

Noms : **JAUBERT Martine, Martine CHAMPAGNE et (REBIERE Maryse)**

Laboratoire :

Lab-E3D (Epistémologie et Didactiques Des Disciplines), université de Bordeaux : EA 7441

Adresse institutionnelle

ESPE d'Aquitaine-université de Bordeaux, antenne de la Gironde, 49, rue de l'Ecole Normale, 33 200 Bordeaux

Courriels :

martine.jaubert@aquitaine.iufm.fr

rebiere@aquitaine.iufm.fr

martine.champagne-vergez@u-bordeaux.fr

Téléphone :

Titre de la contribution :

2006 Une tâche impossible : préparer des professeurs d'école stagiaires à enseigner l'apprentissage de la lecture au cycle 2 en quelques heures. Tentative.

2016 Une tâche assurément impossible dans les conditions faites à la formation : préparer des PES à enseigner l'apprentissage de la lecture au cycle 2 en quelques heures et sans stage en C2.

1- Présentation générale

Public : professeurs des écoles en deuxième année / PES en M2 MEEF

Discipline : Français

Domaine : apprentissage de la lecture au cycle 2 (début du cours préparatoire)

Nature du dispositif : l'essentiel du dispositif se déroule pendant l'horaire attribué au cours de didactique du français en M2, passé de 76h en 2006 à 40hTD + 1hCM en 2015-2016. Les auto-confrontations et « regards croisés » qui étaient effectués hors temps institutionnel de formation en 2006 ne sont toujours pas intégrés dans l'horaire consacré aux analyses de pratiques (Analyse de l'Activité de l'Elève et de l'Enseignant, 2A2E), et les fonctionnaires stagiaires étant en responsabilité à mi-temps, n'ont plus de temps à consacrer à ces démarches reposant sur le volontariat. Par ailleurs, n'étant pas affectés pour leur stage en responsabilité en classe de CP, l'apprentissage de la lecture n'est plus au centre de leurs priorités...

Durée du dispositif :

2006	2015-2016
5 séances de 4 heures (20h) en début d'année, collectif, 27 stagiaires Stage de 15 jours en PRAC en CP 1 séance d'auto-confrontation en fin d'année, 1h30 (hors cours et hors service) 1 séance de confrontation croisée (8 stagiaires) 2h (hors cours et hors service)	1CM d'1h sur « l'entrée dans l'écrit aux C1 et C2 » + 7 séances de 2h sur « apprendre à lire et à écrire aux C1 et C2 » dont 8h (4x2h) dévolues au CP sur le premier semestre du M2, collectif +ateliers, groupes de 20 à 27 PES

En 2015-2016 aucun PES n'est affecté en CP sur l'académie de Bordeaux ;

Lorsqu'ils sont affectés en CE1, en général, ils ont des lecteurs engagés dans un déchiffrement avancé (qui ne présage cependant en rien de leur compréhension...). Les « berceaux » offerts pour l'accueil des PES tiennent compte de leur statut de débutants.

Origine de la conception de la formation : cadre socio-historique

En 2006 : arrière-plan partagé par les formateurs titulaires de l'IUFM

- Excentration des savoirs (Léontiev, 1976, 1984) qui sont en dépôt dans la culture : les apprentissages supposent nécessairement la médiation d'un expert (double expertise du formateur vis à vis du stagiaire et du professeur d'école vis à vis de ses élèves)
- Tout apprentissage consiste en un déplacement, une transformation de concepts spontanés en concepts scientifiques (Vygotski, 1934/1985) et de pratiques premières en pratiques secondes (Clot, 1999, d'après Bakhtine), ce que nous appelons « secondarisation » (Bautier et Goigoux, 2004 ; Jaubert et Rebière, 2002 ; Jaubert, 2007). Ces concepts spontanés peuvent faire obstacle, tant au niveau des élèves (Giordan et De Vecchi, 1988 ; Chauveau, 1993, 2003) que des stagiaires (Jaubert et Rebière, 2004, 2009, 2011), que des formateurs (Jaubert et Rebière, 2008)
- Le langage, loin d'être transparent, est à la fois le milieu dans lequel les individus s'organisent cognitivement (Bernié) et les significations se négocient au cours d'activités langagières réflexives (Chabanne et Bucheton 2002 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2004) ainsi que l'outil du travail de transformation.

