

Analyse des résultats du second volet de l'enquête qualitative place des lecteurs et des œuvres dans deux dispositifs de formation

Introduction de la section 3

L'enquête quantitative a permis de caractériser à gros grain les conceptions des enseignants sur les corpus et les enjeux de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Le premier volet de l'enquête qualitative a consisté en des monographies d'enseignant destinées à saisir, à grain fin, les modalités d'élaboration de leur activité au fil des premières expériences. Ce second volet de l'enquête qualitative vise à comprendre la place et le rôle de deux dispositifs de formation, observés en formation initiale à l'ÉSPÉ et en circonscription, dans le développement professionnel. Ces deux actions de formation sont retenues dans le corpus d'enquête pour différentes raisons. Tout d'abord, elles sont centrées sur la lecture des textes littéraires, selon des modalités particulières qu'il faut analyser. Ensuite, elles sont spécifiques dans l'académie où se situe l'enquête : elles reposent sur l'initiative de formateurs et ne sont pas inscrites en tant que telles dans les maquettes de formation. Elles sont donc fragiles du fait de leur position institutionnelle et l'analyse de leur place et leur rôle dans le développement professionnel peut permettre d'envisager des pistes pour la recherche sur la formation. Enfin, l'analyse de ces dispositifs de formation peut permettre de mieux comprendre le développement professionnel d'Angélique, Mélusine, Julia et Nicolas. En effet, les quatre enseignants dont l'analyse de l'activité a été conduite sur plusieurs années ont bénéficié en tout ou partie, directement ou indirectement de ces dispositifs de formation.

Les deux dispositifs présentent des points communs : prendre en compte les attentes et les besoins des formés, les placer en position de lecteur d'abord, les inviter à se centrer sur les lecteurs enfants ensuite. Ils présentent également des points communs sur le statut des corpus.

Tout en cherchant à proposer « quelque chose de tenable en classe » (Elalouf, 2012, p.283), l'analyse montre par ailleurs que ces scénarios ne reposent pas sur la même démarche

et ne rencontrent pas les mêmes obstacles dans leur mise en œuvre. Non seulement, la temporalité de la formation intervient de façon différente dans chacun de ces dispositifs et ses effets sur le développement professionnel doivent être analysés : le premier dispositif prend place au cours de la deuxième année de Master 2 et ne peut être poursuivi au-delà du fait de l'organisation discontinue entre formation initiale et formation continue ; le deuxième dispositif est une action de formation continue qui conjugue avec la diversité de la formation initiale reçue par les différents enseignants. À travers la question de la temporalité de la formation se pose également la question de la continuité des formations initiales et continues. Par ailleurs, ces deux dispositifs n'ont pas tout à fait les mêmes visées et les mêmes modalités et celles-ci doivent être analysées. Tandis que le colloque de Clermont (Goigoux, Ria et Toczeck-Capelle, 2009) avait conduit à distinguer les scénarios de formation à dominante descendante et ascendante, visant pour les premiers à « modifier le pouvoir d'agir des débutants en modifiant leurs connaissances » tandis que les seconds visent « à modifier les connaissances des débutants en modifiant leur pouvoir d'agir » (*Ibid.*, p.37), Elalouf souligne « l'importance de scénarios spirales » (2012, p.283) qui reposent sur un « travail conjoint entre formateurs et débutants, entre formateurs et chercheurs » (*Ibid.*, pp.283-284). Les deux dispositifs qui sont analysés ici sont de ce type, quelles que soient les spécificités qu'ils présentent. Notre objectif n'est pas d'évaluer leur pertinence mais bien d'analyser leurs effets sur le développement professionnel des formés et de questionner la place de ce type de dispositifs dans la formation des enseignants.

Le premier dispositif (3.1) est organisé à l'université en M2¹⁵⁹ et son analyse montre qu'il s'agit d'un dispositif de formation en « alternance intégrative » (Jorro, 2007a) faisant place à des va-et-vient théorie-pratique-théorie susceptibles d'aider les professeurs des écoles stagiaires en bénéficiant à faire face à la complexité de la lecture des textes littéraires et à celle des séances organisées autour de ce type de textes, en se centrant sur élèves. Sont analysés les déplacements opérés par ces PES au fil du module de formation. En écho aux parties dédiées à leur monographie¹⁶⁰, l'analyse étaye également la compréhension de l'élaboration de l'activité de Mélusine et Angélique qui en ont bénéficié au cours de leur formation initiale.

Le deuxième dispositif est organisé en circonscription pour des néotitulaires et maîtres supplémentaires (3.2). C'est un dispositif de formation en « alternance projective » (Jorro, *Ibid.*) qui s'appuie sur les besoins identifiés par les équipes pour initier des changements de

¹⁵⁹ On peut se reporter à la présentation générale de ce dispositif dans le premier chapitre de la deuxième partie.

¹⁶⁰ On peut se reporter au précédent chapitre (chapitre 2 de la partie 2).

pratique, notamment dans l'enseignement des stratégies de compréhension. D'une part, son analyse étaye la compréhension du développement professionnel de Julia qui en a bénéficié quasiment dans son intégralité et de Nicolas qui l'a suivie en partie et de façon indirecte¹⁶¹. D'autre part, elle permet de comprendre dans quel contexte se situe le suivi de Jessie qui est assuré par la conseillère pédagogique pilotant ce dispositif de formation.

L'analyse de ces dispositifs est conçue en vue de dégager des perspectives de réflexion pour la recherche sur la formation des enseignants. Trois axes sont retenus pour l'analyse : la place accordée aux œuvres et aux lecteurs, enseignants et élèves ; les finalités de la formation ; la temporalité de la formation et sa situation dans le parcours de formation. Pour chaque dispositif, une présentation de l'ingénierie didactique et des fondements de ces actions de formation sont établies puis des cas sont développés en vue de mettre à jour les effets de la formation sur le développement professionnel à court terme des enseignants concernés et les ressources et les contraintes avec lesquelles les formatrices concernées doivent négocier. Le cadre d'analyse des dispositifs de formation conçue par Jorro (2007a) est utilisé pour caractériser l'éthique, l'ingénierie de formation, la place des apprenants et les rapports entre pratique et théorie. Conformément à l'approche ergonomique retenue dans cette recherche, l'analyse de ces actions de formation suit le chemin de l'élaboration de la tâche : de la tâche secondaire prescrite en formation à l'analyse de la tâche effective en passant par la tâche redéfinie.

3.1. Un dispositif de formation spiralaire de type intégratif : déplacements des dispositions à lire et faire lire au fil des rencontres avec les élèves

Introduction de la section 3.1.

Ce module est compris dans un dispositif de formation organisé tout au long de l'année universitaire¹⁶² qui vise à accompagner les stagiaires dans leur développement professionnel, en particulier en les aidant à déplacer leur regard de leur propre pratique émergente vers les élèves et leurs apprentissages. Dans ce module, il s'agit de préparer les stagiaires à mener une séance de lecture et d'écriture dans une classe entière de CE2, CM1 ou CM2, essentiellement à partir de textes de Bernard Friot issus des *Nouvelles histoires pressées*. Après une première analyse des fondements de la prescription secondaire (3.1.1) qui vise à déplacer le regard vers les textes et les élèves, est effectuée une analyse des

¹⁶¹ On peut également se reporter au précédent chapitre.

¹⁶² Pour une présentation plus précise, on pourra se reporter à Bornaz, S. Sauneron, D. (2016).

déplacements opérés par des stagiaires au fil du module (3.1.2), et notamment les déplacements sur leurs conceptions des enjeux des séances de lecture des textes littéraires¹⁶³. Les données concernant cette action de formation figurent en Annexe XI.

3.1.1. Analyse de la tâche prescrite : déplacer le regard vers les textes et les élèves

Comme cela a été précisé dans la présentation de ce dispositif¹⁶⁴, cette partie de la formation dure douze heures dont neuf heures de cours à l'université et trois heures de séances en école. Au fil de ces quelques heures, la prescription secondaire vise la centration des enseignants sur les élèves et donc la prise en compte de la diversité des lecteurs.

Selon la typologie de formations en alternance formalisée par Jorro (2007a), on peut qualifier ce module de formation en « alternance intégrative ». Il s'appuie en effet sur le lien entre pratique et théorie, sur l'expérience, les savoirs d'action et les savoirs théoriques, l'accompagnement réflexif, la problématisation des savoirs, la prise en compte des gestes professionnels, l'équilibre entre genre et style professionnel. L'analyse vise à voir dans quelle mesure, en s'inscrivant dans une « logique des situations professionnelles » plutôt que dans « une logique des contenus » (*Ibid.*, p.106), cette formation suscite l'élaboration et l'incorporation des savoirs professionnels par le biais de savoirs intermédiaires construits par et pour l'action, qui font sens pour les enseignants parce qu'ils sont mobilisables en contexte. Les conceptrices de ce module s'efforcent ainsi de prendre appui sur les « concepts pragmatiques (notions opératoires dont se saisissent plus facilement les acteurs) » pour faire médiation entre « les concepts scientifiques et le sens commun » (*Ibid.*, pp.106-107).

