

Marthe Fradet-Hannoyer
marthe.hannoyer@u-cergy.fr
Laboratoire EMA, Université de Cergy-Pontoise
ESPE de l'académie de Versailles

ANALYSE DES EFFETS D'UNE FORMATION ALTERNANT SEANCES EN CLASSE ET À L'UNIVERSITE

Résumé

Cette contribution rend compte d'une recherche sur un scénario de formation analysé par l'équipe de formateurs qui prend en charge ce dispositif et analysé dans la contribution « Ce qu'il reste en 2016, dans le cadre du Master MEEF, de la contribution présentée par Mireille Brigaudiot ». Dans la lignée du concept de la « didactique intégrative » développée par Goigoux (2012), il s'agit de mener une analyse didactique et ergonomique des effets de cette formation en alternance sur le développement professionnel des stagiaires et néotitulaires l'ayant suivie. Plus précisément, à partir des buts de la formation - comprendre que l'enseignant doit « apprendre DES enfants pour construire son enseignement » et qu' « à plusieurs on est plus intelligents » -, et de la tâche prescrite – mener une séance de lecture et d'écriture -, il s'agit de comprendre l'évolution de l'activité des stagiaires à court et moyen terme.

Mots clés : professeurs des écoles débutants - analyse de l'activité – didactique intégrative – formation en alternance – didactique du français

Abstract

This contribution focuses on a research on a formative scenario presented by the team of professors which supports this device and analyzed in the contribution “ce qu'il reste en 2016, dans le cadre du Master MEEF, de la contribution présentée par Mireille Brigaudiot”. In line with the theoretical framework of “the integrative didactics” developed by Goigoux (2012), it is a didactics and ergonomic analysis on the effects of this alternating training on the professional development of novice teachers who received it. More precisely, from formative goals – understand that the teacher should “learn from children to build his teaching” and that “several is smarter than one” – and from the prescribed task – support a reading and writing session – it deals with the comprehension of the evolution of the novice teachers activity on short and middle term.

Key words : novice teachers – task analysis – integrative didactics – alternating training – French didactics

Cette contribution rend compte d'une recherche sur un scénario de formation analysé dans la contribution « Ce qu'il reste en 2016, dans le cadre du Master MEEF, de la contribution présentée par Mireille Brigaudiot ». Cette contribution s'inscrit donc en marge du travail de l'équipe de formateurs qui assure la mise en œuvre de ce scénario. Sera simplement développée ici une analyse des effets de ce dispositif sur le développement professionnel des stagiaires concernés. Après une brève présentation du cadre théorique et méthodologique, il s'agira de mettre en évidence les déplacements opérés par des étudiants de Master MEEF1 au fil d'un module consacré à la préparation, la conduite et l'analyse de séances de lecture et d'écriture autour de textes de Bernard Friot issus des *Nouvelles Histoires pressées* (Milan, 1991). Enfin, une analyse de l'activité d'une

professeure des écoles débutante ayant bénéficié de ce module au cours de sa formation et exerçant à temps plein pour la première année permettra de décrire des effets de cette formation à moyen terme.

1 – Présentation du cadre théorique et méthodologique

Cette contribution est inscrite dans un cadre théorique qu'il nous semble nécessaire d'explicitier brièvement afin d'en éclairer la lecture. Dans la lignée du concept de « didactique intégrative » développé par Goigoux (2012), à la suite des travaux développant une « double approche » (Robert et Rogalski, 2002), il s'agit de mener une analyse didactique et ergonomique de l'activité enseignante qui intègre les différentes dimensions de l'activité enseignante et qui la considère comme « multifinalisée » (Goigoux, 2007, p.51 citant Leplat, 1992), c'est-à-dire visant plusieurs buts à la fois et non la seule volonté d'enseigner un savoir aux élèves. Il s'agit plus particulièrement ici d'analyser les effets de ce dispositif de formation en alternance, qu'on peut qualifier d'« intégrative »¹ à la suite de la classification de Jorro (2007), sur le développement professionnel des stagiaires et néotitulaires l'ayant suivi. Bien qu'inscrivant nos travaux dans le cadre de la didactique professionnelle appliquée à l'enseignement (Vinatier, 2009), nous dirons avec la clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000, p.8), qu'il ne s'agit pas de mesurer un quelconque écart entre « le prescrit et le réel », ni d'évaluer l'efficacité de l'activité enseignante mais bien de saisir la complexité et le caractère social et dynamique de cette activité en construction au fil du module et des mois et des années suivants. Plus précisément, à partir des buts de la formation - comprendre que l'enseignant doit « apprendre DES enfants pour construire son enseignement » et qu'« à plusieurs on est plus intelligents » -, et de la tâche prescrite – mener une séance de lecture et d'écriture -, il s'agit de comprendre l'évolution de l'activité des stagiaires et néo-titulaires.

