

Articulation lecture-écriture en formation



Quelles articulations entre lire et écrire pour de jeunes enseignants du premier cycle en formation ?

RÉSUMÉ

Depuis les années 1970, des recherches font état de la nécessité d'une continuité entre lire et écrire. Les injonctions officielles françaises relaient en partie ce constat. A l'ESPE de Gironde, la formation des étudiants enseignants stagiaires du premier degré sensibilise à cette double entrée, en s'appuyant sur des travaux de recherche. Pour envisager les conceptions des étudiants et les obstacles qu'ils rencontrent lors de la mise en œuvre de séquence d'enseignement en lecture-écriture, nous prenons en compte des écrits professionnels d'évaluation centrés sur la littérature de jeunesse. L'analyse de l'intérêt d'un album ou d'un roman et la mise en place d'activités de lecture et d'écriture y sont exigées. Les activités sollicitées en lecture et en écriture, ainsi que leurs relations, sont l'objet de l'analyse de 15 travaux d'étudiants. La diversité des approches des travaux rendus est loin d'être normative, des continuités entre les propositions relatent ainsi un souci d'envisager l'écrit comme un support de travail à part entière.

Martine **CHAMPAGNE-
VERGEZ**

LabE3D laboratoire
d'épistémologie des
didactiques disciplinaires
ESPE Nouvelle Aquitaine
Université de Bordeaux

MOTS CLÉS :

lecture-écriture, compréhension interprétative, sujet scrip-
teur, écrit professionnel, statut de l'écrit

INTRODUCTION

Les rapports entre lecture et écriture sont un sujet de préoccupation présent depuis plus de 30 ans dans le champ de la recherche de la didactique du français ainsi que dans les instructions officielles et ce, dès l'école maternelle et ensuite à l'école élémentaire françaises. Ces usages de la lecture et de l'écriture sont légitimement en continuité avec des pratiques scolaires socio-historiquement construites, et sollicitent des registres variés. Ainsi la prégnance d'une norme à laquelle se conformer dans l'interprétation du texte résidait traditionnellement dans le texte même, de même que dans le respect d'une norme de la « rédaction », correspondant à une application directe d'apprentissages préalablement enseignés de manière systématique. Dans cette perspective, toutes les productions se ressemblent. Actuellement, les représentations des actes d'interprétation du sujet lecteur vont jusqu'à institutionnaliser le sujet lecteur comme auteur de son interprétation textuelle, le sujet scripteur inventant lui-même son propre texte. En effet, les travaux de Rémond et Romian (1994) font état, dès le plan Rouchette des années 1970, d'intentions de mise en cohérence des différents domaines d'enseignement du français, dans la perspective d'une maîtrise de la langue pour tous, en sollicitant le sens des activités proposées¹. La prise en compte des problèmes à résoudre, évoquée par Ducancel (1998) participerait aussi de cette relation étroite entre lecture et écriture. Comment de jeunes enseignants en cours de formation initiale s'emparent-ils des connaissances scientifiques actuellement disponibles en vue de proposer une articulation entre lire et écrire à travers leurs écrits professionnels ? Dans un premier temps nous proposerons un état des lieux des relations possibles entre lecture et écriture, ainsi que de la pertinence de mobiliser des traces d'écrits professionnels en fin de formation. Nous préciserons les mé-

1. Même si un relatif constat d'échec est avancé quant à cette volonté, à l'issue des 40 ans de la revue *Pratiques à Metz* en 2015.

thodes de recueil et de traitement des écrits professionnels. L'analyse des données cible les caractéristiques majeures de ces écrits de travail (Chabanne & Bucheton, 2002) évaluatifs. Enfin nous discuterons des obstacles rencontrés par les étudiants quant à une continuité entre lire et écrire à propos des albums de jeunesse, en vue d'envisager quelques pistes de réflexion à ce sujet.

