

Vécu d'élève et conscience disciplinaire : un « bon » héritage pour enseigner en classe de français ?

Hubert Bruno ⁽¹⁾

Ouitre Florian ⁽²⁾

(1) CIRNEF, INSPE Normandie Caen - France

(2) CIRNEF, INSPE Normandie Caen - France

Résumé

Ce que nous avons vécu comme élève dans une discipline détermine-t-il nos façons d'enseigner cette discipline et si oui de quelle manière ? En commençant cette étude, nous n'avions pas trop de doute pour répondre à la première partie de cette question. La notion de conscience disciplinaire (Reuter, 2003) nous donnait déjà quelques éléments de réponses. Notre projet était de documenter le « de quelle manière » en nous intéressant au français comme discipline scolaire. En effet le formalisme ambiant qui affadit les disciplines ne vient pas de nulle part. Le vécu disciplinaire des étudiants qui désirent devenir enseignants y participe. Leurs préoccupations peu didactiques lorsqu'ils entrent dans le métier aussi. C'est ce vécu disciplinaire que nous avons souhaité capter à travers une étude de cas tout en essayant de voir en quoi et comment la formation peut de son côté permettre de dépasser ce formalisme et faire accéder ces étudiants et leurs élèves aux savoirs savoureux du français.

Mots clés

Discipline français, Institutionnalisation, savoirs scolaires, savoirs savourés, formalisme.

Introduction

Notre symposium « Du curriculum prescrit au curriculum savouré : que reste-t-il de l'institutionnalisation dans les disciplines ? » s'inscrit dans l'axe 1 du colloque qui questionne « les formes d'acculturation et de socialisation liées à l'organisation disciplinaire des savoirs dans les curriculums ». L'approche comparatiste s'effectue dans le dialogue entre les différentes contributions du symposium qui relatent des études en lien avec différentes disciplines. Dans notre travail collectif, nous interrogeons les curriculums en les abordant du point de vue de ce qu'il en reste en termes de vécu et d'expérience chez des anciens élèves se destinant à être Professeur des Écoles¹ ; dans cette partie nous nous limiterons à la discipline du Français. Ce reste, qu'il soit chez eux savoureux et source de pouvoir d'agir et de penser ou insipide, formel, sans enjeux intellectuels et sans aucune saveur, constitue le déjà-là avec lequel les étudiants vont aborder la formation en didactique du français et son enseignement dans les classes quand ils seront en stage d'observation et de pratique accompagnée ou en stage en pleine responsabilité. Ce reste est le résultat de ce que ces anciens élèves en train d'apprendre le métier de PE ont pu institutionnaliser sous l'impulsion de leurs enseignants. Car finalement, même si ce sont les enseignants qui désignent ce qui est légitime d'institutionnaliser, le processus ne peut s'envisager sans les élèves, même si on constate que c'est souvent le cas. Le contrôle de ce qui s'institutionnalise vraiment au-delà de ce qui est écrit dans la fiche de préparation de l'enseignant puis sur le cahier du jour des élèves est de l'ordre du privé, de l'intime et du plus ou moins conscientisé.

Notre étude vise dans un premier temps à mettre en évidence ce déjà-là qui fait conscience disciplinaire chez ces étudiants, son poids, les résistances qu'il occasionne pour basculer dans une approche didactique des phénomènes d'enseignement-apprentissage dans la discipline français et pour dépasser l'approche formelle des savoirs de cette discipline qui les organise. Pour ce faire, nous avons mobilisé un questionnaire adressé à des étudiants de Master 2 MEEF premier degré. Les souvenirs de la discipline français à l'école primaire et la conscience disciplinaire que ces étudiants ont progressivement construite au fil de leur parcours sont enquêtés. Le recueil effectué explique potentiellement la manière dont ces jeunes enseignants entrent dans la discipline français.