Les formatrices cherchent à montrer aux stagiaires que le maître doit « apprendre DES enfants pour construire son enseignement » (Bornaz et Sauneron, *Ibid.*). L'objectif du module n'est donc pas de mener une séance en cherchant à enseigner un savoir aux enfants – ce qui serait vain en une seule séance – mais de parvenir à ajuster l'action du maître en fonction des élèves qu'il rencontre en contexte et en fonction du texte qu'il leur fait lire. Elles cherchent également à montrer les bénéfices du travail collectif, en formulant ainsi un principe qu'elles disent valables pour la classe et pour la formation : « ensemble on est plus intelligents » (Bornaz et Sauneron, *Ibid.*). Le premier déplacement qu'elles visent est l'ajustement de l'activité du maître en situation, l'accueil des propositions des élèves et la gestion des

¹⁶³ Cette section poursuit et développe la réflexion engagée dans deux articles : Fradet-Hannoyer, M. (2016c) ; Fradet-Hannoyer (2019, à paraître).

¹⁶⁴ On peut se reporter à la présentation du dispositif dans le premier chapitre de cette deuxième partie de la thèse.

imprévis, quand ces stagiaires sont avant tout centrés sur leur propre activité. Le deuxième déplacement visé est la capacité à prendre en compte les différentes interprétations des élèves et de ne pas centrer la séance sur la seule lecture du maître. Enfin, l'action de formation ici analysée s'inscrit dans la lignée du cadre théorique des travaux de Brigaudiot (2015) qui conçoit l'activité enseignante comme articulant trois niveaux indissociables : celui des valeurs ; celui de l'ingénierie ; celui des micro-gestes mobilisés en contexte. Les formatrices cherchent à montrer aux stagiaires que le développement professionnel se fait à la recherche de la congruence des trois niveaux, vers une mise en pratique cohérente avec l'éthique, ce qui peut être appelé, à la suite des travaux de Jorro, « l'éthos professionnel » (2009).¹⁶⁵

L'analyse vise à montrer comment les stagiaires s'approprient ces prescriptions secondaires, lors des préparations, lors des séances en classe et lors du bilan. L'analyse de ce scénario de formation n'est donc pas fondée sur les apprentissages des élèves car ceux-ci ne constituent pas un objectif prioritaire du module mais plutôt sur les déplacements opérés par les stagiaires entre le début de la formation à l'université et le bilan de l'activité après les séances en classe.

3.1.2. Analyse de la redéfinition de la tâche et de la tâche effective : de la compréhension univoque à la prise en compte des lecteurs et des textes

L'analyse des deux cas qui sont développés ici montre que lors des préparations, comme de façon typique chez les enseignants débutants (Beaumanoir-Secq et al., 2012 ; Goigoux et al., 2009 ; Saujat, 2004), 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 et Soulé, 2009). Puis ces préoccupations évoluent dans le cours de l'action. L'analyse des enregistrements des séances en classe montre que les stagiaires essaient de regarder et d'écouter les élèves, comme ils peuvent. Le premier cas (1.2.1) concerne la lecture de la nouvelle *Loup-Garou* (Friot, 1992). Le deuxième cas (1.2.2) concerne la lecture de la nouvelle *Histoire impossible* (Friot, 2007).

¹⁶⁵ Ces travaux sont évoqués dans la première partie de cette thèse dans les chapitres 1 et 3.

3.1.2.1. Temporalité de formation vs temporalité de développement : déplacements autour de *Loup-Garou*

L'analyse de ce cas, qui suit l'élaboration de l'activité, depuis la prescription secondaire et la première redéfinition de la tâche – préparation à l'université –, à la tâche redéfinie en aval de la séance en classe, en passant par la tâche effective montre que les apports de la formation sont assimilés, appropriés par les stagiaires concernés à la suite de l'expérience en classe et de l'analyse individuelle et collective. Elle permet de mettre en évidence les écarts entre temporalité de la formation et temporalité de développement.

Une tâche prescrite qui vise un premier déplacement : lire avant de s'interroger sur les postures d'enseignement

L'analyse extrinsèque de la séance de préparation à l'université repose sur l'identification des enjeux de la séance collective menée par la formatrice et la redéfinition de la tâche effectuée par les stagiaires quand elle les place en petits groupes pour préparer les séances.

L'analyse de l'activité de la formatrice lors de la préparation à l'université permet de faire émerger la tâche prescrite. Sa compréhension permettra ensuite de comprendre la redéfinition qu'en font les stagiaires. Dans un premier temps, la formatrice cherche à ce que les stagiaires se placent comme des lecteurs de l'œuvre proposée, en se plaçant d'abord dans une posture d'implication. Elle les incite ensuite à adopter une posture de distanciation pour identifier plusieurs interprétations possibles et l'enjeu des séances de lecture en classe avec les élèves. Ainsi, elle explique aux stagiaires ce qu'ils vont avoir à faire, lors de la préparation et en classe. Elle 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. D'autre part, l'objectif est de faire comprendre aux élèves qu'il existe parfois plusieurs interprétations possibles des textes et qu'elles se valent toutes, à condition d'être argumentées en prenant appui sur le texte. Ensuite, la formatrice fait le choix de placer les stagiaires dans une posture de lecteurs. 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 ?

La formatrice choisit de fragmenter le texte en première lecture. Elle ôte les réactions du maître qui peuvent semer le doute sur le fait que le maître pourrait être un loup-garou et qui situe par là même le texte dans un registre fantastique. Comme cela est attendu, suite à cette première lecture, 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 » par des lecteurs incités par la formatrice à échanger et à argumenter :

- S¹⁶⁶ : Qu'est-ce que cela construit, comme représentation, xxx, ici ?
 - E1 : Qu'il est rêveur.
 - S : Alors qu'il est rêveur. Ensuite ?
 - E2 : Il est surtout baratineur.
 - S : Baratineur...
 - E3 : Bah... il est convaincu quand même.
 - S : Convaincu. Alors expliquez : convaincu, rêveur, baratineur. Allez-y. Rêveur, parce que ? Attendez. Une autre...
 - Ex : Non, c'était juste...
 - S : D'accord. Donc on revient : rêveur, parce que ?
 - E1 : xxx imagine une situation... imaginaire...
 - S : D'accord. Donc là, l'hypothèse, c'est que on est dans ce qui est imaginaire, l'imagination, et le fait que la situation déborde. C'est-à-dire ? La situation qui déborde ? C'est-à-dire ? Quel événement ?
 - E? : La rencontre avec le loup...
 - S : La rencontre. La menace hein ? Le loup-garou. Le fait qu'il ait échappé de peu à la menace qualifiant le loup-garou. Donc cela s'inscrit dans l'imaginaire. D'accord ? Euh... Baratineur ?
 - E2 : Il trouve une excuse pour son maître, parce qu'il est en retard, "comme d'habitude". Donc on imagine l'enfant qui, à chaque fois, trouve une excuse... de plus en plus énorme.
 - S : Il a déjà épuisé... xxx, malade, xxx, mon père ceci... mon chien... mon petit frère, mon grand frère, ma grande soeur... Et, on arrive à ce qui est le loup-garou, dans la série des excuses qui ne trompent personne... C'est pour ça... si je prolonge "baratineur"... Et qu'est-ce qui... Donc, on a un 1er indice; avec : "comme d'habitude", qui présuppose... (Annexe XI, p.457, l.1)

Puis, la formatrice lit le texte entier et invite les lecteurs à échanger de nouveau sur leurs lectures, leurs interprétations. À force d'argumentation et de relances de la formatrice, les lecteurs font alors émerger une dimension fantastique du texte selon laquelle le maître est un loup-garou.

- E1 : Est-ce que... Au final, on a l'impression que c'est juste l'histoire d'Antoine, qu'il raconte encore des mensonges pour justifier son retard, une histoire... Au final c'est une ouverture sur le fait que... C'est une introduction à une histoire fantastique.
 - S : Voilà. Donc on reste dans ce qui est... Est-ce que pour vous, ça paraît indécidable, ou

¹⁶⁶ Ici, on note S pour la formatrice, E pour les étudiants.

pas ? C'est-à-dire : est-ce que, dans ce cas-là, le fait d'avoir l'histoire complète, fait qu'on est forcément dans un monde fantastique, où les loups-garous existent, ou bien on est dans quelque chose qui reste indécidable ? Qu'est-ce que vous en pensez ? C'est ce que vous en pensez hein ? Là, pour le coup, je n'ai pas de réponse...

E1 : À la fois, on peut pas savoir, parce que quand il dit : "la prochaine fois, je te louperai pas", c'est pas un loup-garou, mais il peut très bien aussi ne pas le louper pour son prochain retard.

S : On reste dans ce qui est de l'interprétation, qui peut aussi laisser place à ce qui est de l'interprétation, dans la vie... dans la vie normale. Et un maître qui, pour x raisons hein...