INTERACTIONS LECTURE-ÉCRITURE

Des aptitudes à lire et à écrire sont sollicitées dans la vie quotidienne et à l'école primaire bien avant que les futurs élèves puissent les concrétiser. Cette acculturation à l'écrit, présente depuis l'école maternelle, repose sur les lectures racontées, lues, dramatisées, répétées, ainsi que sur des rencontres avec des situations de productions d'écrits via la médiation de l'adulte. De telles situations favorisent l'élaboration de significations partagées. La « chose écrite » acquiert un sens personnel au cours d'échanges entre les enfants et l'enseignant. La construction de représentations et d'usages de l'écrit prend ainsi forme (Barré de Miniac, 2000) et se poursuit dans le temps scolaire et hors du temps scolaire.

Ces apprentissages premiers, cruciaux, deviennent ensuite des enjeux de la réussite dans les situations de lecture et d'écriture. Ils semblent différenciateurs dans la trajectoire scolaire (Bonnéry, 2003). Les injonctions officielles relaient depuis une trentaine d'années ces incontournables, auxquels la recherche, dès 1970, accorde beaucoup d'importance, la multiplicité des approches relatée étant importante.

Des injonctions officielles relayant a priori les conclusions de la recherche

Les injonctions officielles relaient avec certaines inflexions la nécessité d'une continuité entre lire et écrire (de 1995 à 2015). Elles suivent en cela les

résultats de recherche établis depuis 1970, et en particulier des recherches actions. En 2002, les textes officiels s'appuient sur des contributions de didacticiens. Lire et écrire au cycle 3 (2003), intitulé d'un document d'aide à la mise en œuvre des instructions officielles, sollicite densité, diversité des pratiques et continuités entre ces pratiques scolaires. Toutefois des réformes successives réifient l'objet écrit, avec la prédominance d'une dimension d'étude de la phrase. Consécutivement, une réduction de la place de littérature de jeunesse (en 2008) minore la lecture. Actuellement, les entrées fournies des derniers textes et la prolifération des documents d'accompagnement renforcent la nécessité d'un enseignement ciblé et accru, sans que pour autant des ponts soient tendus entre ces deux pôles. La dimension de l'écriture devient cruciale car « [...] la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré » et ce, dès la maternelle (en 2015).

En effet, la centration sur l'écrit semble première.

2. Voir à ce sujet Rémond et Romian (1994) et Quet (2008).

3. Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010).

Des apports de la recherche non négligeables en vue du terrain

Dès les années 80, les enjeux de la formation de jeunes élèves sont identifiés par le groupe d'Écouen (Jolibert, 1984), en lecture et en écriture. Des travaux de Ferreiro (1988) préconisent des allers-retours entre les domaines du lire et de l'écrire et insistent sur une acculturation conjointe des domaines dès l'apprentissage de la lecture. Chauveau (1997) poursuit dans cette lignée. D'autres publications, centrées sur une mise en œuvre sur le terrain (Garcia-Debanc et al. 2003), proposent une approche des genres de textes à produire. La lecture devient un moyen d'identifier des caractéristiques textuelles et linguistiques. Les travaux de Combettes (1983) insistent sur des dimensions textuelles et linguistiques centrées sur la nécessité d'une cohérence textuelle. Les recherches du groupe Eva² (1988 à 1991) envisagent davantage des outils en vue de rendre accessibles,

pour des élèves, des productions d'écrits. Des moyens d'évaluer et de revenir sur ces écrits sont proposés, en prenant comme référence le modèle d'écriture de Hayes et Flower. En 1999, Mas tente une synthèse des points communs entre lecture et écriture, qui mobilise lire pour apprendre à écrire, écrire pour apprendre à lire et apprendre à lire/écrire, comme une nécessaire circulation entre ces dimensions. Dans une autre optique, Fabre-Cols (2000) incite les enseignants à une relecture des écrits d'élèves en vue de saisir les avancées des textes et les besoins des élèves. Si lire et écrire s'affichent, les entrées croisées ne sont encore pas explicites (Repères n° 56). Les travaux d'Alamargot notent cependant une intense corrélation entre des gestes d'écriture et de relecture au cours des observations menées (2013), rendant importante la question du dynamisme entre ces deux actions. En effet, la centration sur l'écrit semble première.

Une recherche davantage surplombante : des champs contributoires

La *production d'écrit* de Reuter (1989) constitue une somme inédite associant des dimensions théoriques, psychologiques et pratiques, reconnaissant des disciplines connexes et contributives.