Aux prescriptions primaires de l'institution et secondaires de la formation (Goigoux, 2007, p.48), est ici ajoutée une troisième prescription symbolique, temporairement nommée prescription tertiaire ou auto-prescription. Son analyse permet de saisir le caractère singulier, subjectif, social et dynamique de l'évolution de « la tâche redéfinie » (Leplat, 2000, p.17) au fil des premières expériences. Cette prescription tertiaire peut donc être définie comme l'activité que l'enseignant débutant construit et reconstruit au cours des premières expériences en classe et de l'analyse qu'il en fait, dans une dynamique de double régulation des conditions internes et externes (Leplat, 2000, p.11) que nous analysons.

Notre analyse est fondée sur deux corpus complémentaires :

- 1) enregistrements audio des cours en Master 2 MEEF sur le site universitaire, des séances en classe, des bilans entre formateurs et formés² qui suivent directement les séances en classe, de la séance d'analyse en groupe.
- 2) suivi longitudinal sur trois ans d'Angélique, une enseignante débutante ayant participé à ce module de formation lorsqu'elle était étudiante en 2013. Le suivi s'effectue par entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation à partir de vidéos de séances en classe. Comme les autres enseignants participant à cette recherche, Angélique est libre de choisir les moments qu'elle filme et qu'elle souhaite analyser plus particulièrement. Au cours des entretiens, l'enseignante est amenée à se poser en collaboratrice de la recherche sur son activité plutôt qu'en objet de recherche. Elle ne reçoit aucune consigne sur la forme et le contenu de la séance si ce n'est la consigne posée dans le

¹ L'auteure attire l'attention du lecteur sur le double emploi du qualificatif « intégrative » dans cette contribution. D'une part, il s'agit du concept de « didactique intégrative » développé par Goigoux, d'autre part il s'agit d'une forme d'alternance de formation « intégrative » mise en évidence par Jorro.

² En l'occurrence donc des étudiants de Master 2 MEEF qui ont le statut de professeurs des écoles stagiaires (PES). Nous les nommerons désormais étudiants.

protocole de contractualisation : « filmer une séance ou une séquence construite autour d'une œuvre littéraire ». Le terme « œuvre littéraire » n'est, à dessein, jamais défini par le chercheur.

Par une analyse prenant en compte les composantes cognitive, médiative, personnelle, institutionnelle et sociale de l'activité (Massetot et Robert, 2007 ; Charles-Pézarid, Butlen, Masselot, 2012), les deux corpus permettent d'observer certains effets de la formation à court et moyen terme. Les effets dont il est ici question sont donc situés du côté des stagiaires. L'évaluation de ce scénario de formation n'est pas fondée sur les apprentissages des élèves car ceux-ci ne constituent pas un objectif prioritaire du module. Les stagiaires n'intervenant en classe que pour une seule séance, il serait vain de chercher à mesurer leurs apprentissages. D'ailleurs, les formatrices invitent les stagiaires à relativiser l'objectif d'apprentissage de ces séances du côté des élèves. Dans un premier temps, c'est bien eux qui doivent essayer d'« apprendre des enfants » et non l'inverse.

2 - De premiers effets visibles au fil du module de formation

D'une part, cette centration se traduit par l'appropriation progressive d'un discours du maître présenté en formation. Comme nous le verrons, au fil des premières préparations en petits groupes, les stagiaires se disent entre eux ce qu'ils diront de faire aux élèves mais, dans un premier temps, ils ne cherchent pas à rédiger les consignes au discours direct. De premières ébauches de préparation du discours du maître (rédaction des consignes notamment) apparaissent dans les fiches de préparation reprises avec les formatrices. On trouve alors des consignes rédigées au discours direct, qui manifestent l'appropriation d'un discours du maître présenté en cours et qui vise à donner confiance aux élèves en les prenant en considération personnellement et en leur disant qu'apprendre c'est essayer. Dans les consignes, on peut lire : « *vous essayez de ...* », « *à votre avis...* », « *selon vous...* », « *vous faites comme vous pensez, comme vous savez* ». Ce discours se retrouve ensuite au fil des séances chez plusieurs stagiaires.

D'autre part, la centration sur les élèves se traduit par une attention portée dans le cours de l'action à ce qui se passera ou se passe en classe du côté des élèves. Lors des préparations, comme de façon typique chez les enseignants débutants (Beaumanoir-Secq et al., 2012, Goigoux et al., 2009), les stagiaires sont préoccupés par ce qu'ils vont devoir faire, comment ils vont organiser la classe. Ils développent *a priori* des postures de contrôle et d'enseignement. (Bucheton, Soulé, 2009). Ces préoccupations évoluent ensuite dans le cours de l'action. L'analyse des enregistrements des séances en classe montre que les stagiaires essaient d'observer et d'écouter les élèves.