Le deuxième pan de notre étude, une fois cet état des lieux effectué, se place du côté de la formation et de sa réception par les étudiants. La question suivante est posée : en quoi, comment et à quelles conditions la formation et ses enseignements contributifs dans le champ du français est-elle susceptible, sous certaines conditions, de faire bouger cette conscience disciplinaire et ces conceptions de la discipline français ? Le questionnaire dans les dernières questions qu'il pose donne quelques réponses à cette question pour l'ensemble des M2 qui ont renseigné le questionnaire, mais, les discours, même s'ils sont intéressants, sont trop généraux. C'est donc pour dépasser ce premier niveau de résultats que nous avons

1 Désormais PE.

choisi de nous centrer sur trois études de cas afin d'identifier de façon plus précise ce qui s'est joué en formation pour ces trois étudiants qui semblent avoir dépassé le formalisme que nous dénonçons plus haut. Les données sont ici des projets que ces étudiants ont réalisés dans des classes et qu'ils ont restitués dans des écrits de formation (portfolio, mémoire, etc.). Nous avons aussi convoqué la restitution orale d'un sujet traité en didactique de français dans le cadre d'une épreuve du Master. Ces projets de séquence et les situations concrètes de classe qu'ils proposent sont pour nous révélateurs d'une conception de la discipline et donc de bons témoins de la conscience disciplinaire reconstruite par les étudiants à l'issue de la formation. En complément de ces éléments factuels, des entretiens ont été effectués avec les trois étudiants. Ils visaient à questionner le poids de la formation dans les changements opérés et à identifier les éléments qui en ont été à l'origine. Lorsque des institutionnalisations étaient prévues dans les projets en français menés par ces trois étudiants, celles-ci ont été analysées. Nous restons convaincus que les opérations d'institutionnalisation, alors qu'elles cristallisent et exacerbent la dérive formelle que nous évoquons plus haut, restent un excellent marqueur du développement professionnel réalisé et d'évolution de la conscience disciplinaire. Finalement, la formation a-t-elle permis de faire accéder ces étudiants aux savoirs savourés de la discipline français, accès que nous considérons comme une condition nécessaire, mais pas suffisante pour que leurs élèves accèdent également à ce savouré ?

L'écueil du formalisme des savoirs et de la naturalisation des disciplines scolaires

Un certain nombre de travaux font valoir une approche formelle des savoirs scolaires chez les enseignants (Le Bas, 2005) et plus particulièrement chez les enseignants débutants (Butlen et al., 2003 - Ouitre, 2015), une approche le plus souvent héritée de leur vécu scolaire (Hubert, 2012). Celle-ci n'échappe à aucune discipline et à aucun domaine de réflexion scolaire, même si nous nous centrerons ici sur la discipline du français. Ce technicisme renvoie au propositionnalisme de Meyer (cité par Fabre, 2009) qui dénonce dans l'histoire de la pensée occidentale le privilège des réponses sur celui des questions. Delbos et Jorion (1984), puis à leur suite Astolfi (1992) mettent eux en avant le caractère propositionnel des savoirs scolaires. Ces derniers sont en effet des propositions souvent indépendantes les unes des autres, jamais référées à des problèmes et dont « la genèse historique est occultée » faisant de ceux-ci des savoirs « sans histoire et sans opérationnalité » (Fabre, 2007). D'autres auteurs tel que Sarremejane (2002) resituent cet état des savoirs scolaires dans le processus de disciplinarisation qui en a permis l'existence alors qu'un auteur comme Prairat (1995) n'envisage pas penser leur pertinence sans questionner le projet de l'école et le sujet libre (rationnel, moral et politique) qu'elle souhaite former. Dans son plaidoyer pour penser et réhabiliter la saveur des savoirs, Astolfi (2008) ne laisse nullement entendre que la critique des savoirs scolaires s'inscrit dans une perspective anti-intellectualiste de l'école, mais que

ces « savoirs savourés » sont avant tout émerveillement, révélation, perturbation, surprise, découverte, choc, émotion, etc. (Astolfi, *ibid.* p.7, 8 et 9).