E1 : Lui met le bonnet sur les oreilles. (Annexe XI, p.459, l.78)

Par ailleurs, la formatrice insiste sur les questionnements éthiques auxquels les lectures peuvent conduire et invite les lecteurs à faire appel à leurs propres expériences, à leur « jugement moral » (Langlade et Fourtanier, 2007)¹⁶⁷. Les stagiaires sont invités à se positionner par rapport à leur vécu d'enseignant :

○ S : Et là, du coup, Antoine et les autres : qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'auriez-vous... dans vos classes, quand vous avez enfin... un Antoine, et les autres ? Oui ? Comment est-ce que vous pensez que vous réagissez, vous qui n'avez... Vous n'avez pas ni lunette noires, bonnet, gants... Tout l'arsenal du maître loup-garou... (Annexe XI, p.459, l.104)

Ils sont également invités à faire appel à leur vécu de citoyen et d'ancien élève :

○ S : Voilà. Donc cela pose quand même ce qui est un peu le problème, de ce qui est le statut de cet enfant, le rôle du maître, qui n'a pas l'air d'intervenir. Euh... Pour garantir finalement, ce qui est la place de chacun. Qui ne doit jamais faire l'objet de moqueries etc. Cette coalition de tous contre un, sur le plan de ce qui est la... l'image de l'école que l'on se fait, ça dérange quand même... Et l'image d'un maître loup-garou : est-ce que vous pensez qu'il y a des enfants, pour qui le maître peut représenter, pas vous, mais le maître peut représenter ce qui est une certaine image du loup-garou... Vous avez des souvenirs, vous, de maître loup-garou ? Donc on revient un petit peu... parce que là, ce qui dépasse l'interprétation de cette histoire, xxx de l'histoire, mais de ce qui est la manière dont xxx. Dès le début on a une sorte de configuration... la manière dont il voit les enfants, les élèves, l'école, les enfants par rapport aux adultes... (Annexe XI, p.460, l.114)

On retrouve ici l'interdépendance entre les gestes éthiques et les micro-gestes, cadre théorique (Brigaudiot, 2015 ; Jorro, 2002) sur lequel ce module est fondé. Par ces questionnements, la formatrice montre non seulement que le métier enseignant se construit dans ces interactions éthiques et gestuelles mais également que la lecture des textes littéraires est le « lieu du lien » (Ahr, 2008) entre des lecteurs et leur vécu, leurs valeurs. 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 : son activité doit favoriser l'émergence des diverses interprétations de ce texte réticent. Il doit également assurer la clarté cognitive

¹⁶⁷ On peut se reporter au troisième chapitre de la première partie de cette thèse.

des enjeux : comprendre que la lecture de cette nouvelle peut donner lieu à plusieurs interprétations ; comprendre que c'est une des caractéristiques des textes littéraires. Ainsi, avant de répartir les stagiaires en groupe, explicite-t-elle la consigne dans laquelle on retrouve encore l'articulation des trois niveaux éthiques-ingénierie-micro-gestes. Elle centre l'attention des stagiaires sur les enjeux d'apprentissage en lien avec la nouvelle qu'ils auront choisie de faire lire (Annexe XI, p.460, l.141) et en profite pour faire des rappels théoriques sur les notions de compréhension et d'interprétation.

Une fois cette tâche prescrite identifiée, on est en mesure d'analyser la redéfinition de la tâche opérée par les stagiaires en amont de l'activité en classe. Le modèle de l'analyse de l'activité enseignante invite à considérer l'activité enseignante comme « multifinalisée » (Goigoux, 2007)¹⁶⁸, c'est-à-dire comme une activité dirigée vers les élèves, certes, mais également vers la classe, les parents, les collègues, la hiérarchie et vers lui-même. Ceci constitue un apport tout à fait éclairant pour comprendre la redéfinition de la tâche effectuée ici par les stagiaires. Si l'on considérait que l'activité de l'enseignant est exclusivement tournée vers les élèves, on pourrait alors postuler que les étudiants vont chercher à susciter les postures interprétatives 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 la gestion du groupe classe, en premier lieu. Il s'agit tout d'abord de parvenir à « faire classe » (Saujat, 2004). Leurs échanges montrent que l'enjeu prioritaire relève de l'organisation matérielle, spatiale et temporelle de la séance, ce que Bucheton et Soulé (2009) nomment le « pilotage ». Les préoccupations premières concernent la gestion de la classe, le pilotage temporel et spatial. L'étayage, le tissage et les différents moyens d'accompagner les élèves dans la compréhension et l'interprétation de ce texte sont relayés au second plan.

Ainsi, entend-on, au début du travail d'un des groupes :

- E : Ce fut rapide. (rires) Ah... Ils ont pris Loup-garou aussi, là-bas. C'est pas grave. xxx que le maître est un loup-garou.
- E : Du coup, il faudrait qu'on reprenne le texte... Alors, le loup-garou... Donc, lecture incomplète du texte...
- S : Sachant que l'objectif n'est pas de développer l'impatience, mais...
- E : Du coup, on distribue les 2 versions aux élèves, ou...
- E : Eh ben on leur distribue une 1ère... ah bah non... C'est chiant...
- E : Moi c'est pratique j'ai un TNI
- E : Mais moi, j'ai pas de TNI, moi ! Je me prends la tête...
- E : Alors... xxx prévoir la feuille xxx, mais si tu l'as pas...
- E : ...Une lecture silencieuse...

¹⁶⁸ On peut se reporter au premier chapitre de la première partie de cette thèse.

E : Ouais, mais... Sinon, on peut leur distribuer une feuille blanche...

E : Ouais.

E : Et puis dans un premier temps... On leur laisse de l'espace, pour qu'ils... (Annexe XI, p.462, l.3)

En amont de la séance, ces maitres se préparent donc comme des organisateurs de la séance. Lors de ces échanges, l'objet à enseigner du point de vue de la tâche prescrite semble secondaire et l'objectif des stagiaires est plutôt de viser une compréhension univoque. Lors des préparations en petits groupes, on ne trouve pas trace d'une attitude métacognitive. Aucun élément de leur discours, qui été pu être relevé, ne permet de dire si les stagiaires ont ou non perçu l'intérêt d'être eux-mêmes des lecteurs informés des stratégies de lecture et des diverses interprétations possibles pour accompagner ensuite les élèves à développer ces postures.

Après relecture par la formatrice, la fiche de préparation à laquelle aboutit le groupe dont le cas va être développé parvient pourtant à identifier différentes phases prévoyant la découverte progressive du texte et l'émergence d'un travail de compréhension-interprétation (Annexe XI, p.467). Si une mise en dialogue des interprétations est prévue, on peut penser que leur intention est plutôt de faire passer les élèves de l'idée qu'Antoine est un menteur à l'idée que le maitre est effectivement un loup-garou. Cette interprétation, qui est apparue en seconde lecture dans le groupe des stagiaires, du fait de la fragmentation opérée par la formatrice, apparait sans doute plus complexe aux yeux du groupe des enseignants et donc à viser pour les élèves.

Le bilan tel qu'il est prévu porte ainsi sur l'évolution du point de vue au fil de la lecture fragmentée et non sur la coexistence de plusieurs interprétations possibles, ce qui laisse penser que les stagiaires du côté d'une lecture d'un texte qu'ils caractérisent comme réticent :

- Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Vous avez appris à comprendre un texte mais en travaillant petit à petit le texte. Nous vous avons donné des petits bouts du texte à travailler au fur et à mesure et qui donnent petit à petit des indices. Pour comprendre un texte il faut se poser des questions, parce que, ici, l'auteur a voulu jouer son lecteur, il a voulu l'obliger à changer l'image qu'il avait dans la tête, d'un enfant, Antoine, qui dit n'importe quoi pour se rendre intéressant... Et vous avez vu aussi que c'est intéressant de savoir ce qu'en pensent les autres. (Annexe XI, p.473)

Si dans la fiche de préparation conçue par Sophie, l'enseignante qui se prépare à conduire la séance en classe, et ses collègues, on trouve les traces d'une appropriation de la formation, la redéfinition de la tâche par certains groupes modifient les conditions fixées par la prescription secondaire au point que certains stagiaires ne paraissent pas prendre en compte les recommandations de la formatrice. Certains prévoient ainsi de commencer par une lecture

du texte par les élèves (silencieuse ou à voix haute) alors que la formatrice a incité les stagiaires à mener eux-mêmes la première lecture; continuer la séance par l'explication systématique du vocabulaire en demandant aux élèves quels sont les mots qu'ils n'ont pas compris alors même que la formatrice a expliqué que cela était à éviter pour des raisons de gestion de temps et de risque sur les conceptions de la lecture que cela pourrait construire chez les élèves ; soumettre les élèves à un questionnaire écrit individuel comportant essentiellement des questions littérales. Ils peinent à justifier les choix qu'ils opèrent quand la formatrice les questionne.

Lors de cette première redéfinition de la tâche, on voit ainsi intervenir des intentions d'action attachées à des gestes professionnels qui semblent appartenir à un modèle d'enseignement en décalage avec celui dans lequel s'inscrit la prescription secondaire. Les dimensions personnelles, collectives, historiques sont entrelacées dans cette première redéfinition en amont de l'activité. Des déplacements s'opèrent ensuite lors de la tâche effective.

Deuxième déplacement émergent dans la tâche effective : la rencontre avec les lectures et les postures des élèves

La rencontre avec les élèves entraîne des mutations entre ce que l'enseignant avait prévu de faire, ce qu'il fait effectivement et ce qu'il redéfinit comme tâche et comme enjeu dans le cours de l'activité. L'analyse se porte ici sur la séance menée par Sophie.