- L'appropriation des savoirs (tant des élèves que des stagiaires) est médiatisée par les genres de l'activité (Clot et Faïta, 2000), genres de l'enseignement et genres de la profession.

2015-2016 : malgré un renouvellement des formateurs, ce cadre reste partagé, les nouveaux recrutés étant dans le lab-E3D ou ayant validé un M2 recherche en didactique du français, accompagnés par les formateurs en poste auparavant.

Ajout au cadre théorique précédent :

- Les gestes professionnels langagiers didactiques (Jaubert 2007, 2016; Billon, Bulf, Champagne, Coulange, Lhoste, 2015, 2016)
- La construction des significations et la dialogisation des discours (XXX)
- Résultats de la recherche Ifé (*Repères* n°52, 2015)
- L'écriture tâtonnée (David, 1985, Jaubert et Rebière, 2009)
- La problématisation en lecture (Fabre, 2011 ; Champagne, 2010)

Caractéristiques des formateurs

- Enseignants-chercheurs en sciences du langage, didactique du français, membres du Lab-E3D ; investis dans des groupes de recherche : sur les gestes professionnels (BQR sur la nouvelle professionnalité des enseignants, 2013) IFé lire écrire au CP Reseida ESCOL de Paris VIII, les curriculums différenciateurs
- Professeurs d'école maîtres formateurs en poste à l'ESPE, sensibilisés à la question du langage dans les apprentissages, ayant validé un M2 recherches en didactiques, option français.

2. Objectifs

En 2006

Former des professeurs d'école, c'est pour nous :

- transmettre les savoirs et les outils scolaires ainsi que les genres de l'enseignement en dépôt dans l'Ecole, pour qu'ils s'inscrivent dans la communauté enseignante.
- les aider, d'une part, à transformer leur conception première du savoir, du langage, des apprentissages et de l'école (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) pour qu'ils prennent conscience des obstacles prévisibles chez les élèves, et de leurs éventuelles difficultés propres.
D'autre part les aider à mettre à distance les pratiques (remémorées, vécues, observées, etc.), les fonder en théorie, les mettre en cohérence et loin de s'enfermer dans une pratique unique, un même modèle, envisager des possibles en chacun des points, leur donner la possibilité de « s'essayer à », de construire des pratiques et des concepts intermédiaires.
- des espaces de confrontations entre pairs, avec les formateurs PEMF et PIUFM sur des pratiques passées ou à venir, pour interroger, problématiser, comparer, débattre, justifier, mettre en cohérence et ainsi opérer des ajustements de points de vue, complexifier les « scénarios »¹ d'enseignement.
- Ces différents objectifs de la formation nous conduisent à mettre en œuvre différents genres de formation en vue de faire construire aux stagiaires différents genres

¹ Le terme de scénario est ambigu. Si le colloque donne à ce terme l'acception de dispositif, nous lui donnons un sens plus spécifique, en référence à Bruner (1983) : configuration de gestes d'un expert, au service d'une intention, ayant dans un premier temps une fonction de guidage de l'activité d'un novice. Ce scénario a pour finalité ultime d'être intériorisé par le novice, en vue de réguler sa propre activité.

d'enseignement, quelques uns de leurs scénarios possibles (cf. note1), leurs gestes afférents et les fondements théoriques de ces gestes, scénarios et genres.

En 2015-2016

- les aider, d'une part, à transformer leur représentation des enjeux de la lecture (Fayol, Goigoux, Gombert, Chauveau) en clarifiant les objectifs pour le PE et pour l'élève, en vue d'identifier les différents paramètres permettant la construction de significations. Prise de conscience des obstacles prévisibles chez les élèves, et de leurs éventuelles difficultés propres.
- Instrumenter les analyses des PES en vue de l'instrumentalisation des outils pour leur pratique
- Arrière-plan conceptuel des méthodes pour interroger, problématiser, comparer, débattre, justifier, opérer des ajustements de points de vue, envisager divers « scénarios » d'enseignement.
- Rendre lisibles et comprendre les enjeux de pratiques expertes (par comparaison avec représentations ou pratique novice)
- Insister sur la lecture compréhension-interprétation en réception d'une lecture magistrale
- Enjeux d'apprentissages élargis entre lecture, écriture et acculturation aux textes