Conscience disciplinaire et vécu disciplinaire

Yves Reuter (2007) envisage la conscience disciplinaire « comme la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires ». Nous sommes du côté des modes singuliers d'appropriation des disciplines scolaires (Reuter, 2014) et du prisme au travers duquel les disciplines sont perçues et reçues par les élèves, mais aussi par les enseignants, les parents, etc. Le concept, comme tout concept d'ailleurs, s'oppose à l'évidence qu'il va de soi que les élèves délimitent sans difficultés les territoires et les frontières liés à chaque discipline. Or un certain nombre d'études montrent que cette délimitation des disciplines par les élèves ne va pas de soi. Certains élèves s'avèrent « incapables d'indexer un cours ou un contrôle à une discipline » (Reuter, 2007, p.57). Ce manque de discernement et de clarté face aux « situations » scolaires et leur ancrage disciplinaire est finalement « l'un des facteurs principaux de différenciation quant à la réussite » (Brossard, 1994 - 2002 cité par Reuter, 2003). Le sens des disciplines, le sens de ce qu'on fait et travaille à l'école dans ces disciplines ne pas de soi. Il faut le construire. Il faut construire les mondes auxquels ces disciplines se réfèrent et les éventuels liens qu'elles entretiennent entre elles. Pour Reuter (2007) ; la désignation « conscience » ne va pas de soi. Elle ne désigne pas obligatoirement une position méta au-dessus de tout qui ferait valoir une forme de contrôle cognitif. L'auteur (*ibid.*, p.63) précise :

« Or, dans mon maniement de ce concept, il n'existe pas nécessairement de conscience disciplinaire « consciente » (au sens d'explicite, de réfléchi). Elle peut être absente, inconsciente, présente simplement dans l'exercice de certaines pratiques... ou encore faiblement construite. J'envisage donc la conscience disciplinaire comme une catégorie susceptible d'être actualisée selon des états de conscience très divers. »

Les consciences disciplinaires relèvent donc des représentations, du rapport aux disciplines, des connaissances que les élèves ont construites à propos de celles-ci. Il s'agit d'une reconstruction en « je » du sens que les élèves leur donnent, sens qui peut être très éloigné du sens « académique » qui circonscrit ces disciplines. Pour Reuter (2016, p. 26-27), « les chercheurs [et les enseignants] n'ont pas suffisamment pris en compte, au moins jusqu'à présent, que les disciplines étaient des espaces spatio-temporels vécus et ont par conséquent sous-estimé les manières de les vivre ainsi que les effets émotionnels que produisaient leurs fonctionnements ». Ces reconstructions biaisées, faussées et réductrices du sens des disciplines scolaires est sources de malentendus et orientent l'engagement des élèves sur de fausses pistes.

Parallèlement l'auteur développe le concept de « vécu disciplinaire ». Celui-ci « permet de prendre en compte les sentiments ou les émotions que les élèves associent aux

disciplines (dégoût, stress...) »². Le vécu disciplinaire est défini par Reuter » (2016, p.11) comme « les manières dont les élèves vivent les contenus et les disciplines ». Si les disciplines sont faites d'objectifs, de modes d'organisation des pratiques, elles sont aussi source d'émotions spécifiques. Les émotions du français ne sont pas les émotions de l'Éducation Physique et Sportive. Seize dimensions - que nous ne détaillerons pas ici - sont constitutives de ce vécu disciplinaire. Le concept de vécu disciplinaire et ses dimensions permettent « d'observer les facteurs d'attrait et de rejet internes aux disciplines et à leurs configurations, rejet qui peut aller jusqu'au décrochage. A l'inverse, cela permet d'observer les formes de certaines disciplines qui permettent l'accrochage »³.

Les consciences disciplinaires et les vécus disciplinaires construits à l'école portent-ils finalement l'émerveillement et les émotions portés par les disciplines ?