Des conceptions de la lecture, plus psychologique pour Giasson (2000), ou historique pour Chartier (2008), littéraire (Tauveron, Dufays) ou liées à l'histoire scolaire (Bishop, 2000) détaillent le champ disciplinaire. Plus récemment, Bucheton (2014) pointe la nécessité de nourrir les écrits via le déroulement de chantiers permettant de saisir l'évolution des productions d'élèves. Ces exemples non exhaustifs de conceptions de la lecture-écriture montrent la relative « séparation » des contenus à enseigner. La dimension plurielle de la didactique du français³ renvoie même « parler, écouter, lire, écrire » à des dimensions linguistiques, alors que la littérature prône les dimensions affectives, premières, comme essentielles

4. La génétique textuelle (voir Fénelon I.) s'intéresse aux étapes du processus textuel écrit par les auteurs, faisant état des traces de l'élaboration scripturale opérées sur le manuscrit, tels que la substitution, le déplacement, la suppression ou encore la modification.

pour un tel apprentissage. De plus, des travaux sur la génétique textuelle³ permettent de comprendre des processus d'écriture, sans simplifier la question. Le sujet élève, idéalisé, est alors bicéphale. D'une part, un sujet lecteur acteur construit son identité (en particulier dans les carnets de lecteur), élaborant des genres toujours à définir. Il est capable de problématiser par un questionnement personnel en vue de construire ses propres connaissances. D'autre part, le sujet écrivain, didactique, est sollicité pour investir une diversité de rapports à l'écriture et pour adopter des postures différentes nécessaires à la réussite scolaire. L'élève est un sujet scripteur, voire écrivain. Les deux activités sont ainsi caractérisées par une dimension personnelle, individuelle, sollicitant des mises à distance cruciales, toutes deux reposant sur des écrits de travail (Bucheton et Chabanne, 2000). Comment des enseignants novices peuvent-ils s'emparer des dimensions citées précédemment pour une tentative d'articulation entre « lire – écrire » pour la validation de leur formation ?

À l'ESPE de Gironde

L'institut de formation relaie cette double entrée dans des formations d'enseignants débutants au cours du master Meef du premier degré dans la discipline français. L'enseignement disciplinaire a des horaires de plus en plus compressés, condition propice à la prise en compte

Les modules de formation, orientés vers l'analyse des pratiques scolaires, traversent les points théoriques abordés précédemment.

conjointe des enseignements. Les relations entre lecture et écriture sont sollicitées dès la formation en M1, de façon plus ou moins directement liées. En master 2, les intitulés des séances de TD s'intitulent, l'année de recueil de données de cette étude (2014-2015) : « Entrer dans l'écrit », puis « Lire et comprendre » et enfin « Écrire pour apprendre ». Les jeunes enseignants stagiaires assurant en binôme la prise en charge d'un poste d'enseignement en alternance, le temps de formation et le temps de travail de la classe se

télescopent fortement, les modalités d'évaluation tendant à proposer, au lieu des préparations de séquence, des formats plus « légers » sans pour autant être moins formateurs. Les modules de formation, orientés vers l'analyse des pratiques scolaires, traversent les points théoriques abordés précédemment.

Un indicateur professionnel sollicitant la mobilisation de la lecture et l'écriture

Pour envisager les effets de la formation, les écrits professionnels (Dunay, 2011) semblent constituer un support propice à la prise en compte des injonctions institutionnelles, comme des préparations d'activités scolaires d'enseignement. Les travaux proposés au second semestre ne sont pas sous la double contrainte institutionnelle (d'une inspection et d'une évaluation ESPE). La demande, évaluative, fait état d'une analyse en amont d'un ouvrage de littérature de jeunesse et d'une série d'activités autour de la lecture et l'écriture (choix réalisés en binôme). Ces travaux écrits portent cependant des traces de représentations de l'enseignement de la lecture-écriture, car elles mobilisent des objets de savoirs à expliciter. Ainsi la production d'un écrit explicatif, la rédaction ou un écrit à trous ne relèvent-elles pas de sollicitations verbales et cognitives équivalentes.

