambition, épaulée par Marianne Lamblot, toujours IEN, d'entretenir depuis ce poste l'esprit de cette formation. Ces bonnes intentions ont été englouties par la charge de travail propre à cette nouvelle fonction.

Pour conclure, nous sommes ressortie de cette expérience renforcée dans notre conviction qu'il faut aller dans les écoles pour former les enseignants, mais aussi pour avoir ce retour direct sur l'efficacité de nos pratiques de formatrice, voire de formatrices de formatrices, puisque les deux PEMF avec qui nous avons travaillé étaient elles-mêmes en contact assez étroit avec nous. Un formateur d'enseignant, nous en sommes persuadée, doit pouvoir constater sur le terrain ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans les différents niveaux du transfert, et, ce, jusqu'à l'élève. L'articulation recherche/formation, tant appelée de ses vœux par l'institution, nous semble nécessiter du temps, de l'énergie, afin de construire des interfaces durables entre terrain et

université, interfaces bâties sur une confiance réciproque. Reste à savoir si l'institution peut s'offrir le luxe d'une formation de ce type.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Beaumanoir-Secq M., Cogis D. & Elalouf M.-L., « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe ». In : *Repères* n°41, *La Notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège*, E. Nonnon et J. Dolz coord. Lyon : INRP.

Beaumanoir-Secq M. (2014). « La catégorisation du verbe dans les premiers apprentissages ». In : C. Gomila et D. Ulma (dir.), *Le Verbe en toute complexité, Acquisition, transversalité et apprentissage*. Paris : L'Harmattan.

Beaumanoir-Secq M. (2015). « Du tri au classement : les classes grammaticales à l'épreuve de l'enseignement ». In : A. Aleksandrova et alii, *Les Classifications en Linguistique : Problèmes, méthodologie, enjeux*. Borum : Presses Universitaire d'Allemagne de l'Ouest.

Beaumanoir-Secq M. (2014). « Réfléchir sur la langue, le problème de la construction du jugement linguistique ». In : O. Bertrand & I. Schaffner, *Enseigner la grammaire*. Palaiseau : Les éditions de l'École polytechnique.

Calame-Gippet Fabienne (2009). « Le sémantisme dans l'identification d'une catégorie grammaticale : problématique autour du nom commun ». In *Repères* n° 39, *La construction des savoirs grammaticaux*, Paris : INRP.

Fisher C. (2004). « La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire ». In : Claude Vargas (dir.) *Langue et étude de la langue Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

François F., Cnockaert D. & Leclercq S. (1986). « Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer, De quelques formes de 'conscience linguistique' chez les enfants de l'enseignement primaire (CE2 et CM2) ». In : Claudine Fabre (coord.) *Etudes de linguistique appliquée* n° 62, *Activités métalinguistiques et métadiscursives chez l'enfant de 6 à 11 ans*. Paris : Didier érudition.

Goigoux R. (2012). « Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? ». In : Marie-Laure Elalouf, Anissa Belhadjin, Marie-France Bishop et Aline Robert, *Les didactique en question(s), état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Grossmann F. & Vargas C. (1996). « Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école ». In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°14. *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?* Paris : INRP.

Cogis D. & Brissaud C. (2003). « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? ». In *Repères* n°28 *L'observation réfléchie de la langue à l'école*. Paris : INRP.