La séance proposée en classe par cette stagiaire et ses collègues est construite ainsi : lecture fractionnée du texte, réponses individuelles écrites, puis interrogation orale des élèves ; une deuxième phase prévoit de faire écrire les élèves qui auront à imaginer un texte où Antoine aurait rencontré une autre créature qu'un loup-garou. 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 un 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. Ainsi, elle dit à ses collègues en aparté¹⁶⁹ qu'elle trouve qu'il est

¹⁶⁹ Nous l'avons entendu mais la prise de son du dictaphone n'a pas permis d'en garder une trace sonore.

intéressant que plusieurs avis subsistent car, finalement, tous ces points de vue sont possibles. Elle se demande à voix haute comment elle va conclure la séance.

Au fil de la séance en classe, Sophie passe d'une lecture où le texte est perçu comme un texte réticent qui pose des problèmes de compréhension délibérés à un texte proliférant qui autorise plusieurs compréhensions/interprétations. La lecture de l'enseignante est donc modifiée par celles des élèves. Cette phase de la séance étant finie, elle conclut en s'adressant aux élèves :

S : Y en a qui pensent que le maître est le loup-garou, d'autres non. Y en a qui pensent qu'Antoine ment, d'autres pensent que c'est vrai. Bah c'est bien. C'est un petit peu chacun son interprétation... Chacun pense un petit peu ce qu'il veut du texte. Donc c'est très bien. Maintenant je vais laisser... (Annexe XI, p.481, l.264)

Par manque de temps, Sophie ne peut développer et conclure réellement la séance : elle ne peut que constater les divergences d'interprétation sans en interroger la pertinence et sans en pointer ni les limites ni les enjeux. On peut s'interroger sur ce qu'en ont compris les élèves. Dans ces conditions, on peut se demander si les élèves ont compris que l'intérêt de cette lecture pouvait résider dans le dialogue des interprétations et la révision des premières hypothèses de lecture.

Troisième déplacement lors de l'analyse *a posteriori* : vers l'émergence de la prise en compte des lecteurs et des postures d'accompagnement et d'enseignement

L'entretien informel qui se déroule juste après la séance laisse penser que c'est pourtant sur ces postures de lecture que la stagiaire aurait finalement souhaité conclure sa séance. Sophie explique en effet qu'au cours de la séance lui est venue l'idée d'organiser un débat entre les élèves mais qu'au moment où elle y a pensé elle n'en avait plus le temps. Si les articles de recherche qui avaient été lus et commentés lors de la préparation à l'université visaient bien l'étayage des propositions d'interprétation (Vaubourg, *art. cit.*, p.288), notamment par le débat, Sophie déclare ne s'être souvenue de la nécessité de faire débattre les élèves que trop tard.

Ainsi, c'est en faisant classe, en écoutant ce que disent les élèves, que Sophie modifie les modalités de travail qu'elle entrevoit comme pertinentes. Pour reprendre les termes de la didactique professionnelle (Pastré, 2002), on peut dire que les concepts pragmatiques deviennent opératoires dans l'action, dans la mise en œuvre par la stagiaire elle-même. Ainsi,

les objectifs que Sophie assigne à la lecture de ce texte évoluent au fil des ajustements en contexte. En prenant en compte les différentes lectures possibles du texte *Loup-garou*, elle se dit qu'il sera possible de faire débattre les élèves des diverses interprétations à partir d'un retour systématique au texte. On retrouve ici la distinction entre « activité productive » et « activité constructive » établie par Samurçay et Rabardel (2004) : d'une part, mener la séance permet à Sophie, et aux stagiaires plus généralement, de produire un travail : faire l'expérience de la rencontre avec les élèves, d'éprouver une situation d'enseignement conçue collectivement et de façon étayée, de se frotter à cette réalité d'une classe de cycle 3 ; d'autre part, cette expérience est l'occasion de construire de nouveaux savoirs, rendant opérationnels les savoirs transmis en formation. Ainsi, la tâche est redéfinie au cours même de la séance. C'est l'urgence de la situation, les lectures des élèves et la capacité de Sophie à les entendre, qui font émerger la pertinence des apports de la recherche et de la formation qui avaient été laissés en partie de côté lors de la préparation. Sophie « apprend Des enfants pour construire son enseignement », apprend des lectures des élèves pour construire son enseignement de la lecture, conformément à ce qui était visé par les formatrices. Au-delà de ses dispositions à faire lire, c'est bien sa propre lecture du texte qui évolue puisqu'elle est passée d'une lecture favorisant des obstacles de compréhension programmés par le texte à la possibilité de voir coexister plusieurs interprétations. Les dispositions à faire lire évoluent en fonction des dispositions à lire des élèves et ces mutations entraînent des changements dans les dispositions à lire de l'enseignante. On peut dire alors que, lors de cette redéfinition en aval de l'expérience, les ressources de la recherche et de la formation sont en suspension : elles sont mobilisées en intentions d'action mais pas encore mises en œuvre, ce qui souligne encore la question des différentes temporalités qui se nouent dans le développement de l'expérience – entre ce que Sophie comprend au cours l'action et ce qu'elle peut mettre en œuvre de façon effective. Ces tensions de temporalités suscitent des questions sur l'organisation temporelle formation des enseignants.

Dans le cas de Sophie, il semble qu'il ait fallu cette mise en situation pour rendre accessibles et pertinentes ces ressources aux yeux de la stagiaire. 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 dialoguées.

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.

En d'autres termes, si l'on mobilise les notions ergonomiques, on peut considérer que les ressources de la prescription secondaire sont apparues utiles, utilisables et acceptables (Tricot et al., 2003, pp. 391-402) dans le cours de l'action, celle-ci étant encadrée par l'activité de formation. L'autre cas révèle un chemin d'élaboration d'activité différent : la tâche redéfinie en amont de l'activité témoigne d'une appropriation de la tâche prescrite renforcée par la tâche effective.

3.1.2.2. Appropriation de la formation dans l'expérience : déplacements autour d'*Histoire impossible*

L'analyse de ce cas présente une situation sensiblement différente de la première : les stagiaires suivent d'emblée la prescription et voient dans la réussite de l'action la validation des propositions de la formation.

Cohérence entre tâche prescrite et tâche redéfinie : lire et anticiper les obstacles pour les lecteurs supposés

D'autres étudiants ont choisi de préparer une séance en CM1 autour de la nouvelle *Histoire impossible*¹⁷⁰ de Bernard Friot (2007). 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 ("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

¹⁷⁰ 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.

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.

L'analyse de la préparation de ce groupe est extrinsèque et fondée sur la fiche de préparation (Annexe XI, p.483). 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.

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. (Annexe XI, p.483).

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. (*Ibid.*).

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 :

- 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. (Annexe XI, p.484).

Une fois la tâche prescrite et la tâche redéfinie en amont analysées, voyons ce qu'il en est de la tâche effective.

Renforcement de l'appropriation de la prescription par la tâche effective : l'anticipation des réactions-types des lecteurs-scripteurs au service de la créativité des postures

Le déroulement effectif de la séance est conforme à ce qui a été prévu dans la fiche de préparation. L'enseignante 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 fusent ; ensuite, 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 des stagiaires mais aussi de leur maitresse 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 tous les binômes d'élèves¹⁷¹, après de nombreux rires, manifestent une cohérence avec l'univers fictionnel des nouvelles de Bernard Friot et une joie dans l'écriture. Ainsi, par exemple, on peut lire ce que le petit garçon de l'histoire pourrait trouver dans son réfrigérateur selon des élèves¹⁷² :

de la bave de crapaud avec des vers gluant*
le sang de mes parents
des migale* minuscule* et des vers * des chenilles qui étai*s* frigorifier* par la flute qui venait
de nul* part
des limaces écraser*
de la guimauve écrasée je détèste* ça mais je l'ai mangée* car j'avais faim
des vers de terre et des pattes de migales
un intestin grêle remplie* de scorpion et il y avait l'œsophage de mon chien et fois* de mon
canard et de la compote de pomme

Les lectures magistrales des textes des élèves et de celui de Bernard Friot font ensuite place aux rires mêlés des élèves, des stagiaires, de la formatrice et de l'enseignante de la classe.

Dans ce cas, le déroulement effectif a été conforme au déroulement prévu de la séance. Les stagiaires semblent même surprises que cela se soit si bien passé, et sont emballées par les réactions des élèves. Elles envisagent de reproduire cette séance quand elles auront des classes de cycles 3. S'il semble que l'essentiel du déplacement de l'activité de la stagiaire vers les apprentissages des élèves ait été garanti par le travail préparatoire, la mise en situation en

¹⁷¹ Notons que tous les élèves se sont engagés dans l'activité et ont produit des réponses en cohérence avec la consigne.

¹⁷² Annexe XI, p.485.

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).

Conclusion de la section 3.1.

En somme, ce qui a été vécu par les lecteurs étudiants lors de la séance de préparation et ce qui a été prescrit en formation, par le biais de la recherche et de l'expérience lectorale des stagiaires, semble ainsi ressurgir dans le cours de l'action, conduisant à un rapprochement ou à un prolongement de la tâche prescrite. Dans les deux cas, le module permet aux stagiaires de mettre à l'épreuve la formation par l'appropriation de la tâche prescrite, la mise en œuvre de séances en classe étayées par les formatrices et l'analyse en aval de la séance.