Une question de relation à identifier

Entre des usages disjoints du lire-écrire et des articulations à caractériser, quels sont les indicateurs (en relation à ces notions) qui émergent au sein des travaux des étudiants en master seconde année lorsqu'ils exercent en responsabilité ? Nous prenons appui sur des écrits professionnels faisant état des relations envisagées entre lecture et écriture à partir d'un album de littérature de jeunesse, en particulier au cycle 2 et 3 de l'école primaire. Le corpus se réduit à une quinzaine de travaux. Si les propos sont déclaratifs, des entrées croisées peuvent en limiter la dimen-

sion prospective.

Nous étudierons plus précisément différentes mises en œuvre de la lecture et de l'écriture et les dimensions qu'elles sollicitent afin d'envisager des obstacles rencontrés par les étudiants. Nous nous attendons à une mobilisation temporelle de la lecture et ou de l'écriture alternée, à des écrits évaluatifs de façon diagnostique ou d'anticipation, à des confrontations entre des écrits et des textes lus, à des jets consécutifs « épaisés⁵ » par des lectures venues alimenter les écrits, quels que soient les champs disciplinaires connexes mobilisés (récit historique,...).

UN RECUEIL DE DONNÉES CONTRASTÉ

Les données recueillies font l'objet d'une évaluation en fin de formation initiale réalisée par un binôme d'étudiants à propos de littérature de jeunesse, parmi une liste de titres donnée en fonction des trois cycles, pour lesquels tous présentent des dimensions implicites mettant en jeu des savoirs accessibles aux élèves. Les personnages et leurs intentions (cycle 1), leur transformation (cycle 2) et les systèmes des personnages, des points de vue des personnages et une intrigue identifiable pour des élèves (cycles 2 et 3), sont présents dans les propositions faites. En vue de conserver une relative homogénéité aux travaux étudiés (15 documents de 5 à 8 pages), nous retenons des travaux concernant les cycles 2 et 3 (7-11 ans), afin de prendre davantage en compte des compétences du registre du lire-écrire pour chaque élève. En effet, spécialement en maternelle, cet enseignement est l'objet d'un travail prenant en compte l'attention conjointe développée entre l'enseignant fonctionnaire stagiaire et les élèves, ce qui nécessiterait un article à part entière⁶.

Les demandes explicites enjoignent à préciser l'intérêt, les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et l'enseignant, et les choix assumés par

l'enseignant en vue de proposer trois activités de lecture et une d'écriture. Ce sont ces propositions qui sont étudiées en vue de comprendre à quels objectifs d'apprentissage elles répondent et comment les situations proposées renvoient à des conceptions de la lecture ou de l'écriture, soit directement par l'intitulé de la séance, soit plus indirectement par les sollicitations proposées pour des élèves au cours d'activités scolaires anticipées.

De premiers constats

De premiers indicateurs sont envisagés sous deux angles : l'intérêt suscité par les albums proposés, et les obstacles qu'ils recouvrent, pour les élèves et/ou pour les enseignants.

L'ensemble des travaux ne fait pas systématiquement état d'un résumé présentant l'ouvrage lu, ni de dimensions implicites liées à l'ouvrage choisi quant à l'intrigue du récit (pour la moitié des travaux).

Un quart des propositions précisent des enjeux interdisciplinaires, notamment en rapport avec l'histoire. Cette grande diversité (cf. tableau mis en annexe) cache cependant une certaine hétérogénéité, des travaux envisageant plusieurs entrées, d'autres n'en relevant qu'une ou deux, formulées de manière concise et sans rapport direct au texte source, ne pouvant ainsi garantir qu'elles sont mobilisables ultérieurement, ce qu'il s'agira de vérifier dans le cours des activités proposées ensuite.

Les activités de lecture et d'écriture sont ensuite présentées en fonction de leur fréquence et de la sollicitation ou de leurs dimensions potentiellement cognitives.