Notre conception de l'enseignement et de la formation reste explicite. Chaque genre professionnel de formation est interprété, justifié, comparé avec des genres sociaux de l'enseignement ou non. Ainsi, les « cours magistraux » sont rares et tiennent lieu de transmission d'une culture pour comprendre des pratiques usuelles et les manuels, leur ancrage historique, les refonder en théorie et les questionner à la lumière de nouveaux savoirs. Ils sont mis en réseau avec des pratiques de stabilisation des savoirs, tant dans la communauté des savants que dans la classe.

Le rôle du langage, entre autre de l'écrit (écrit individuel ou de groupe, initial, intermédiaire, ou de stabilisation) est systématiquement interrogé : conscientisation de la pensée, fragmentation des énoncés et réorganisation, problématisation, provocation de controverse, stabilisation provisoire d'un énoncé de savoir, etc.

Certaines pratiques scolaires transposées en formation (l'affichage, pour confrontation, des travaux de groupes par exemple) sont utilisées comme outil de formation et interrogées comme modalité d'enseignement.

Quant aux vidéos, elles sont présentées aux stagiaires comme des supports de réflexion, pour analyser d'une part l'activité des élèves, leur « déjà-là », les savoirs (et savoir-faire) qu'ils convoquent, les obstacles qu'ils rencontrent et d'autre part l'activité enseignante, les scénarios d'enseignement-apprentissage mis en œuvre qui développent des savoirs en actes. La réalisation d'une fiche de préparation a posteriori (cf. Jaubert et Rebière, 2002a) est effectuée soit dans le cadre d'un TD, soit en contrôle continu. Elle permet d'identifier :

- les gestes, scénarios et genres mis en œuvre par l'enseignant,
- les gestes d'étude qui témoignent de l'activité de l'élève (analyse et décomposition de la tâche - cognitive, langagière et technique - proposée aux élèves)
- les obstacles observés, les gestes d'ajustement (Bucheton, 2009), les aides proposées et d'autres aides possibles

Par ailleurs, sont aussi mis en évidence les obstacles rencontrés par le maître (confrontation tâche prescrite/ tâche réalisée, Clot et Faïta, 2000), les malentendus, les stratégies d'évitement de ces malentendus, pour en identifier les raisons éventuelles et imaginer un éventail de réponses possibles.

Si en 2006, le travail présenté visait à engager les stagiaires dans la transformation de leur activité d'enseignant débutant en stage en CP, cela n'est plus le cas en 2015-2016, les PES n'étant pas affectés en CP. Les objectifs visés en 2015-16 sont ainsi d'une autre nature :

- la construction du sens des pratiques mises en œuvre par quelques enseignants observés en vidéo ou envisageables à partir de 3 méthodes contrastées et emblématiques des pratiques répertoriées par la recherche.
- La prise de conscience de la complexité des supports donnés à lire
- La nécessité pour l'enseignant de prendre en charge l'articulation et le tissage des compétences nécessaires à la lecture et sa compréhension
- La transformation des représentations premières, tant en ce qui concerne les pratiques que les savoirs.

En 2006, le dispositif essayait de travailler et de faire travailler à la fois pratiques, représentations et connaissances en vue de former des praticiens réflexifs (Tochon, 1993) qui puissent mettre en cohérence technique, technologie et si possible théorie (Chevallard, 1991), les objectifs en 2015-2016 sont moins ambitieux.

3. Organisation de la formation

3.1 Contenus

Les savoirs visés concernant la formation à l'enseignement de la lecture relèvent de plusieurs champs différents articulés.