Le résumé des deux cas suivants permet de développer cette analyse.

1-1. Autour de *Loup Garou*

1-1-1- Des enjeux de la séance collective menée par la formatrice à ceux des stagiaires lors de la préparation en petits groupes.

Lors de la séance de préparation à l'université, la formatrice insiste sur les enjeux professionnels mais aussi éducatifs de ces séances. Il s'agit d'une part de préparer la séance pour parvenir à se centrer sur les élèves et à rebondir face à leurs propositions. Il s'agit aussi de faire comprendre aux élèves qu'il existe plusieurs interprétations possibles des textes.

Pour introduire cet objectif, la formatrice fait le choix de mettre les étudiants dans une posture de lecteurs : elle leur lit le texte, les incite à réagir, à argumenter en faisant des retours au texte. Les étudiants semblent alors plonger dans l'activité de lecture. En l'occurrence, il s'agit du texte *Loup Garou* de Bernard Friot (op.cit.). Dans cette nouvelle, Antoine arrive à l'école en retard et dit à ses camarades qu'il a vu un loup-garou. Les autres se moquent. Il insiste. Le maître finit par intervenir en lui demandant de se taire et en marmonnant « la prochaine fois, je ne te louperai pas ! ». Quand on

relit le texte, certains indices sèment le doute : le maître enfonce son bonnet sur ses oreilles, a les mains gantées de noir, redresse le col de son manteau. Ne serait-ce pas lui le loup-garou ? Ou bien, est-ce qu'Antoine ment ? Les réponses des stagiaires reflètent toutes une lecture référentielle, définie par la formatrice comme « piste réaliste ». Antoine est ainsi qualifié de « rêveur », « inventif », « baratineur », « menteur ». Puis, à force d'argumentation et de relevé d'indices dans le texte, les lecteurs font émerger une dimension fantastique du texte selon laquelle le maître est un loup-garou. La formatrice explique que c'est le développement de ces postures de recherche, d'argumentation et d'interprétation qui est visé pour les élèves. On comprend que du côté de la tâche prescrite, le maître est un médiateur entre l'œuvre et les élèves.

Si l'on considérait que l'activité des enseignants est exclusivement tournée vers les élèves, on pourrait alors postuler que les étudiants vont chercher à susciter cette posture de lecture chez leurs élèves et que cela constituera l'essentiel de leurs préparations. L'analyse du déroulement des préparations en petits groupes montre que l'activité telle que les stagiaires la préparent est en fait dirigée vers eux-mêmes et leurs collègues, en premier lieu³. Il s'agit tout d'abord de parvenir à « faire classe ». En discutant entre eux, les étudiants effectuent des va-et-vient constants entre leurs propres notes et les notes de préparation de séance fournies par la formatrice. Leurs échanges montrent que l'enjeu prioritaire relève de l'organisation matérielle, spatiale et temporelle de la séance, ce que Bucheton et Soulé (op.cit.) nomment le « pilotage ». Ainsi, entend-on :

- *Bon, déjà, ne pas arriver en retard !*
- *Tu crois qu'on leur distribue le texte ? [...]*
- *Est-ce qu'on fait une lecture incomplète pour révéler après les parties concernant le maître ?*

En amont de la séance, ces maîtres se préparent donc comme des organisateurs de la séance. « L'objet de savoir » (Bucheton, Soulé, op.cit.), qui est ici apprendre à lire, comprendre et interpréter un texte, semble secondaire et, lorsqu'il apparaît, on comprend que les stagiaires visent en fait pour les élèves la compréhension d'une et une seule lecture du texte, la leur. Les étudiants semblent alors s'être tacitement mis d'accord sur une compréhension commune à viser pour les élèves et qui correspond à leur première compréhension – qu'ils considèrent donc plus évidente, plus aisée ? - : Antoine ment.

Il n'est plus question alors de différentes interprétations ni d'échanges entre élèves autour de ces lectures, comme ils l'avaient fait eux-mêmes en tant que lecteurs lors de la séance collective.

Lors des préparations en petits groupes, on ne trouve pas trace d'une attitude métacognitive. Nous n'avons rien relevé dans leur discours qui permette de dire si les stagiaires ont ou non perçu l'intérêt d'être eux-mêmes des lecteurs conscients des procédures de lecture et des diverses interprétations possibles pour accompagner ensuite les élèves à développer ces postures.