Des activités de lecture

Les écrits professionnels empruntent des formes variées, entre consignes, notes organisées d'un éventuel déroulement type, tableaux de synthèse d'éléments attendus, et ajustements prévus en se référant parfois à des éléments précis du texte, dénotant ainsi une plus ou moins grande prise en charge professionnelle, ce que

5. Au sens de Bucheton.

6. Pour 8 travaux proposés en cycle 1, des dimensions langagières spécifiques sont sollicitées (écouter, s'écouter, reformuler la plupart du temps en groupe restreint), la dimension compréhension de l'écrit lu est omniprésente, davantage centrée sur les implicites du récit, la dimension écrite au sens de l'activité d'écriture étant alors globalement occultée (une seule trace écrite en dictée à l'adulte, une trace de copie du titre, une trace de copie du nom du héros). 7 travaux sont des « copier-coller » entre des cours et des ressources existantes et sont par précaution exclus de l'étude.

nous développerons en partie 3.

- La lecture à voix haute de l'adulte comme des élèves (sans qu'elle soit pensée comme comportant des obstacles) sont des entrées fréquentes. L'élaboration de problèmes liés à la compréhension et à l'interprétation reste ponctuelle.

- Les activités sont convoquées en dehors de leur raison d'être par rapport

au texte de l'album. Elles s'appuient peu sur les connaissances construites dans la partie analysée par les stagiaires. Il s'agit

d'une succession de situations, qui sont conduites en parallèle avec le déroulement du récit (ce dernier est découpé en morceaux de façon arbitraire et peu justifiée). Plus rarement elles approfondissent des points abordés précédemment « en entonnoir », focalisant une notion (le suspense, les émotions, un fait historique, ...) de façon plus précise.

- Plus rarement, des sollicitations en vue de comprendre qui parle, voire permettant la construction d'un problème sont décrites comme des fils rouges guidant la lecture de l'œuvre (à propos d'Otto d'Ungerer : Qui est à considérer comme un humain ou pas ? L'Ours a-t-il un statut d'homme ?).

- Aucun travail ne fait état de questionnaire⁷ issu de manuel, ces activités étant fortement remises en question au cours de la formation du premier semestre. Nous constatons cependant, de façon récurrente au cours des visites que nous réalisons sur le terrain qu'il est l'apanage des cours à double niveau, voire une solution de moindre coût.

Les activités de lecture proposées sont variées, préparées, et plutôt ponctuelles. Nous envisageons les activités proposées dans le cadre de l'écriture, qui sont moins nombreuses.

Des activités d'écriture

Nous avons noté que la moitié des travaux de lecture envisage des écrits collectifs en vue de garder des traces de la lecture réalisée sous le format

d'affiches ou de frises, ou a recours à des écrits courts en vue de saisir le degré de compréhension des élèves (essentiellement des phylactères de bande dessinée à ajouter aux illustrations), le tableau renseigne cette activité en gras italique.

Les activités d'écriture sont généralement plus succinctes. Elles sollicitent majoritairement des genres d'écrits variés qui ne sont pas ceux des écrits des textes lus. En proposant ainsi des transpositions (« Aujourd'hui, le petit chaperon rouge... ») et des points de vue particuliers (« Que pense le kidnappeur » dans *John Chatterton*), ou d'un passage à une écriture en « je » (11 travaux), individuellement, qui sont des tâches complexes. Ces activités sollicitent une compréhension fine des textes. D'autres propositions font état de la recherche d'autres épisodes intégrés dans le récit ou d'autres suites. Certaines activités proposées sont en relation étroite avec le travail proposé en lecture, voire y sont étroitement imbriquées. Ce sont les relations entre ces travaux de lecture et d'écriture que nous tentons d'étudier ensuite.

RELATIONS ENTRE ACTIVITÉS ET SOLLICITATIONS COGNITIVES

En recherchant des relations possibles entre les activités de lecture et d'écriture, on envisagera en quoi ces dimensions sont constitutives d'une valorisation des deux entrées et ce qui a facilité la constitution de ces liens. Puis nous reviendrons sur les obstacles rencontrés par certains travaux.

Entre écrit collectif et écrit individuel

Les travaux individuels, lors des activités de lecture, en particulier, nécessitent le retour au texte source, sur au moins une des trois activités proposées, voire sur les trois. Un nombre significatif de travaux s'attache à construire des repères pour le guidage des activités ultérieures ou en vue de favoriser l'élaboration d'outils pour écrire en proposant la constitu-

Les activités de lecture proposées sont variées, préparées, et plutôt ponctuelles.