*** Les savoirs relatifs à l'activité de lecture (et qui sont articulés entre eux)**

- des connaissances sur les relations entre phonie, graphie et réciproquement à partir des travaux de Catach, de Chervel et Blanche Benvenist.
- des connaissances morphologiques et sémantiques en lien avec un contexte
- le fonctionnement des discours (Bronckart) et des séquences textuelles (Adam, Charolles, Combettes),
- la prise en charge énonciative
- la construction de sens à partir d'indices graphiques, des connaissances sur le monde, sur la langue, de l'acculturation aux textes (Charmeux, Giasson, Goigoux, Rosenblatt)

*** Les savoirs relatifs à l'apprentissage et au développement**

- En 2015-2016, nous convoquons dans la formation les différentes théories de l'apprentissage et leurs conséquences pratiques en considérant qu'elles sont connues de même que la réflexion sur le statut de l'erreur. Contrairement à 2006, nous ne consacrons plus de temps à compléter leur enseignement.
- le développement des élèves par rapport aux savoirs en jeu (fonctionnement de l'écrit, pluri-système orthographique, fonctionnement des discours et des textes notamment le récit, et construction du sens), les savoirs déjà-là, les obstacles prévisibles, les stratégies d'étayage (Bruner)
- le rôle du langage dans l'apprentissage, le travail des formulations, les reprises modifications (François).
- L'interdépendance du lire-écrire-parler

La maîtrise de ces savoirs conditionne les stratégies de guidage des élèves dans leur activité d'apprenti-lecteur. En effet, le maître est amené à faire focaliser l'enfant sur telle ou telle caractéristique de l'objet écrit à lire, sans perdre de vue les possibilités de l'élève

et ses manières de fonctionner. L'étayage est essentiellement social, cognitif, langagier et psychologique : il porte à la fois sur l'ancrage culturel du texte, le sens de l'activité de lecture dans laquelle il engage l'élève, le corps de savoirs mobilisables et ce qui peut être dit et acceptable à partir de ce corps de savoirs dans le contexte singulier de lecture, les techniques en dépôt dans la culture litéraciée... La pertinence des gestes professionnels langagiers didactiques est étroitement liée à l'articulation de ces savoirs.

*** les savoirs relatifs aux genres professionnels et aux scénarios d'apprentissage de la lecture**

L'école a élaboré, au cours des siècles, des genres de pratiques pour apprendre à lire qui permettent la mise en cohérence des savoirs disponibles (sur la lecture et sur l'apprentissage) au moment de leur élaboration et le dépassement des obstacles alors identifiés. Leur connaissance outille les maîtres dans la mesure où ils leur proposent un appareil cohérent dans la limite des savoirs pris en compte et des cadres théoriques adoptés. Ils guident les maîtres, de manière plus ou moins consciente et explicite, leur offrent des scénarios pré-construits et validés au fil de l'histoire et donnent forme à leur activité d'enseignement. Ils apparaissent ainsi comme des objets d'apprentissage incontournables en formation.

Ainsi, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture d'un texte narratif, deux genres professionnels se croisent et se tissent :

- Le genre « apprentissage de la lecture » qui vise à mettre en place les savoirs et savoir faire relatifs à la construction d'une représentation cohérente du texte à partir d'indices multiples.
- Le genre « enseignement de la conduite narrative » qui repose sur la construction et la stabilisation d'un système de normes, valeurs, codes, attitudes... qui rendent possible la compréhension d'un récit et pilotent les procédures de mise en œuvre du genre « apprentissage de la lecture ».

Il s'agit ainsi pour le maître d'articuler deux genres emboîtés.

A chacune des étapes de ces genres correspondent des configurations de gestes professionnels langagiers didactiques possibles, relevant de niveaux différents : gestes communs à l'activité d'enseignement apprentissage de la lecture et gestes d'ajustement aux élèves, aux contextes (Brossard) dans lesquels ils sont engagés, aux savoirs et savoir faire en jeu dans cette situation.

L'apprentissage de la lecture relevant de savoirs et savoir faire élaborés met en jeu des gestes et genres professionnels complexes, incontournables en formation, compte tenu de l'enjeu social de la lecture, aujourd'hui question vive (cf. évaluations internationales) et pour lesquels la formation dispose de moins en moins d'heure (N'oublions pas qu'en 1979, le cahier des charges national des Ecoles normales prévoyait 72h pour l'apprentissage de la lecture...).