1-1-2- L'évolution de la tâche dans le cours d'action et son analyse

La séance proposée en classe est construite ainsi : lecture fractionnée du texte, réponses individuelles écrites, puis interrogation orale des élèves. Dans ce groupe d'étudiants, c'est Sophie qui est désignée pour mener la séance à laquelle assisteront et participeront en partie ses pairs, le maître de la classe et une formatrice.

Lors de la séance en classe, plusieurs interprétations émergent des lectures des élèves : certains pensent qu'Antoine ment, d'autres que le maître est bizarre et que c'est peut-être lui le loup-garou. Malgré l'écart entre ce qu'elle avait prévu des réactions des élèves et ce qu'elle entend, Sophie s'adapte et cherche aussitôt à prendre en compte ces différentes lectures dans le cours de la séance.

³ On retrouve ici les caractéristiques de l'activité telle que décrite par Clot (1995, p.215) : « L'activité ne peut être conçue simplement comme la réalisation de la tâche. (...) Elle est simultanément tournée vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet. »

On voit ici les deux boucles de régulation interne et externe œuvrées presque immédiatement et conduire à une redéfinition de l'activité en direct. Ainsi, Sophie nous dit-elle en *aparté* :

« Certains pensent que c'est un loup-garou et d'autres pas. Je ne peux pas leur dire qu'ils se trompent. Ils ont tous raison, non ? C'est intéressant même. Mais du coup, je conclus comment ? Je dis qu'ils ont tous raison et que c'est ça qui est bien dans ce texte, c'est qu'on peut comprendre des choses différentes ? »

La séance étant presque finie, elle conclut en s'adressant aux élèves :

« Il y en a qui pensent qu'Antoine a tout inventé, et d'autres qui pensent que le maître est un loup-garou, c'est bien. »

Elle expliquera ensuite qu'elle aurait souhaité organiser un débat entre les élèves mais qu'au moment où elle y a pensé la séance était presque finie.

En faisant classe, en écoutant ce que disent les élèves, Sophie voit donc évoluer ses objectifs en prenant conscience des différentes lectures possibles du texte *Loup Garou*. On peut dire alors qu'elle « apprend Des enfants pour construire son enseignement ». Ce qui a été vu en formation semble alors ressurgir, comme s'il avait fallu cette mise en situation pour la rendre accessible à la compréhension de Sophie. La conception première de Sophie change au cours de l'action et se renforce lors de l'analyse de la séance. C'est en fait l'ensemble du groupe des étudiants qui voit ses conceptions évoluer dans les échanges entre pairs et avec les formatrices qui suivent les séances en classe : les postures de lecture des élèves sont prises en compte et valorisées ; les étudiants analysent et cherchent ensemble les modalités de travail susceptibles de favoriser l'émergence de lectures singulières, argumentées et dialoguées⁴.

La tâche qui est alors redéfinie conduit à un rapprochement de la tâche prescrite en formation et à un éloignement de la tâche prévue par les étudiants en amont de la séance. Ce que la stagiaire pensait devoir faire a donc évolué dans l'action et par l'analyse *a posteriori*. Il a fallu que la tâche redéfinie passe l'épreuve de la mise en actes et du retour analytique individuel et collectif pour évoluer. On peut dire alors que le second principe de la formation est atteint : « A plusieurs on est plus intelligents ». Ce cheminement conduit à ce que nous appelons l'élaboration de la prescription tertiaire, autrement dit la redéfinition individuelle et collective de la tâche par double régulation interne et externe.

1.2 - Autour d' *Histoire impossible*

1-2-1- Des enjeux de la séance collective menée par la formatrice à ceux des stagiaires lors de la préparation en petits groupes.

D'autres étudiantes ont choisi de préparer une séance en CM1 autour de la nouvelle *Histoire impossible*⁵ de Bernard Friot (*Encore des histoires pressées*, Milan poche junior). De la même façon que pour *Loup Garou*, la formatrice place les étudiants en position de lecteurs et interroge leur réception de l'œuvre et les enjeux qu'ils en dégagent. Puis elle distribue un document préparatoire qui résume deux enjeux pour l'enseignant au fil de la séance de lecture. D'abord, aider les élèves à percevoir les deux trames du texte : « percevoir la déclinaison dans le texte du titre, programmatique, "histoire impossible" ; percevoir le contraste entre les deux trames, réaliste et banale/fantastique au sens de fantastique d'horreur (et paradoxalement amusante...) ; s'interroger sur le paradoxe final

⁴ Nous avons assisté à ces séances de bilan mais sans pouvoir les enregistrer. Nos prises de note manuelles nous permettent de faire cette analyse mais nous ne pouvons pas, pour l'instant, retranscrire les verbatim des échanges entre étudiants et formatrices. Les données audios complémentaires qui seront recueillies en mai 2016 permettront, si les échanges conduisent au même développement, de retranscrire ici des propos d'étudiants.