En accompagnant la lecture des étudiants, la formation conduit à modifier les dispositions à lire puis les dispositions à faire lire en invitant à prendre en compte les dispositions à lire des élèves. Ces déplacements s'effectuent à court terme. L'analyse de l'activité d'Angélique et Mélusine, qui ont bénéficié de cette action de formation, a montré que la persistance de ces déplacements à moyen terme est variable d'une enseignante à l'autre : Angélique évoque la formation initiale, la considère comme fondatrice mais peine à mobiliser ces ressources lorsqu'elle fait classe ; Mélusine déclare fonder son activité en fonction de la prescription secondaire et son activité montre qu'elle cherche à construire son enseignement en prenant en compte la diversité des lecteurs. En d'autres termes, l'impact de la formation est différent selon les trajectoires des formés et les déplacements opérés au fil du développement professionnel sont fonction des contenus de la formation, des logiques profondes et des dispositions à lire et à faire lire. Ces trois facteurs s'influencent les uns et les autres. À cela vient s'ajouter le type d'œuvres choisi qui détermine les postures de lecture et ce qui peut être envisagé en classe.

Si le module qui vient d'être analysé est organisé dans un espace-temps très resserré, le second module dont les effets vont être analysés s'organise dans des empan spatio-temporels plus longs, tout en visant les mêmes va-et-vient entre apports théoriques, essais pratiques et retours réflexifs.

3.2. Un dispositif de formation spiralaire de type projectif : accompagnement des dispositions à faire lire

Introduction de la section 3.2.

L'analyse de cette action de formation est centrée sur le cas d'une enseignante débutante, Jessie, bénéficiant d'un suivi individuel dans le cadre de la formation de circonscription. La conseillère pédagogique qui est chargée de son suivi inscrit son action de formation dans une dynamique particulière qui doit être analysée pour mieux saisir les logiques d'arrière-plan et les obstacles qui interviennent dans son intervention auprès de Jessie. Cette analyse se fait en deux temps. Sont d'abord observés l'ingénierie de formation et ses fondements théoriques (2.1)¹⁷³, ce qui est nécessaire pour mieux comprendre la façon dont s'organise le suivi de Jessie et les obstacles rencontrés par la formatrice dans son élaboration (2.2). Cela permet également de mieux comprendre la place et le rôle de la formation de circonscription et du collectif de travail dans l'activité de Julia.

3.2.1. Fondements et visées de l'action de formation : une formation en maillage en alternance projective

Cette section vise à identifier les fondements et les visées de l'action de formation. La formation dont il est ici question est centrée sur l'enseignement de la compréhension et plus particulièrement sur l'enseignement des stratégies de lecture. Le principe général de l'action de formation est de former les équipes, en partant de leurs besoins et en créant des outils de continuité entre les enseignants bénéficiant de la formation en tant que telle et leurs collègues. L'objectif est de faciliter les collaborations entre enseignants afin de favoriser la continuité des enseignements et donc les apprentissages des élèves. La formation s'organise en maillage en établissant des ponts entre des lieux et des temps de formation distincts. Si l'analyse porte ici particulièrement sur la formation dédiée à l'enseignement de compréhension, l'action de formation ne peut être comprise sans saisir la logique de l'ingénierie de formation dans laquelle elle est inscrite. En visant un public large d'enseignants débutants, la conseillère pédagogique organise une formation en maillage qui conduit à des aller-retours entre apports

¹⁷³ Cette action est un prolongement d'un article auquel on peut se reporter pour une présentation plus précise de l'organisation et des finalités de l'action : Fradet-Hannoyer, Le Gavrian, Deloménie, (2016). L'analyse se porte ici davantage sur le travail autour de l'enseignement de la compréhension et sur la place et le rôle de cette formation dans le développement professionnel.

théoriques, analyse de pratiques et dynamique de réflexion des équipes rencontrés dans des contextes divers. Lorsqu'un enseignant assiste à une formation, il sait qu'il va recroiser prochainement la formatrice qui lui demandera des nouvelles ou qu'il aura l'occasion de se filmer et d'analyser sa pratique avec des pairs et la formatrice pour comprendre comment et pourquoi il a redéfini la prescription secondaire. Le mouvement est bien ici celui d'une formation en « alternance projective » (Jorro, 2007) qui conçoit la formation au croisement des ressources théoriques, pratiques et des dialogues entre recherche et collectifs de travail, prévoyant le retour d'expérience dans le lieu institutionnel même où l'action de formation initiale est dispensée, à savoir les locaux de la circonscription. Les modalités de formation en témoignent : appui sur les savoirs professionnels et prise en compte des transitions professionnelles à l'œuvre ; réflexion sur ces transitions par les séances bi-mensuelles organisées au sein même de la circonscription, les locaux de l'Inspection et les écoles. Les objets d'apprentissage sont également caractéristiques : continuité entre savoirs d'action et savoirs théoriques ; question de la place du maître ; appartenance à un collectif ; développement de la coopération professionnelle. Le type de relation induit par cette formation est également typique : les enseignants sont incités à prendre une place active dans des coprojets et en cointervention quand cela se justifie ; au sein du groupe, lors des analyses de pratique les règles de confidentialité des groupes d'analyse de pratique sont appliquées (même l'IEN ne peut participer à ces groupes). Par ailleurs, le rapport aux savoirs se caractérise par une incitation à l'appropriation des outils présentés, à la transformation, à l'innovation, au braconnage, à la diffusion des savoirs dans les équipes. Enfin le type de professionnalité visé est celui d'une construction de l'éthos professionnel : les formés énoncent leurs questions quant à leur positionnement professionnel et y travaillent collectivement au cours de la formation. Ce positionnement évolue au fil de la formation et les marques langagières du rapport à la culture professionnelle mutent. Genres et styles professionnels sont discutés. Par le maillage et le croisement régulier des enseignants et formateurs dans différents contextes, la formatrice, qui joue ici un rôle de tisserand, invite l'agent à construire sa place au sein d'une communauté de travail et d'apprenants. En se rendant dans les classes, en invitant les enseignants à se filmer, en favorisant la mise en réseau, la formatrice invite les enseignants à s'inscrire dans une professionnalité dynamique au cœur de laquelle se situe le changement, la transformation, facteurs indispensables au développement de l'éthos professionnel. Cette posture de formatrice, et l'attention particulière portée à l'enseignement de la compréhension doivent être analysés pour en comprendre les fondements.

Quelques éléments biographiques sur la formatrice qui a conduit ce travail permettent sans doute de mieux comprendre les choix de formation qu'elle opère ici.

C'est est une grande lectrice : elle lit beaucoup de littérature pour ses loisirs et des recherches sur la formation des enseignants et sur la pédagogie. Lors d'un entretien, elle dit qu'elle est lectrice « *boulimique* » (Annexe XII, p.512, l.12) et à entendre le nombre de références qu'elle cite dans ses discours et ses écrits, on la croit volontiers. Elle dit cependant ne pas avoir une grande connaissance de la littérature de jeunesse. En tant que professionnelle, elle s'inscrit dans une dynamique de formation permanente jointe à une dynamique professionnelle la conduisant à occuper plusieurs types de poste. Sa formation et son identité professionnelle sont celles d'une enseignante et d'une formatrice polyvalente, plutôt que disciplinaire. Le rôle qu'elle attribue à la formation est celui d'un accompagnement des enseignants. Ce rapport à la lecture et à son enseignement et ce rapport à la formation sont tout à fait déterminants dans sa façon de mener le dispositif et d'accompagner les enseignants formés lors d'animation et de formations de circonscription – dont Julia – et Jessie, une enseignante débutante bénéficiant d'un suivi individualisé, dont le cas va être particulièrement développé.

Précisons d'abord l'organisation et les fondements du dispositif. Au cœur de ce dispositif, la formation en français est organisée autour de l'enseignement de la compréhension. Elle s'organise en plusieurs axes : la mise en situation de lecture ; la proposition de ressources ; l'analyse de pratiques. On retrouve donc ici les mêmes axes que dans le premier dispositif analysé, mais déployés différemment. Il s'agit encore une fois de former des lecteurs et d'explicitier les stratégies de lecteur. Le premier axe est la mise en situation de lecture : les groupes de stagiaires sont placés en situation de « lecture pas à pas ». Tout en recueillant les réactions des lecteurs, la formatrice explicite les stratégies développées par le lecteur expert et qui sont à développer et expliciter chez les élèves : compétences de décodage, lexicales, narratives, inférentielles ; émission/ajustement/abandon d'hypothèses et d'images mentales en fonction de l'avancée dans le texte ; anticipation ; acculturation. La formatrice propose pour cela une lecture fragmentée des *Souris à l'envers* de Roald Dahl (Annexes XII, p.503). Après la lecture du premier extrait, elle questionne et institutionnalise la réponse en écrivant au tableau¹⁷⁴ :

C - Première question : Que va faire Monsieur Labon ? (Elle accroche le texte manuscrit sur une grande affiche au tableau.Silence.)

E – On peut poser des questions, nous ?

¹⁷⁴ Dans la transcription, C désigne la formatrice, E les enseignants suivant la formation.