3.2 Modalités

Nous essayons de proposer un dispositif de formation pour l'enseignement de la lecture qui reste fondé, en 2015-2016, sur une succession de reprises-déplacements avec la mise en œuvre de genres de formation différents :

- Analyse d'un extrait de discours narratif, traits génériques, spécifiques, séquences textuelles ;
- Analyse de la vidéo d'une séance d'apprentissage de la lecture d'un épisode d'un album, menée par un maître formateur (démarche intégrative, Goigoux), à partir d'un suivi de transcription et d'identification des gestes langagiers didactiques.

- Identification de tâches (issues de la recherche Ifé lecture écriture) en vue de sensibiliser les PES et étudiants à la diversité des entrées de l'apprentissage et à leur articulation étroite aux conduites langagières scolaires orales co-construites.
- Analyse critique collective des fiches de préparation de la séance observée élaborées en groupes, a posteriori, par les stagiaires. (selon les années soit en TD soit en CC)
- Cours dialogué : ancrage de la pratique observée, recensement d'autres possibles
- Analyse de la vidéo d'un montage de séances visant la construction de la relation phonie-graphie (de la découverte à l'institutionnalisation) ; identification des différentes tâches et construction d'une fiche de préparation a posteriori
- Analyse comparative de 3 manuels (entrées grapho-phonologique, phonologique, intégrative) pour apprendre à lire, recherche de quelques critères comparatifs, emploi de critères existants, recherche de pratiques scolaires complémentaires en contexte.
- Articulation de l'apprentissage de la lecture et de l'apprentissage de l'écriture (analyse d'un corpus d'atelier d'écriture en CP, Bucheton-Soulé, 2009 en vue de pointer la nécessité de construire le contexte discursif pour élaborer le message oral-écrit et de prendre en charge l'ensemble des stratégies favorisant l'encodage et le décodage, la double articulation du langage...).
- Nous ne travaillons plus à la décontextualisation/recontextualisation, sur l'apprentissage de la lecture d'un texte documentaire, des savoirs construits sur l'apprentissage de la lecture d'un texte narratif.
- Nous ne croisons plus non plus l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de la lecture suivie d'albums de littérature de jeunesse.
- Nous n'effectuons plus d'auto-confrontation et de confrontations croisées.

3.3 Rôle des différents acteurs et articulation théorie-pratique

La doublette maître formateur/professeur d'ESPE est indispensable au déroulement de ce dispositif. Contrairement à 2006 où même s'ils co-intervenaient assez peu, ils se connaissent, avaient pu travailler ensemble sur des projets, dans des stages de formation continue, dans des stages annuels dédiés à la formation des PEMF, des recherches, en 2015-2016 rarissimes sont les espaces de collaborations possibles (disparition des stages dédiés, de la FC...). Celles-ci relèvent d'engagements personnels.

Les positions énonciatives pourraient être caricaturées, en suivant la terminologie de Chevallard, de la façon suivante :

- le maître formateur assure et assume la « technique » de la classe (l'expérience singulière) ainsi que la « technologie » (mise à distance de l'expérience, comparaison avec d'autres expériences, généralisation, identification d'un scénario d'enseignement et des gestes nécessaires, déclinaison de possibles en chacun des points de ce scénario...)
- le professeur d'IUFM/d'ESPE assure plutôt la « technologie » et sa mise en lien avec la « théorie ».

Cependant, cette bipartition « tranchée » fait l'impasse sur les choix théoriques du maître formateur, qu'il peut pourtant être amené à clarifier, et sur les liens avec l'expérience que nécessairement le professeur d'IUFM/d'ESPE est obligé de tisser pour permettre aux stagiaires de construire des représentations de l'activité enseignante, pour recenser avec eux les différents possibles et donner ainsi du sens au discours didactique. Mais surtout, elle occulte la réalité du travail didactique qui consiste selon nous, à permettre les

déplacements, les « dénivellations », de la technique à la technologie, de la technologie à la théorie et vice-versa.

3.4 Rôle joué par la dimension collective de la formation

En 2015, le dispositif sollicite assez peu le travail individuel. Il ne s'appuie plus sur les pratiques des PES, leurs observations et un questionnement articulés à l'expérience professionnelle. IL n'y a plus de travail de préparation de la classe et des projets en binôme PES et en relation étroite avec une doublette PEMF / PESPE.