⁵ L'histoire d'un garçon qui rentre de l'école et découvre que sa maison est peuplée de serpents, que sa sœur est congelée dans le frigidaire et encore bien d'autres choses qui l'horrifient. Puis il monte faire ses devoirs et finit par redescendre dans le salon regarder un film d'horreur pour se « changer les idées », dit-il.

("pour me changer les idées") => le texte joue du contrepoint entre les deux univers qui s'opposent ». Mais aussi, les aider à « s'interroger sur les raisons possibles de ce jeu. » Ensuite, la formatrice présente les obstacles à prévoir du côté de l'univers de référence des élèves – « tous les élèves ont-ils une culture minimale des motifs de films ou de récits d'horreur ? » – et les modalités possibles de mise en œuvre de la séance.

Notre analyse de la préparation de ce groupe est fondée sur la fiche de préparation.

On peut y lire que les stagiaires ont fait le choix de suivre l'une des modalités proposées par la formatrice et de faire une large place au lecteur par l'intermédiaire d'un dispositif impliquant une production écrite : 1) une première lecture tronquée est proposée et ne fait apparaître que la trame « banale » que les élèves commentent 2) une deuxième lecture fragmentée est proposée faisant apparaître les éléments fantastiques 3) les stagiaires proposent aux élèves d'écrire par binôme les éléments du texte à trous qu'ils leur soumettent 4) des lectures de productions d'élèves sont faites à voix haute. 5) le texte intégral est lu.

Suivant les propositions de la formation, au début de la séance, le groupe d'étudiantes a prévu de favoriser l'enrôlement des élèves en présentant explicitement les particularités du contexte, pour elles et pour les élèves :

« Nous sommes toutes les quatre en train d'apprendre le métier de professeur des écoles, nous aimerions que vous nous aidiez à comprendre comment vous travaillez. »

Les enjeux d'apprentissage sont énoncés et font place à la clarté cognitive, conformément à ce qui a été prescrit en formation tout au long de l'année :

« On va vous proposer de découvrir un texte ensemble et de voir comment l'auteur l'a écrit. Ce travail va vous aider à mieux lire et mieux comprendre. »

La fiche de préparation manifeste une volonté d'impliquer les élèves dans l'activité qui leur sera proposée, de valoriser leurs réactions afin de créer un climat de confiance favorisant le passage à l'écrit et de préciser très explicitement la consigne. Ainsi peut-on lire ce que l'enseignant devra dire, les consignes qu'il se donne à lui-même et ce qu'il anticipe des réactions des élèves :

« Je vais vous relire un bout de l'histoire ». Lecture jusqu'à « atroce ! ». Volonté de créer suspense, attente. Jouer la lecture. « Que peut-il bien se passer ? » (les idées devraient fuser chez les élèves ...)

« Je vois que vous avez tous beaucoup d'idées alors justement, ce que l'on va faire c'est que vous allez pouvoir écrire la suite de l'histoire. Vous allez travailler par deux, je vais vous distribuer une feuille avec le début de l'histoire que je vous ai lue et quelques parties de la suite rédigée par le narrateur et dès qu'il y aura des pointillés (montrer exemple) Vous pourrez inventer et rédiger la suite. On va lire une fois ensemble avant de commencer ».

1-2-2- Conditions d'émergence de la conformité entre tâche prévue et tâche effective

Le déroulement effectif de la séance est conforme à ce qui a été prévu dans la fiche de préparation. Morgane, la stagiaire en charge de mener la séance, pose le cadre, s'adresse aux lecteurs entre chaque lecture et les incite à réagir à l'oral ; plusieurs élèves prennent la parole ; des binômes d'élèves sont ensuite formés pour écrire la suite de l'histoire ; quelques textes d'élèves sont lus devant le groupe ; les interactions entre élèves fument ; finalement le texte entier de la nouvelle est lu et un bilan oral est produit. Au cours de la phase d'écriture, les enseignantes passent parmi les élèves pour lire leur travail en cours et encourager à écrire ceux qui en ont besoin : certains n'osent pas écrire et attendent l'encouragement de la stagiaire mais aussi de leur maîtresse pour se lancer, inquiets de la légitimité que celle-ci pourrait accorder au fait d'écrire de telles horreurs en classe.