7. Les pratiques de questionnaire (5 questions et plus), aux questions littérales souvent explicites en début de travail, et ne portant qu'in fine sur les enjeux du texte, donnent lieu à des séances de TD dès le début de la formation en M2. Ils sont soumis à une lecture critique. Ce sont la plupart du temps des pratiques d'évaluation de la compréhension et non pas d'apprentissage de cette compréhension.

tion de documents collectifs. Le travail en groupe est peu sollicité (deux travaux). Le choix de la taille des extraits lus semble différenciateur (les extraits choisis donne lieu à un travail plus précis), facilitant l'identification d'objectifs d'apprentissage en relation aux intérêts supposés du récit. Différents cas sont envisagés :

- La proposition d'écriture est succincte, à un tel point qu'il est peu possible de gloser sur la possibilité ou sur les prolongements envisageables, bien qu'une affiche collective relate des points de compréhension identifiables. La clôture des activités de lecture prend la forme d'un débat régulé affichant des oppositions écrites au tableau. Ces entrées semblent pourtant en phase avec une analyse fouillée et de qualité, mais diluant d'éventuels objectifs d'enseignement, dans une synthèse relatant le texte plus qu'il ne cible pas un savoir explicite.

- L'écrit porte sur un élément ponctuel en lien étroit avec un passage de l'intrigue du texte, sa dimension ponctuelle établie par des questions littérales renvoie la question de la compréhension en arrière-plan plus que comme une préoccupation première. Les propositions de lecture et d'écriture se mélangent et sont souvent fortement guidées par des pratiques récurrentes (exemples : « la fiche du personnage », « remettre dans l'ordre », relier « personnages et actions »). L'écrit collectif risque alors de formater la production individuelle par souci de réussite (2 travaux).

- L'écrit est ponctuel mais donne lieu à une prise en compte socialisée de sa diffusion (par une mise en mots) et contribue à alimenter des « va et vient » entre le texte source et les textes produits. Il alimente, dans le contexte précis du poème en prose, le passage entre des genres et favorise une ouverture culturelle importante de par son originalité (un document).

- L'écrit porte sur un objet commun des activités proposées en lecture, comme la prise en compte du point de vue des « personnages ». Cette entrée est plus ou moins problématisée

selon les travaux. La complexité des indices à prendre en compte est aussi plus ou moins identifiée dans les propositions faites par les stagiaires. Des écrits professionnels relèvent tous les indices possibles et ceux qui pourraient être ambigus (utilisés différemment par les personnages) à différentes étapes du récit. Cette dimension de précision des attentes et d'anticipation extrême est souvent en lien avec un résumé explicite du récit et une compréhension fine des enjeux en termes de valeurs et de construction d'univers littéraires, mais pas systématiquement (3 travaux).

- L'écrit est un guidage portant la trace des apprentissages en cours, en lecture comme en écriture. Ces travaux sont plus particulièrement ceux adressés à des classes d'enfant jeunes en CP ou en CE1. Le début des activités commence systématiquement par un rappel de récit prenant appui, si nécessaire, sur les écrits individuels puis collectifs de la séance précédente, ou sur des mots de texte surlignés, à partir de tableaux regroupant des données. Ces écrits de travail ont pour objectif de rendre visible l'implicite des textes proposés. C'est globalement le travail de lecture qui rend possible celui d'écriture, l'écriture permettant de rendre observable ce qui est effectivement compris en fin de lecture de l'œuvre. Ces écrits peuvent fonctionner comme des prises en charge consécutives et progressives de l'implicite sollicité en lecture (3 travaux).

Des liens facilitateurs

On pouvait penser a priori qu'une lecture experte de l'album de jeunesse est une garantie d'une mise en œuvre facilitée. Or il n'est, dans ce cas présent, pas possible d'en faire le constat. Un élément déterminant à prendre en compte serait l'identification d'obstacles pour les élèves. De même, les obstacles potentiels pour les enseignants et la déclaration explicite des choix sélectifs quant aux apprentissages à conduire seraient un critère facilitateur. De ce fait, une dimension incontournable d'un travail

croisant lecture et écriture en continuité est souvent liée à la prise en compte d'objectifs d'enseignement et d'apprentissage définis précisément en relation au texte, les objectifs étant alors en phase avec les obstacles à surmonter.