Les modalités du travail collectif se trouvent modifiées depuis 2006 en raison du dispositif. Si nous privilégions à cette époque le travail collectif c'était pour deux raisons :

- d'une part, parce que nous pensions (et pensons toujours) que l'élaboration de savoirs, quels qu'ils soient, relève d'une activité collective et se fait prioritairement dans l'interaction, entre pairs ou experts – novices,
- d'autre part parce que les savoirs professionnels ne peuvent selon nous se construire que dans le cadre de la communauté discursive enseignante en français (CDEF) « en voie d'institution et de professionnalisation ». La contribution individuelle de chacun, stagiaire ou formateur, à l'activité collective d'apprentissage de la profession (sur la question de l'enseignement de la lecture) est évaluée par le groupe, réajustée en fonction des retours et devient constitutive de l'activité elle-même (Bronckart, 1996).

Dans le dispositif actuel, l'absence physique de PEMF dans les TD réduit la CDE sur la lecture en CP aux PES sans expérience de CP et au formateur qui tente de permettre aux PES de construire une expérience par procuration (anticipation de scénarios et argumentation des choix)

- via les vidéos et ou les séquences et séances extraites des manuels,
- le travail de groupe mutualisé et critiqué
- l'anticipation de scénarios possibles d'enseignement en des points variés des vidéos observées.

La relation avec les PEMF est essentiellement de l'ordre du dialogisme.

4. Hypothèses

Un certain nombre de nos hypothèses de 2006 ne peuvent plus être d'actualité étant donnée la modification du cadre de la formation.

Nous faisons l'hypothèse que nos choix actuels

- participent de la modification des représentations des PES sur l'apprentissage de la lecture au CP (cf. la justification pour chaque proposition faite par les élèves, la prise en compte des propositions erronées...)

- permettent aux PES de construire une / des représentations de l'enseignement de la lecture un peu « outillée(s) » sur

- * l'importance des écrits du maître ou des élèves au tableau ou du recours aux affichages pour apprendre en CP alors qu'on ne sait pas lire

- * la négociation du texte en train d'être lu, de ses significations et la négociation du sens de l'activité d'apprentissage de la lecture (qu'est-ce que c'est que lire, qu'est-ce qu'on fait pour apprendre à lire... déchiffrer, voie directe, hypothèses, proposition de segments « lus » par les élèves et analyse de leur réemploi ou stratégies d'assemblage, modalités de validation diverses.

- * l'importance et la diversité des entrées pour l'apprentissage de la lecture et la nécessité de les articuler

4.2 Ces hypothèses reposent sur les recherches

- de notre équipe Lab-E3D
- le rôle du langage oral et écrit dans la construction du savoir lire par les élèves,
- les pratiques langagières du maître
- la notion de communauté discursive de lecteurs « en herbe » (Bernié, Jaubert et Rebière)
- le concept de secondarisation (colloque Bordeaux 2005)
 - de l'ergonomie et de sa transposition dans l'enseignement (Clot et Faïta, 1999 Sensevy, Bernié)
 - les gestes professionnels (Bucheton, Jorro, Broussal, 2009), didactiques et langagiers (Jaubert et Rebière, 2010, Billon, Bulf, Champagne et al. 2015, 2016,
 - l'IFé (analyse des micro-tâches a rendu lisibles les gestes sollicités, leur finalité, leur imbrication et la diversité des stratégies convoquées)
 - l'articulation étroite entre la compréhension interprétation du contexte du texte et du texte, ainsi que le travail sur le code, décodage et encodage étant associés, tout en focalisant sur la langue –syntaxe, récurrences et morphologie- sans en faire un enjeu spécifique.

5 Evaluation

Si en 2006, notre projet était de construire des praticiens réflexifs, il nous fallait pouvoir évaluer cette capacité à mettre à distance, interroger, mettre en lien, refonder leur pratique en théorie, etc. Aucun dispositif d'évaluation n'avait été objectivé et « officialisé ». Ce que nous pouvions dire de façon subjective :

- intérêt manifeste et manifesté des stagiaires
- posture réflexive plus marquée lors des modules de formation ultérieurs
- les auto-confrontations et auto-confrontations croisées situées en fin d'année montrent la capacité des stagiaires à tisser des liens entre « technique », « technologie » et « théorie », à modifier le statut d'outils jusque là réifiés, en outils de construction de savoirs pour l'élève et de pratiques enseignantes jusque là routinières, en pratiques d'étayage (cf. le recours à un répertoire pour découvrir un texte et la nécessité de l'apprentissage de son utilisation). En outre, elles montrent comment les stagiaires envisagent de nouvelles stratégies, les confrontent à celles des autres pour construire leur propre style

Par ailleurs, notre ancrage théorique postulant que l'enseignement précède le développement, ce dispositif était trop récent pour que nous ayons le recul nécessaire pour évaluer réellement son efficacité.