Finalement, les textes produits par les binômes d'élèves, après de nombreux fous-rires, manifestent une cohérence avec l'univers fictif de Bernard Friot et une joie dans l'écriture. Ainsi, par exemple, les élèves écrivent-ils ce que le petit garçon de l'histoire trouve dans son frigidaire :

« des yaourt à la vanille qui me poursuivre* avec des oreilles, des grandes dents »*

« de la bave de crapaud avec des vers gluant »*

« des vers de terre et des pattes de migales »
« des serpents qui mangeaient mes yaourts à la fraise »
« des pots de sang »...

Les lectures magistrales des textes des élèves et de celui de Bernard Friot font ensuite place aux rires mêlés des élèves et des stagiaires.

Dans ce cas, le déroulement effectif a été conforme au déroulement prévu de la séance. S'il semble que l'essentiel du déplacement de l'activité de la stagiaire, d'une préoccupation de la gestion de l'organisation vers les apprentissages des élèves, ait été garanti par le travail préparatoire, la mise en situation en classe a permis de mettre à l'épreuve les intentions. La mise en situation a en quelque sorte permis de valider la formation en montrant aux stagiaires qu'ils pouvaient s'approprier la démarche et que les séances proposées étaient faisables et permettaient de se centrer sur les élèves. Cette *épreuve de faisabilité* paraît essentielle quand on sait que beaucoup d'étudiants considèrent que la formation est trop théorique et que beaucoup attendent que la formation les accompagne dans leurs premiers essais. (Goigoux et al. 2009).

3 – Des traces de la formation à plus long terme

Nous avons montré par ailleurs (Fradet-Hannoyer, 2016) qu'au fil des premières expériences, les enseignants débutants nouent un lien dynamique avec la formation qui peut être modélisé sous forme de tourbillon, de va-et-vient circulaires autour de la formation : lors des premières préparations de classe et des premières expériences en responsabilité, les enseignants novices peuvent avoir l'impression de s'éloigner de la formation qui n'apparaît donc pas tout de suite comme une ressource utilisable à court terme. Parfois, il faut plusieurs mois pour que les ressources proposées en formation apparaissent à l'enseignant débutant comme transposables dans leur propre activité et que celui-ci se rapproche alors symboliquement de la formation, en se replongeant dans ses notes de cours ou en écrivant à ses anciens formateurs. C'est le cas d'Angélique que nous allons maintenant développer brièvement⁶.

Lorsqu'elle s'implique dans cette recherche, Angélique est Professeure des Écoles Stagiaire (PES) et en charge d'une classe de cours préparatoire. Dans le cadre de son Master 2 MEEF, elle a suivi le module de formation qui fait l'objet de cette contribution. L'analyse montre qu'il lui faudra plusieurs mois pour renouer consciemment avec les apports de cette formation : lorsqu'elle prend en charge une classe à plein temps, cette formation ne lui apparaît pas comme une ressource directement transposable alors même qu'elle dit l'avoir beaucoup appréciée et en avoir gardé tous les cours. Ainsi, commente-t-elle son travail de début d'année avec une certaine insatisfaction :

On va dire que c'est pas un travail aussi profond que ce qu'on a pu voir l'année dernière dans notre formation, en disant voilà vous prenez un livre et vous le tenez pendant une période sur de la compréhension, sur de la production d'écrit... enfin je trouve ça tellement difficile ...

Néanmoins, notre connaissance de la « philosophie »⁷ de ce dispositif de formation dont elle a bénéficié nous permet d'en retrouver les traces dès les premières séances.

En effet, dès le début de son année de stage, Angélique part de ce qu'elle considère être les besoins des enfants pour choisir les livres qu'elle leur lit. Elle dit qu'elle souhaite utiliser la lecture notamment pour faire parler les élèves sur des sujets en lien avec la vie de l'école en cherchant à

⁶ Pour une analyse plus développée, voir Fradet-Hannoyer (2015).

⁷ Nous reprenons ici le terme utilisé par les formatrices elles-mêmes. Ces principes sont développés dans la présentation complète du scénario.

prendre en compte l'enfant et à ne pas le brusquer ni atteindre sa vie personnelle. Ainsi, alors qu'elle vient d'expliquer qu'elle a lu un album à ses élèves qui parlait des sports « de filles et de garçons » : *Là tu vois on parle de la mixité, histoires de garçons filles tu vois c'était déjà un peu compliqué mais on pourrait aller vers des états d'esprit plus compliqués (...) Après il y a certains albums que je mettrais pas en place dans ma classe... ne serait-ce que ... des albums qui touchent un peu trop la famille et tout où c'est compliqué ... ça je mettrai pas en place parce que ça toucherait trop les élèves.*