C – Que va faire Monsieur Labon ? Pour le moment, tu réponds à cette question.
 E – J’ai une question sur la question. Est-ce qu’on répond à l’écrit.
 C – Oui. Une minute, ou deux pour réfléchir à la question. Alors on va prendre 5 minutes pour voir ce que vous avez trouvé, chacun et puis voir, essayer d’analyser ce que vous avez trouvé, pourquoi. On démarre, il y a quelqu’un qui veut démarrer ? Vas-y
 E – Moi ce qui me vient tout de suite c’est qu’il y a deux réponses possibles.
 C – Vas-y
 E – Parce qu’on peut entendre la question comme « Que va-t-il faire ? » et donc répondre par ce qu’il y a dans le texte : il a acheté des pièges et un morceau de fromage, voilà. Ou alors la deuxième réponse qui prendrait en compte la suite...
 C – Alors quelle serait la différence entre ta première et ta deuxième réponse.
 E – La première réponse elle répond textuellement par ce qu’il y a dans le texte, la deuxième elle...
 E2 – elle fait une inférence
 E – Voilà, elle répond par anticipation.
 F – D’accord. Donc là ici tu dis que pour comprendre il y a toujours tout un travail d’anticipation à faire.
 E – voilà.
 F – T’es là, t’es en train de dire je suis... est-ce que je suis en avance sur mon texte, est-ce que je réponds au texte, mais en tout cas, il y a un travail d’anticipation. Donc effectivement, anticiper ça va être un (elle écrit au tableau)
 (Annexe XII, p.503, l.24)

Au fil de la lecture, les échanges entre lecteurs et formatrice, permettent de faire émerger les différentes postures qui sont listées et que la formatrice présente comme étant celles qui doivent être explicitées aux élèves.

Le deuxième axe organisateur de la tâche prescrite est la présentation d’outils qui permettent, selon la formatrice, l’enseignement de la compréhension en cycle 1, 2 et 3. La formatrice propose ainsi notamment un compte-rendu des pistes présentées par Terwagne lors d’une conférence « Apprendre à s’interroger sur les histoires » ; elle présente les outils pédagogiques que sont *Lectorino & Lectorinette* et *Lector & Lectrix* de Cèbe et Goigoux. La formatrice invite les enseignants à se saisir de ces ressources et à se les approprier au sein des équipes¹⁷⁵. L’approche est bien celle du modèle actuel de l’enseignement de la lecture des textes littéraires et prend en compte la complexité des postures transactionnelles des élèves.

L’analyse de cette ingénierie de formation et des fondements théoriques sous-jacents éclaire la compréhension de la dynamique professionnelle de Julia chez qui on retrouve de nombreuses traces de cette formation, comme l’analyse de son activité l’a montré (Annexe X). Elle permet également de comprendre dans quel contexte se situe le suivi dont bénéficie Jessie.

¹⁷⁵ On en retrouve la trace dans l’équipe de Julia et Nicolas. On peut se reporter au chapitre 2 de la deuxième partie, section 2.2.3.

3.2.2. Recherche d'un équilibre entre les préoccupations enchâssées

Jessie, dont le cas est analysé dans cette section a assisté à une partie de ces formations. Elle est enseignante dans la circonscription. La dynamique professionnelle dans laquelle elle s'inscrit est, comme Julia, liée à ce positionnement professionnel induit par ce dispositif. Ici, un zoom est opéré sur une partie du suivi : celle du conseil autour de la façon de mener une séquence à partir d'*Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, ce classique du canon scolaire. L'analyse vise à montrer comment « l'accompagnement » (Jorro, 2016) de formation est construit en contexte, en fonction des attentes de l'enseignante et de l'ajustement avec la formation initiale et conduit non pas tant à un déplacement des dispositions à lire et à faire lire – comme dans le cas du premier dispositif – qu'à un accompagnement à la prise en charge de la classe. Un pas de côté est effectué par rapport aux analyses précédentes : tandis que celles-ci étaient centrées sur l'élaboration de l'activité des enseignants débutants, l'analyse porte ici sur « l'agir professionnel du formateur » (Pana-Martin, 2018, p.72), l'ajustement de l'activité de formation au besoin émis par l'enseignante débutante concernée. En comprenant mieux les fondements de l'action de formation, il s'agit d'interroger les relations entre les différents pans de la formation, entre formation initiale et formation de circonscription. Si l'analyse porte ici sur l'ajustement de l'activité de formation en fonction du contexte et des besoins de l'enseignante. C'est également la question de l'organisation du curriculum de formation qui se pose dans les relations de continuité entre formations initiale et continue.

3.2.2.1. Une formation orientée vers les gestes professionnels, au plus près des attentes de l'enseignante

Quelques précisions sur le protocole d'enquête sont nécessaires. Jessie mène une séance de lecture avec sa classe de CM1. C'est la deuxième séance d'une séquence qui porte sur l'étude de l'album *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (École des loisirs, 2000). Le protocole de formation prévoit que la séance en classe est filmée par la conseillère pédagogique chargée de son suivi. Suite à la séance, enseignante et formatrice observent la vidéo séparément¹⁷⁶. Puis elles se retrouvent pour l'entretien de conseil organisé autour du visionnage de la vidéo de la séance en classe. Cet entretien est lui-même filmé pour l'enquête. Ensuite, la vidéo de la séance en classe et la vidéo de l'entretien de conseil sont analysées.

¹⁷⁶ Dans le cas présent, l'enseignante n'a pas pu visualiser la séance avant l'entretien.

Enfin, chercheuse et formatrice se retrouvent pour analyser ensemble les deux vidéos. Une vidéo de l'entretien est alors réalisée dans une visée de recueil intégral d'un dispositif d'enquête sur une formation outillée par la vidéo¹⁷⁷.

La séance observée est la deuxième sur les cinq que cette enseignante, Jessie, a prévu de consacrer à l'étude d'*Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne¹⁷⁸ dans sa classe de CM1 dans un quartier sensible d'une ville moyenne de l'Académie. Elle a prévu trois grandes phases dans sa séance : travail individuel, travail en groupes, mise en commun. L'album est visible mais fermé. Chaque élève possède le tapuscrit d'une des voix et quatre questions notées sur une feuille. Chacun répond d'abord seul à ces quatre questions, qui portent sur la voix, le narrateur, le personnage, le lieu. Ensuite, les élèves doivent discuter en groupe des réponses qu'ils ont données, trouver un terrain d'entente et noter le résultat de leur débat sur une affiche. Finalement, chaque groupe présente son travail et une mise en relation des voix doit être élaborée. Le travail prévu comprend à la fois une recherche individuelle centrée sur un extrait du texte – reproduit et séparé de l'illustration – et un échange entre lecteurs.

L'analyse du déroulement du suivi permet de comprendre comment s'élabore le conseil de la formatrice qui cherche à répondre au besoin dont l'enseignante fait partie et à ajuster son intervention en veillant à ne pas générer une prescription qui ne serait pas dans la continuité de la formation initiale.

L'entretien entre la formatrice et l'enseignante commence par un bilan de Jessie sur la séance : celle-ci formule les questions professionnelles que cette séance a permis de soulever. L'objectif de la formatrice est alors de faire émerger le besoin de l'enseignante pour étayer son questionnement par le visionnage de la vidéo et l'échange de conseil. Jessie commence son analyse par une question d'ordre pédagogique : la mise en groupe avec un effectif de trente élèves. Quant à l'option didactique choisie pour aborder l'œuvre avec ses élèves, elle formule son questionnement ainsi : « j'ai voulu travailler les 4 voix ensemble, aurais-je du étudier une voix après l'autre ? ». Elle considère que son objectif est « semi-atteint » (Annexe XII, p.509, tableau).

Face à ces deux besoins enchâssés énoncés par l'enseignante, l'un pédagogique et l'autre didactique, la formatrice décide de commencer le visionnage vidéo par l'observation

¹⁷⁷ Afin de favoriser la lisibilité et la taille des annexes, seules les données auxquelles il est explicitement fait référence dans l'analyse sont placées en annexes. Une sélection est opérée parmi ces données.

¹⁷⁸ Rappelons que cet auteur est fréquemment cité par les enseignants (voir Butlen et Joole 2011) et que Christian Poslaniec expliquait à son propos – le 4 juin 2014 au site universitaire de Gennevilliers, lors d'une journée professionnelle organisée dans le cadre du Master de littérature de jeunesse-Métiers du livres pour jeunes publics – qu'il est tellement étudié en classe que les auteurs des listes de référence du Ministère de l'Éducation Nationale, dont il fait partie, n'ont pas jugé bon de le mentionner à nouveau dans les nouvelles listes jugeant sa publicité désormais inutile.

de la mise au travail en groupe. Dans le cadre de cette autoconfrontation, Jessie prend conscience d'éléments qu'elle n'avait pas perçus pendant la séance. La formatrice la guide dans son visionnage, l'encourage, la valorise. Elle explique que son objectif premier est alors de rassurer Jessie sur ses compétences et donc de ne pas la déstabiliser, quitte à accorder davantage d'attention à la gestion du groupe qu'à la façon de mener la séance de lecture en particulier. Les réponses proposées par la formatrice aux problèmes que soulèvent Jessie ne portent ainsi pas sur l'histoire en elle-même. Si l'on peut considérer que l'objet de savoir est ici relayé au second plan, c'est parce que la formatrice cherche à faire écho aux besoins ressentis par Jessie en revenant avec elle sur l'analyse du déroulement de la séance.