Aujourd'hui cette formation vise à former des observateurs outillés et potentiellement sensibilisés aux enjeux de l'apprentissage de la lecture et dotés de quelques représentations sur des manières de s'y prendre en tant qu'enseignant et des manières des élèves pour s'y apprendre.

Si en 2006 les visites des PIUFM sur le terrain, l'évaluation des PEMF accueillant en PRAC les PES pouvaient fournir quelques éléments d'appréciation sur le dispositif de formation, synchrone avec les besoins des stagiaires, en 2015, l'absence de stage en CP et l'urgence du stage en responsabilité rendent peu disponibles les PES. Pour autant, le contrôle continu, réalisé en binôme, montre une sensibilité avérée à la complexité des textes proposés dont les PES proposent une analyse critériée souvent pertinente et diversifiée, ainsi qu'une anticipation des obstacles potentiels à la lecture. Cependant, dans la fiche de préparation d'une séance de lecture demandée pour l'évaluation, les obstacles

anticipés sont peu explicités, parfois non repris et donnent lieu à peu de réflexion quant à un étayage cognitif possible. L'élaboration des significations au fil de la lecture reste un point aveugle et semble relever de l'évidence du seul déchiffrement.

6 Bilan

Si en 2006, ce dispositif, satisfaisait dans une certaine mesure les formateurs il faisait aussi clairement apparaître le manque de temps et la nécessité de postuler sur des transferts auxquels nous croyions fort peu et encore moins aujourd'hui. A l'époque, les PES travaillaient sur des séances d'apprentissages de la lecture de récits et de documentaires. Aujourd'hui l'apprentissage de la lecture de documentaires a disparu...

Du côté des rares satisfactions en 2015 :

- sentiment de réussir parfois à transformer la salle de cours en lieu de problématisation. L'absence d'urgence relative au CP permet un travail de « conceptualisation-pragmatisation potentielle », i.e. la construction de nouvelles représentations en cours d'abstraction, avec l'organisation de systèmes de concepts et de mises à l'épreuve du terrain « imaginaires », toujours interrogées, en vue d'une efficience possible.
- Prise de conscience des PES que le problème de la lecture n'est pas que celui du CP, et de la nécessité de construire un sens à l'activité pour la légitimer au cours du cycle 2 en particulier

Du côté des échecs et des limites :

Former en 8h aux apprentissages lecture-écriture en CP fait descendre en formation C1 d'autres entrées (dictée à l'adulte, écriture tâtonnée, rappel de récit, acculturation, entrée dans le geste d'écriture, construction d'un capital de mots lus...) avec le risque de réduire les formations de maternelle à l'entrée dans l'écrit à tout prix et à dénaturer des représentations en cours de construction chez le jeune enfant, rendant la signification potentielle de l'écrit transparente.

Avec le nouveau dossier d'accréditation et la nouvelle maquette qui va être mise en œuvre à la rentrée, un module de 10h (2hCM, 4hTD et 4hTD en co-intervention avec un PEMF) dédié à la lecture au CP est programmé au mois de mai-juin, hors temps d'évaluation. Dans le même temps, 6h de TD sont supprimées du module « didactique du français ».

Nous nous interrogeons sur les résultats de la recherche à mobiliser en vue de rendre plus pertinent ce temps fort de la construction d'une position d'enseignant, l'apprendre à lire-écrire étant au cœur du métier et de la réussite des élèves, et alors même que les formations continues des enseignants du premier degré n'existent plus.