Des dimensions pragmatiques

Ensuite, on peut penser que la pratique professionnelle, régulière, dans la même classe, d'activités de lecture et d'écriture tout au long de l'année a permis aux étudiants de mettre en œuvre certaines des pratiques abordées en formation ou tout du moins d'en anticiper la faisabilité. Pour autant, les dimensions très générales de certaines situations à peine évoquées (mise en commun) nous interrogent : que construit la prédominance du poids du terrain dans la formation ? Paradoxalement, des gestes professionnels didactiques langagiers sont repérables dans certains travaux (insister sur la question de la destination des voyageurs ...), en particulier ceux correspondant à une anticipation de certains aspects du problème à construire. De façon surprenante aussi, la connaissance du niveau de classe auquel la proposition de travail est faite n'est apparemment pas liée à la qualité des propositions faites.

Des dimensions épistémologiques

La prise en compte de questions de formation abordées dans les TD de l'année de master 2 induit des réflexions abouties dans la plupart des cas. A ce titre, les inférences, la question du point de vue, les transpositions textuelles, la question des valeurs, l'analyse de corpus d'échanges de cercles de lecture (Terwagne et al., 2000) prenant en compte des dimensions textuelles précises dans les albums choisis, semble rendre efficace la mise en œuvre dès lors qu'elle est limitée à une ou deux entrées. Pour ces raisons peut-être, les analyses exhaustives foisonnantes en amont ont dispersé l'attention des étudiants stagiaires quant aux ap-

prentissages à envisager. La dimension didactique liée au lire-écrire resterait une dimension partiellement accessible dans un temps de formation limité.

D'éventuels obstacles

Comme nous venons de l'aborder, un souci d'exhaustivité, en dehors d'une prise en compte du niveau potentiel des élèves contraint les étudiants à rester dans des analyses générales et des propositions peu explicites dans leur continuité. Pour certains étudiants, une récurrence de situations types serait un sésame, sans pour autant que les particularités de l'œuvre toujours soient interrogées. Ensuite, la nécessité de capter l'intérêt des élèves en présentant des dimensions directement accessibles à la compréhension vise la construction de repères. L'idée de guidage alors nécessaire risque de verser dans le formalisme, soit vers un retour à la langue en sollicitant des dimensions de compréhension ponctuelles au détriment d'effets portés par le texte. La plupart du temps, c'est l'absence de questionnement quant à la continuité de l'activité proposée qui ne permet pas d'envisager les limites des propositions, les médiations du maître restant alors factuelles sur un seul jet d'écrits.

La sollicitation intellectuelle de l'élève est cependant assez différente selon qu'elle reste ponctuelle ou qu'elle s'inscrit dans une continuité, les données précédentes devant être restituables et mises en lien. Or si la moitié des activités de lecture envisagées sollicite une trace écrite qui sera reprise comme guidage de la suite des séances, ceci reste implicite dans la mise en œuvre. Est-ce un fait non conscientisé ? Laisser de côté la question du sens à construire à long terme induirait un rétrécissement de l'intérêt de l'œuvre.

CONCLUSION

Les étudiants fonctionnaires stagiaires dans les classes sollicitent

La dimension didactique liée au lire-écrire resterait une dimension partiellement accessible dans un temps de formation limité.

effectivement l'usage de textes lu et des écrits, majoritairement réalisés individuellement par les élèves. La relation entre les activités proposées reste cependant tenue dans leurs écrits professionnels (sauf en début de scolarité primaire). Peu d'activités proposées sont articulées entre elles du début à la fin de la trame proposée en reposant sur des savoirs visés. Ces écrits (potentiellement pertinents) sont peu utilisés pour interagir avec le texte support de façon explicite (5 travaux). Cet état de fait expliquerait l'usage restreint des carnets de lecture : on y note des éléments mais qu'en fait-on ? Ce constat est récurrent même si tous les stagiaires font écrire dans des situations variées au statut non institutionnel (brouillon, feuille, ...). La formulation de la demande « une activité » a certainement induit un effet limitatif. Ces écrits de travail, propices à la mise à distance