L'analyse de la séance de classe montre qu'au bout d'une heure, après le travail individuel et le travail en groupe, au moment de la mise en commun, les élèves apparaissent moins attentifs. L'enseignante les presse et n'est pas satisfaite de la conclusion de la séance. Afin de l'aider à éviter que cela ne se reproduise lorsqu'elle proposera à nouveau ce type de travail, la formatrice propose à Jessie de différer la mise en commun et de la reporter à une séance ultérieure. Ce découpage du travail en deux séances – une phase de travail individuel et en groupe avec production d'affiches ; une phase de mise en commun – est habituel pour les enseignants pratiquant le travail en groupes, mais nouveau pour l'enseignante. C'est le moment opportun pour elle de le découvrir puisqu'elle en a ressenti le besoin dans sa pratique. La conseillère pédagogique montre aussi à Jessie que l'objectif qu'elle a fixé aux élèves – créer une affiche – n'est pas celui qu'elle s'était fixé – mettre en relation les différentes voix. Le conseil porte donc sur la gestion pédagogique de la mise en commun, geste de métier récurrent que l'enseignante doit connaître, selon la formatrice. Il n'y a pas d'échange sur la cohérence du choix de mise en œuvre avec l'œuvre en elle-même et les modalités de lecture qui ont été choisies. Toutefois, on peut se demander si l'attention des élèves se disperse, ce n'est-ce pas aussi parce que le projet de mise en commun ne les concerne pas vraiment : chacun ayant lu une seule voix, quelle curiosité peut-il avoir pour les autres voix auxquelles il n'a accédé ni par le texte ni par l'illustration ? L'analyse de la pratique suscitée par l'accompagnement révèle la cohérence du choix effectué par Jessie : elle cherche à construire une mise en réseau des découvertes des élèves. Elle cherche à élargir l'horizon d'attente de chacun. Elle a voulu aider les élèves en médiant la « rencontre avec l'œuvre » (Chabanne et al., 2012), en interposant une modalité didactique entre les élèves et l'œuvre et elle cherche maintenant à les aider en les accompagnant dans la construction de la constellation qui unit les personnages et les lieux entre eux. On peut trouver dans cette démarche une cohérence avec l'univers narratif d'Anthony Browne. Effectivement la lecture

de cet album peut procurer une impression de constellation qui se construit au fil de la lecture. Le débat a permis aux élèves d'un même groupe de se poser des questions fondamentales sur l'œuvre et d'agir en tant que lecteurs en les incitant à puiser, dans le texte, les indices permettant de justifier leur interprétation : tel personnage est un adulte puisqu'il cherche un emploi ; tel autre se demande ce qu'il va préparer à déjeuner : cela signifie-t-il de façon certaine que c'est une femme ?! Ces questionnements font bien entendu écho à la place des stéréotypes dans les récits¹⁷⁹. Si l'on ne peut pas considérer qu'on est ici dans la construction d'une posture transactionnelle parce que trop de filtres se posent entre lecteurs et texte – la lecture d'un extrait hors ouvrage et sans illustration, notamment, ne permet sans doute pas l'implication –, il y a bien ici la recherche d'une lecture individuelle du texte suivie d'un échange entre lecteurs. Mais, à la suite de ce débat, en quoi la mise en commun peut-elle apporter quelque chose à ces lecteurs ? Les questions qui concernent des voix qu'ils n'ont pas lues peuvent-elles intéresser les élèves ? Comment ne pas comprendre que ceux-ci restent concentrés sur la lecture qu'ils ont eue de leur voix ? Plutôt que d'apporter des réponses prescriptives à ces questions, la formatrice fait le choix de valoriser la cohérence de la démarche de Jessie avec l'univers narratif de l'auteur et de l'accompagner dans son questionnement.

3.2.2.2. Ressources et obstacles au maillage des ressources pour ajuster les dispositions à faire lire

La place de la formation de circonscription dans le curriculum de formation de l'enseignante apparaît comme le facteur déterminant dans l'orientation que prend l'entretien.

Un autre facteur est mentionné par la formatrice qu'il faut analyser car il détermine son activité. Il tient à la répartition supposée des compétences entre formateurs disciplinaires de l'université et formateurs polyvalents de terrain. Elle qui se vit comme une formatrice « polyvalente dans l'âme » (p.512, 1.27) se pose la question de la légitimité de son intervention dans le domaine de la littérature de jeunesse. La formatrice analyse les questions didactiques soulevées dans le propos de Jessie. Elle exprime également un malaise du fait de la place de cette formation de circonscription dans le parcours de formation de Jessie. L'organisation de la formation initiale et continue des enseignants est telle que la formatrice de circonscription n'a pas accès aux contenus de la formation initiale. Or, celle-ci ne veut pas risquer de générer une injonction contradictoire avec ce qui a été vu lors de la formation

¹⁷⁹ On peut se reporter au chapitre 3 de la première partie de cette thèse.

initiale. Aussi, considérant que les actions de formation doivent être conçues en maillage et veillant à leur continuité, elle cherche des points d'appui en interrogeant Jessie sur la façon dont l'album lui a été présenté en formation initiale :

- Je me dis, elle l'a bossé avec des didacticiens, donc le fait de savoir comment elle l'a travaillé, ça va m'aider... Parce que moi j'ai une idée sur la question mais qui est une idée de non-spécialiste donc je me dis, ça va m'aider. (Annexe XII, p.512, l.24)

Ce point soulève deux questions : celle de la segmentation des compétences entre formateurs et celle de l'organisation de la formation. Lorsque la formatrice évoque « les didacticiens » qui ont en charge la formation initiale en français, on peut entendre en creux qu'est établie une distinction entre formateurs polyvalents de circonscription et formateurs disciplinaires à l'université. La formatrice le regrette puisqu'elle cherche à construire son action de formation en prenant en compte les préoccupations enchâssées des enseignants, en considérant que les gestes professionnels ne peuvent se travailler sans appui sur l'objet de savoir. Au cours de l'entretien avec nous, la formatrice finit par énoncer ce qu'elle a ressenti comme une difficulté dans son entretien de conseil :

- J'ai eu un grand moment de solitude. Je ne suis pas du tout spécialiste de littérature de jeunesse. Je connais cet album pour l'avoir lu avec des élèves mais... Donc j'ai une connaissance superficielle. Sa question : est-ce qu'il faut travailler voix par voix, est-ce qu'il faut les travailler ensemble ? Je trouve que c'est une question super pertinente. Et la question de ma légitimité était... compliquée. J'étais pas très bien. (Annexe XII, p.512, l.1)

Elle exprime un certain malaise parce qu'elle doute de la légitimité de son intervention dans ce domaine : elle ne veut pas risquer de déstabiliser Jessie. Étant donné le parcours professionnel et les dispositions à lire de cette formatrice, ce facteur n'est en fait pas déterminant à lui seul. Son discours sur l'œuvre et sur la lecture montre à quel point elle est nourrie du modèle actuel de la lecture des textes littéraires et à quel point elle mobilise ses propres dispositions à lire pour accompagner l'enseignante :

[...] je trouve son approche intéressante, il y a du désir, de l'envie, par contre par rapport au livre ce qui serait intéressant lié à cette mise en commun, ce serait on a ses hypothèses et comment on fait quoi, et on donne le livre, le texte et les images et on y va quoi. Mais ça me dérange pas que ses deux premières séances soient sans, c'est marrant, il y a quelque chose de l'ordre du jeu, lire c'est aussi se faire plaisir quoi. C'est attendre quelque chose, c'est avoir envie d'en savoir plus, et en même temps attendre, c'est être frustré. A la fois, moi qui suis une lectrice boulimique, je me dis, là en discutant hein parce que j'ai pas du tout pensé à ça pendant l'entretien, je me dis que pour certains enfants ça devait vraiment être frustrant, de pas en savoir plus parce que quand moi je lis, je vais devant derrière voilà donc là elle contraint à un temps de compréhension, elle freine, elle accélère. Mais je me dis elle fait quelque chose qui est quand même génial c'est qu'elle met en appétit quoi, donc c'est une tension qui est intéressante quoi. [...] (Annexe XII, p.512, l.9)

Elle ajuste donc son conseil en fonction de la pertinence qu'elle trouve en tant que lectrice à l'activité de Jessie. Mais son activité est également guidée par la distinction qu'elle établit en creux entre l'enseignement de la compréhension dans laquelle elle se sent suffisamment armée pour développer des actions de formation dédiées et l'enseignement de la littérature de jeunesse. La relation d'enquête n'est sans doute pas pour rien dans cette frontière qui s'établit alors dans son discours. En fait, le dispositif de formation qu'elle met en œuvre et l'entretien montrent que son parcours professionnel, et son expérience de lectrice sans doute, l'ont doté de critères d'analyse qui sont mobilisés en didactique de la lecture des textes littéraires : elle explicite ainsi un certain nombre de postures de lecture, relevant toutes d'enjeux de transmission procéduraux, qu'elle a constatées chez les élèves et qui concernent ce qu'on peut attendre de la lecture d'un texte littéraire à l'école élémentaire : émission d'hypothèses, débat, retour au texte pour argumenter. Lors des actions de formation, elle mentionne par ailleurs l'importance de l'acculturation, des tissages avec le vécu des élèves. Les rapports que cette formatrice avec la lecture et son enseignement interviennent donc comme des ressources dans l'accompagnement qu'elle construit.