Bibliographie (à compléter)

- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*°148, 2004, p.89-100.
- Billon, V., Bulf, C., Champagne, M., Coulangue, L., Lhoste, Y. (2015). Étude des pratiques enseignantes en formation par alternance : Genèse de gestes professionnels et pragmatization de concepts didactiques. In B. André & M. Zinguinian (éds). *Évaluer les pratiques enseignantes : De la formation initiale à l'entrée dans la profession*. Actes du 3ème colloque du gEvaPE.
- Billon, V., Bulf, C., Champagne, M., Coulangue, L., Lhoste, Y. (2016, accepté). Étude des pratiques enseignantes en formation par alternance : Genèse de gestes professionnels et pragmatization de concepts didactiques. *Revue en ligne, Recherches en éducation*.
- Bronckart, J.-P., (1996), *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, Delachaux-Niestlé.

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). L'atelier d'écriture dirigé : une réponse à l'hétérogénéité des élèves, Paris : Delagrave.
- Catach avec la collab de Claude Gruaz et Daniel Duprez (1980), *L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, collection Nathan Université, Paris, Nathan.
- Chabanne et Bucheton (Dir.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Champagne, M. (2010). Phénomènes et manifestations de hiatus au sein des interactions orales en fin de cycle 3 à l'école primaire. Thèse soutenue le 2 juillet 2010 à l'Université Bordeaux Segalen.
- Chauveau, G. (2003). Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Paris, Retz.
- Chauveau, G. (1993). L'Enfant apprenti lecteur, INRP/L'Harmattan.
- Chevallard Y. (1991) Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12/1, pp. 73-112., éd. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Clot, Y. (1999), « De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine », in Clot, Y. (Dir), *Avec VYGOTSKI*, Paris, La dispute.
- Clot Y. (2004), Le geste est-il transmissible ? in *Apprendre autrement aujourd'hui*, 10èmes entretiens de la Villette. Cité des sciences et de la Villette.
- Clot Y. et Faïta D. (2000), Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes in *Travailler*, 4, p.7-42.
- David, J. (1985), Une activité de production d'écrits à l'école maternelle : la dictée à l'adulte, in *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 59.
- Michel Fabre (2011), *Éduquer pour un monde problématique*, Paris- PUF.
- Giordan A., Vecchi G. (1988). *Les Origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Revue française de pédagogie, Volume 84 Numéro 1, 1988, pp. 95-97.
- Jaubert, M. (2007a), Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences
- Jaubert, M. (2007b), *Du contexte à la communauté discursive et aux gestes professionnels*, mémoire de HDR, Bordeaux, université Bordeaux Ségalen.
- Jaubert M. et Rebière M., 2002a, « La préparation écrite de la classe, un outil de formation pour les professeurs d'école ? » in *Enjeux 54, l'écrit dans l'enseignement supérieur*, Namur, p.130-141.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002b), « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? » in Chabanne J.-C. et Bucheton D. (Dir.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, p. 163-186.
- Jaubert M., Rebière M. et J.-P. Bernié (2009) « Forme scolaire et genres professionnels chez un expert et un débutant : une question pour la formation ; un exemple : La 'lecture-découverte d'un texte narratif' au CP », revue électronique *Travail et Education en Formation*, UMR ADEF, Aix-Marseille.
- Jaubert M. et Rebière M. (2011), « Le genre scolaire « lecture découverte » d'un texte narratif au Cours Préparatoire : un outil pour la formation » in Goigoux R. et Pollet, M.-C. (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur, Presses universitaires de Louvain, 53-84.
- Jaubert M. et Rebière M. (2008), « L'enseignement de la lecture au cycle 2 en formation des formateurs : objets et pratiques d'enseignement et de formation » in Dolz et Plane (eds) *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture; recherches sur les pratiques*, Presses Universitaires de Namur, p.131- 164.
- Jaubert M. et Rebière M. (2009), « Rupture et continuité dans la construction d'une communauté discursive scolaire à l'école maternelle : l'entrée dans le système alphabétique », Symposium international *Ecole et culture : quels savoirs ? Quelles pratiques ?*, Lille, 12-13/11/2009.
- Leontiev, A. N. (éd. Française 1976), *Le développement du psychisme*, Paris, Editions Sociales.
- Leontiev, A. N. (éd. Française 1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du Progrès.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan
- Vygotski, L.S. (1934/éd. française 1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.