et à la conceptualisation, pourraient être davantage valorisés et socialisés. Enfin la dimension écrite n'est jamais première dans leur démarche, et l'identification de savoirs précis liée au domaine littéraire reste floue. La petite quantité de travaux étudiés n'est qu'un préalable à d'autres analyses à mener. Si les moyens d'évaluer sont peu apparents, les mises en commun sont peu organisées, les débats sollicités peu construits, cela laisse à penser que le temps de formation nécessaire reste long. Les apports des dernières instructions officielles devraient à cet endroit permettre une focalisation plus précise. La formation gagnerait ainsi à l'identification de savoirs littéraires affichés et à l'analyse de leur mise en oeuvre. En prônant l'écrit comme nécessaire entrée disciplinaire, le langage écrit et oral fonctionnerait alors en continuité ■

BIBLIOGRAPHIE

Barré de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Asq : Les Presses universitaires du Septentrion.

Bonnery, S. (2003). *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*. Hal archives ouvertes. <tel-00677895>

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

Caporossi, G., & Alamargot, D. (2014). L'écriture manuscrite : analyse comparative de méthodes d'étude de leurs dynamiques. L'exemple du logiciel Eye and Pen. Dans C. Leblay et G. Caporossi (dir). *Le temps de l'écriture : enregistrements et représentations* (pp.124-146). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle*. Paris : De Boeck.

Daunay, B. (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Fabre-Cols, C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck.

Garcia-Debanc, C., Plane, S., & Roger, C. (1987). *Objectif écrire*. CRDP du Languedoc-Roussillon.

Ferreiro, E., & Gomez Palacio, M. (1998). *Lire-écrire à l'école : comment y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.

Giasson, J. (1995/2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaétan Morin.

Jolibert, J. (1984). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.

Lefevre, L., Maisonneuve, L., & Sensevy, G. (2016). Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur « Le loup et l'agneau ». *Repères*, 52, 173-158.

Mas, M. (1999). Pour une mise en cohérence de l'enseignement du français à l'école. Réflexions et propositions. *Repères*, 20, 163-191.

Quet, F. (2008). Rédiger, s'exprimer, produire. Ecrire à l'école primaire dans les années 1990. *Recherches et Travaux*, 73, sur le site <http://recherchestravaux.revues.org/330>.

Remond, M., & Romian, H. (dir.) (1994). *Lire et écrire à l'école primaire. Etats des recherches à l'INRP*. Paris : INRP.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Terwagne, S., Vanhulle S., & Lafontaine, A. (2000). *Les cercles de lecture*. Paris : De Boeck-Duculot.

ANNEXE

ANNEXE N°1

Tableau récapitulatif des activités proposées mettant en relation lecture et écriture

Obstacles envisagés rangés par fréquence	Consignes correspondantes	Savoirs plus ou moins apparents
Chronologie	Remettre dans l'ordre	Connecteurs valeurs verbales Justification de l'ordre Construction d'un fil rouge ou de frise ou d'étapes
Rapport entre texte et images	Relier ou mettre dans l'ordre	Succession composée de suites partielles Repérage d'indices communs Justifications fondées par le texte et l'image
Anticipation	Que va-t-il se passer ?	Première quatrième de couverture insuffisantes Hypothèses , prise d'indices pour fonder la piste retenue, création d'un horizon d'attente et validation ultérieurement
Point de vue des personnages /statut du narrateur	Qui dit que / pense que	Confusions, carte d'identité Oppositions Construction d'un problème, Construction d'un fil rouge
Mise en commun, débat	Que pensez-vous de...	Pas d'organisation précise
Schéma narratif	Que se passe-t-il dans cette partie du récit ?	Pas systématique Trame ou résumé ou fil rouge liste d'étapes
Genre littéraire	Qu'est-ce que c'est comme genre d'écrit ?	Quels éléments font penser qu'il s'agit de.../ Gradation d'indices, réseau de textes
Inférences	Qu'est-ce qui vous permet de dire que ...	Repérage d'indices textuels, mise en relation d'indices, apports de connaissances ou d'expériences
Vocabulaire	Que veut dire... ?	Compréhension littérale et ponctuelle Importance du contexte Mise en relation d'éléments Liste de mots