La rupture entre formation universitaire et formation de terrain apparaît quant à elle comme un obstacle tant elle rend complexe le maillage des ressources. La problématique de formation rencontrée ici rappelle qu'une frontière est établie dans la temporalité d'intervention entre la formation initiale et la formation de circonscription, sans que ne soit prévue une continuité entre les deux qui permette au formateur et à l'enseignant d'avoir le même niveau d'information. Ayant le souci de la cohérence de la formation et du maillage des ressources, la formatrice choisit de décaler son intervention de conseil du côté de la gestion pédagogique de la séance et d'accompagner Jessie dans ses questionnements plutôt que de risquer de lui donner des conseils qui contreviendraient à ceux qui ont été donnés en formation initiale. L'objectif premier est en effet de maintenir la relation d'alliance formative nouée entre Jessie et la formatrice. Jessie trouve ainsi dans l'entretien de conseil les moyens de s'approprier un geste de métier – la mise en commun – tout en questionnant ses choix au regard de l'œuvre en particulier.

Conclusion de la section 3.2.

L'analyse montre que ce dispositif conduit à un accompagnement de la pratique plutôt qu'à un changement, comme cela était plutôt le cas dans le premier dispositif. Si la didactique de la compréhension est au fondement de la démarche de formation, la formatrice prend en

compte les préoccupations enchâssées de l'agir enseignant et ajuste son intervention en fonction du contexte et des demandes des formés et de ses propres dispositions à lire. Ce dispositif conduit ainsi à renforcer l'appropriation du genre professionnel, à accompagner l'appropriation de gestes de métier. Que ce soit pour l'explicitation des stratégies de lecture ou pour la gestion de la mise en commun, la formation vise à transmettre des dispositions à faire lire typiques du métier enseignant, suscitant pour ces enseignants débutants le passage d'un « genre débutant » (Saujat, 2004a ; Roustan et Saujat, 2008) – ayant caractérisé leur activité au fil des premières expériences – vers un genre professionnel partagé avec leurs pairs plus expérimentés. Cette action de formation fondée sur le renforcement de savoirs d'action agit alors comme un rituel de passage vers une professionnalité plus stable et aux fondements collectifs. L'analyse de ce second dispositif soulève également la question des corpus d'œuvres mobilisées. Dans les formations qu'elle conçoit, la formatrice choisit des œuvres qui lui permettent de mettre en œuvre les stratégies de compréhension mobilisées dans la lecture. Comme le montre l'exemple de la *Souris à l'envers*, le choix des textes se situe donc plutôt d'un corpus de textes réticents et déjà scolarisés. En classe, les enseignants qui bénéficient de ce dispositif choisissent des textes issus de la ressource *Lectorino & Lectorinette* ou du corpus professionnel, à l'image d'*Histoire à quatre voix*. En cohérence avec la logique d'accompagnement évoquée précédemment, la formatrice choisit des œuvres déjà scolarisées pour permettre aux enseignants débutants d'acquérir le corpus professionnel.

L'analyse de l'activité des enseignants concernés à différents niveaux (Julia qui a bénéficié de ce dispositif de façon intégrale ; Nicolas qui en a bénéficié de façon indirecte ; Jessie qui a bénéficié du suivi individuel) montre enfin l'interdépendance de facteurs intervenant dans la régulation de l'activité, comme cela est le cas pour le premier dispositif de formation.

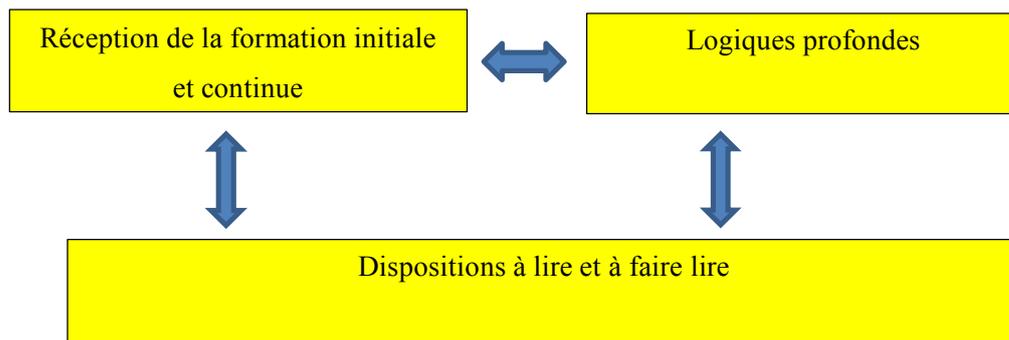
Conclusion de la section 3

L'analyse des deux dispositifs de formation soulève deux questions : celle de l'interdépendance des facteurs intervenant dans la régulation de l'activité et celle de la temporalité de formation.

Que ce soit pour le premier dispositif de formation initiale ou le second, la réception de la formation initiale et continue est conditionnée par les logiques profondes. En retour, ces logiques profondes – le rapport à la lecture, le rapport au métier, le rapport aux élèves, les modèles d'enseignement sédimentés, etc – connaissent parfois des déplacements du fait de la

formation. Réception et appropriation de la formation initiale et continue et logiques profondes ont un impact sur les dispositions à lire et à faire lire. Les dispositions à lire et à faire lire influencent également la réception de la formation et les logiques profondes. Ces boucles de régulation peuvent donner lieu à une schématisation synthétique.

Fig. 15 : Facteurs intervenant dans la régulation des dispositions à lire et à faire lire



Dans le cas du premier dispositif de formation initiale, l'action de formation suscite des déplacements dans ces boucles de régulation. Dans le cas du second dispositif, il s'agit plutôt d'accompagner le développement des dispositions à faire lire en invitant les enseignants à se saisir des formations pour s'approprier le genre professionnel.

L'analyse de ces deux dispositifs soulève également la question de la temporalité de la formation. Le premier dispositif se situant au cours de la formation initiale et le second au cours de la formation continue, ils n'occupent pas la même place dans le curriculum de formation. L'analyse a montré qu'autant l'impact sur le développement professionnel du premier dispositif est limité du fait du caractère ponctuel de la formation, autant l'impact du second dispositif est limité du fait de la discontinuité avec la formation initiale. On peut se demander – et cela constitue des perspectives de recherche – dans quelle mesure le développement professionnel ne gagnerait pas à voir les formations initiale et continue organisées en continuité.

Par ailleurs, l'analyse de ces deux dispositifs montre que les corpus choisis orientent l'activité des lecteurs. Ceci illustre les orientations de la formation : le premier dispositif invite à la créativité et au dialogue des interprétations et donc à la gestion des diversités des lectures. Le deuxième dispositif invite à un travail explicite sur les stratégies de compréhension qui sont à développer chez le lecteur et à l'appropriation d'un corpus professionnel partagé.

L'analyse a donc montré les effets des « apprentissages professionnels accompagnés » (Jorro et al., 2017). Si le premier dispositif est donc de type intégratif tandis que le second est de type projectif, du fait de leur place respective dans la formation, leur complémentarité dans le développement professionnel des enseignants, pourrait constituer un ensemble cohérent permettant d'éviter un effet de « juxtaposition » des formations (Elalouf, 2012, p.281), reposant sur la sélection des savoirs produits et socialisés par les recherches en didactique « susceptibles de contribuer au développement professionnel des débutants pour les transposer, les mettre en relation avec d'autres éléments de formation » (*Ibid.*, p.282). Or, dans l'académie où se situe l'enquête, il a pu être observé que les formations en alternance de type intégratif ou projectif dans le cadre de la formation initiale en français pour les enseignants du premier degré sont minoritaires. De plus, elles sont fragiles car elles ne sont pas inscrites dans les maquettes de formations. Elles reposent donc sur des initiatives d'équipe de formateurs et d'inspecteurs qui peuvent changer d'affectation, partir en retraite ou rencontrer des obstacles contextuels mettant fin aux formations¹⁸⁰.

Ceci soulève la question de la place accordée en formation initiale et continue aux formations en alternance intégrative et projective, et plus généralement au statut des « concepts pragmatiques » (Jorro, 2007, p.106) dans la formation des enseignants. Ceci revient à poser deux questions :

- 1) Comment la formation initiale peut-elle partir du travail réel des enseignants débutants pour voir ce qui fait sens pour eux à court terme et ce qui peut servir de base pour l'émergence d'un éthos professionnel à moyen terme ?
- 2) Quelles médiations peuvent être proposées comme passerelles entre, d'une part, les dispositions à lire et les conceptions initiales et les gestes professionnels tâtonnants que les professeurs des écoles débutants déploient comme ils peuvent lors des premières expériences et, d'autre part, les prescriptions primaires et secondaires, les apports des recherches en didactique et un éthos professionnel à même de contribuer à réduire les inégalités scolaires persistant encore dans le champ de l'enseignement de la lecture des textes littéraires ?

¹⁸⁰ À l'heure où se termine l'enquête, la formation en alternance projective qui a été analysée n'existe plus et la formation en alternance intégrative n'est plus tenue que par une des deux formatrices qui l'organisait chaque année, car sa collègue a pris sa retraite. D'autres formateurs se sont emparés, à leur manière de ce dispositif et l'ont modifié en fonction des possibilités institutionnelles, de leurs propres conceptions sur la formation et sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Ceci est à même d'ouvrir des perspectives de recherche.