Mais Angélique dit qu'elle ne sait pas comment parvenir à faire parler les enfants autour de ces lectures ni comment développer les compétences de compréhension. Les analyses intrinsèque et extrinsèque montrent qu'Angélique a développé des postures de contrôle (Bucheton, Soulé, op. cit.). Elle dit qu'elle est insatisfaite de cette situation, elle a l'impression de ne pas assez tenir compte des impressions de lecture des élèves. Au cours des entretiens, elle analyse que lecture magistrale et propos des élèves sont souvent interrompus par ses retours à l'ordre, du type « on s'assoit sur ses fesses » « chut » et cela l'agace. Elle constate aussi qu'elle réoriente les échanges vers ce qu'elle vise comme apprentissage ou vers sa propre interprétation du texte. Par exemple, au cours d'un échange autour de *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire*⁸, Angélique demande aux élèves ce qu'il pourrait se passer ensuite entre la lionne et le lion. Elle anticipe leurs réponses en fonction de ce qu'elle sait du « jugement moral » à l'œuvre dans « l'activité fictionnalisante » (Langlade et Fourtanier, 2007). Voilà comme elle décrit à quoi elle pense au moment de lire le texte aux élèves :

En fait, je lisais [...] et en plus je réfléchissais aux images [...] et aux liens qu'ils pouvaient se faire, en me disant ça : ils vont penser à ça. Et du coup, parce que tu vois le coup du mariage, à la fin... On est dans un quartier où [...] le concept que un homme une femme ensemble, ils peuvent pas être ensemble s'ils sont pas mariés, c'est un vrai enjeu. [...] Après c'est la culture, ils sont baignés là-dedans depuis qu'ils sont tout petits. Moi je leur explique qu'on n'est pas obligés d'être mariés pour être amoureux.

Comme Angélique anticipe que les élèves vont penser que l'issue est nécessairement le mariage de la lionne et du lion et que, pour elle, l'un des enjeux de la lecture de textes littéraires à l'école est social - l'École doit permettre aux élèves d'accéder à d'autres valeurs que celles de leur milieu familial - elle cherche à orienter les élèves vers une autre interprétation - la lionne et le lion pourront être amoureux sans être mariés, la lionne pourrait apprendre à écrire au lion -.

Tout en cherchant à ouvrir les élèves à d'autres interprétations possibles, Angélique ne lâche pas ses objectifs de centration sur les élèves, acquis au cours de la formation. A l'issue d'une séance, elle dit par exemple :

Je viens de me rendre compte que je crois que j'ai pas posé la question de si ils avaient aimé l'histoire à la fin. [...] Ça aurait pu être un intérêt puisque à la base quand on lit des histoires, c'est quand même pour savoir si on aime ou pas. [...] Je pense que j'étais un peu trop scolaire dans l'exécution de cette lecture.

Loin de la décourager, ces insatisfactions servent de moteur à son questionnement.

On peut identifier deux sources à cette dynamique.

Lors du premier entretien, elle explicite les raisons de son engagement dans la recherche :

⁸ Baltscheit M., Boutavant M. (ill.), Friot B. (trad.) (2007). *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire*. Grenoble : Éditions Glénat, coll. « P'tit Glénat ». C'est l'histoire d'un lion qui ne savait pas écrire et qui souhaiterait écrire une lettre à une lionne savante pour lui déclarer sa flamme. Il demande successivement de l'aide aux animaux de la jungle mais aucun ne parvient à rédiger la lettre idéale. Finalement, lorsque le lion rencontre la lionne, celle-ci n'a pas l'air de lui tenir rigueur de son ignorance. La dernière illustration montre le lion et la lionne assis sur une branche ; derrière eux, un nuage en forme de cœur...

En fait, si je suis venue vers toi c'est parce qu'on va dire que c'est ce qui me fait le plus peur, ce que tu recherches voilà sur le travail de la littérature en général c'est voilà ... parce que moi j'ai un problème avec. C'est pas que j'arrive pas à le gérer... C'est que y'a tellement de choses à l'heure actuelle qu'on ne sait pas où partir...

Elle souhaite ainsi surmonter ce qu'elle ressent comme une difficulté à enseigner la lecture de textes littéraires en analysant sa pratique. Elle dit, par ailleurs, que grâce à la formation, et à ce module en particulier, elle a appris que les essais, les tâtonnements et leur lot d'insatisfactions font partie du métier.

Elle décide alors de conduire une nouvelle séquence de lecture de textes littéraires et lorsque nous la retrouvons quelque temps plus tard, Angélique déclare avoir trouvé à la fois dans sa pratique et dans les souvenirs qu'elle a de la formation initiale en français des appuis pour faire évoluer les modalités de travail. Elle construit et reconstruit provisoirement la prescription tertiaire qui guide son activité et cherche à élaborer projet pédagogique et didactique prenant en compte la parole singulière et dialoguée des élèves.

Je me suis dit que je voulais modifier ma façon de faire les séances de lecture. Et donc j'ai cherché. D'abord, je me suis souvenu que dans ma formation il y avait plusieurs façons de présenter des albums [...] Ça a eu un impact sur la dynamique du groupe (...) j'attendais des nouvelles réactions que j'ai eues.

Elle a appris des enfants pour construire son enseignement. Il semble donc qu'Angélique a eu besoin, d'une part, de plusieurs mois d'expérience au contact des enfants et, d'autre part, d'analyser sa pratique pour parvenir à utiliser consciemment les ressources de la formation initiale reçue en Master.

4- Conclusion

En guise de conclusion, on peut reprendre les points saillants de ce dispositif pour en analyser les effets. Selon nous, ce scénario semble associer les trois « composantes » (Goigoux et al., 2005) qui fondent la pertinence d'une formation en alternance. Par l'action, celui-ci permet aux étudiants de faire passer à l'épreuve de faisabilité les pistes proposées en formation et de donc de valider à court terme sa pertinence. Proposant des pistes de travail rôdées et se situant dans leur « zone proximale de développement professionnel » (Goigoux et al., 2009), il permet également aux stagiaires de parvenir à une certaine réussite de l'action. Les analyses individuelle et collective qui précèdent et qui suivent la séance leur permet d'analyser leur expérience, leurs satisfactions et leurs insatisfactions, dans un cadre temporel dégagé de l'urgence du quotidien de la classe en responsabilité. Cette première expérience devient pour ces stagiaires un référent positif d'eux-mêmes dans l'action. Cette construction identitaire fondée sur une réussite en milieu protégé et encadré semble permettre ensuite aux enseignants novices de tenir leurs objectifs, de continuer à se questionner d'une façon constructive quelles que soient les difficultés rencontrées lors de la prise de classe en responsabilité. Essayant de se centrer sur les élèves, ayant construit des postures de réflexion individuelle et collective sur leur activité et celle de leurs pairs, les étudiants poursuivent ensuite leur développement professionnel et cherchent à construire leur enseignement en essayant de lever les obstacles à la compréhension, de prendre en compte la réception des textes par les élèves et de favoriser les échanges interprétatifs entre lecteurs, comme le préconisent les programmes.

Bibliographie

Beumanoir-Secq, M., Bornaz, S., Elalouf, M-L., Fort P-L. (2012) « Enjeux de la constitution de corpus dans les écrits professionnels et de recherche du master « Éducation et Formation » : le cas de la didactique du français », in Elalouf, M-L., Robert, A., Belhadjin, A., Bishop, M-F, *Les didactiques en question(s), État des lieux et perspectives*, De Boeck, p. 382-403.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3/3. Retrieved from <http://Éducationdidactique.revues.org/543>.

Charles-Pézarid M., Butlen D. et Masselot P. (2012) *Professeurs des écoles débutants en ZEP. Quelles pratiques ? Quelle formation ?* Grenoble : la Pensée sauvage.

Clot, Y., Faïta, D. (2000) « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* 2000, 4 : 7-42. Retrieved from http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf

Fradet-Hannoyer, M. (2015) "Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP - Une étude de cas en analyse de l'activité" dans *Repères n°51/2015*, ENS Lyon - IFE, pp. 75-93.

Fradet-Hannoyer, M. (2016). Évolution de la tâche redéfinie chez des professeurs des écoles débutants : l'exemple de l'enseignement de la lecture de textes littéraires. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 364-378). Paris : Réseau national des ESPE.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3 : 47-69.

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 Elalouf M.-L., Robert A., Belhadjin A., Bishop M.-F.(dir.)(2012). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives.* (pp.33-42) Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R., Cèbe, S., Robert, A. et Elalouf, M.-L. (2005). Améliorer la formation des maîtres, *Le café pédagogique n°58*.

Goigoux, R., Ria, L., Tozcek-Capelle, M.-C. (dir.) (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Jorro, A. (2007). L'alternance recherche – formation – terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114. Retrieved from <http://rechercheformation.revues.org/938>.

Langlade, G., Fourtanier, M.-J. (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». In Falardeau É., Fisher C., Simard C., Sorin N. (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Sainte-Foix (Québec) : les Presses de l'université Laval, p. 101-123.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.

Masselot, P. et Robert, A.(2007) « Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques », *Recherche et formation* [En ligne], 56 | 2007, mis en ligne le 21 octobre 2011, pp.15-31. URL : <http://rechercheformation.revues.org/841>

Robert, A., Rogalski, J. (2002). « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », in Canadian Journal of Science, Mathematics and technology Education (La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies), 2 (4), pp. 505-528.

Vinatier, I. (2009) Pour une didactique professionnelle de l'enseignement, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.