Des institutionnalisations qui façonnent les consciences disciplinaires

L'institutionnalisation est entendue dans son acception large comme la volonté par l'enseignant d'acter de ce qui a été appris à des moments donnés du processus d'apprentissage et sous des formats variés, de le rendre public et d'en faire un nouveau point de départ pour d'autres apprentissages

L'institutionnalisation fait en effet partie du discours des enseignants débutants. En fin de séance et/ou de séquence, ils disent qu'ils institutionnalisent. Dans leur travail de planification, une institutionnalisation est mise en forme, mais son contenu est souvent fade et reflète peu ce qui s'est intellectuellement passé pendant les cours, effaçant ainsi tout raisonnement et tout questionnement (Hubert, 2016). Le geste professionnel « d'écrire la leçon dans le cahier du jour » est lui aussi formel. S'adresse-t-il aux élèves ? Aux parents ? A l'institution et à ses représentants dans une logique de contrôle ? Finalement l'exercice obligé tue la saveur des savoirs qui avait pu être concoctée en amont. Elle raplatit les raisonnements et simplifie les choses au point parfois de les rendre indigestes.

Dans l'histoire des sujets, on est en droit de penser que ce qui a été institué plus ou officiellement ou plus ou moins « sauvagement » selon les cas a forgé inéluctablement les consciences disciplinaires.

2 <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/le-vecu-disciplinaire-des-eleves-pour-comprendre-le-decrochage-scolaire>

3 Dossier IFE, *op. cit.*

Et tout cela dans le contexte de la polyvalence des professeurs des écoles ...

L'ensemble des réflexions que nous venons de mener s'inscrit dans le cadre de la polyvalence des enseignants du premier degré. Si cette polyvalence est revendiquée comme caractéristique fondatrice du métier de PE, elle n'est pas forcément toujours assumée et relève de l'injonction paradoxale (Baillat et Philippot, 2018). En effet comme le précise les auteurs, la polyvalence formelle prescrite n'est pas effective dans le réel du métier et apparaît pour les acteurs comme « un fardeau lourd à porter par des enseignants qui tentent jour après jour de travailler “normalement” (*Ibid*, p.68). Poursuivant leur analyse, les auteurs avancent que la non-maitrise par les enseignants des matrices disciplinaires des disciplines qu'ils enseignent compromet le projet de l'école d'acculturation disciplinaire des élèves et de construction pour eux du rapport second au monde auquel les disciplines autorisent l'accès. Très souvent ce rapport second est à peine construit par les enseignants. Dans ces conditions comment faire vivre la saveur des savoirs et transmettre aux élèves les pouvoirs d'agir et de penser qu'ils permettent, les clefs vers des nouveaux mondes d'intelligibilité ?

Les résultats de notre étude

Nous faisons le choix de présenter notre méthodologie au fur et à mesure de l'exposé des différents résultats.

L'enquête par questionnaire

Quelques précisions méthodologiques

Le questionnaire a été proposé à trois groupes d'étudiants de M2 MEEF mention premier degré (61 étudiants en tout) au cours d'un cours de didactique du français. Les questions se voulaient simples pour ne pas alourdir le temps de passation. Quatre questions ont été posées aux étudiants :

- Quels souvenirs avez-vous de la discipline Français à l'école primaire ?
- Quels savoirs appris à l'école primaire vous sont aujourd'hui encore « utiles » ?
- Le cours et les stages de M1 ont-ils modifié votre « conscience » de la discipline Français ? Si oui, en quoi ?
- Quels sont pour vous les critères d'une séquence d'enseignement-apprentissage en Français réussie ?

Dans le cadre de cette contribution nous ne procédons pas à un traitement systématique des réponses. L'idée est plutôt de dégager par questions des grandes tendances de réponses. Pour des raisons de place, nous ne traiterons dans cet article que les deux premières questions qui nous paraissent les plus intéressantes pour notre projet. Des réponses aux deux autres questions sont apportées dans les entretiens de manière plus significative.

Les résultats liés aux réponses aux questionnaires

A la question des souvenirs : Les réponses à cette question ne sont pas trop surprenantes. Les souvenirs sont très vagues pour la plupart des étudiants, alors qu'ils sont plus précis pour certains. En ce qui concerne les émotions liées à ces souvenirs, ils sont majoritairement neutres, parfois négatifs (« Un souvenir assez barbant » / « Je n'aimais pas du tout ») et à d'autres moments positifs pour quelques étudiants (« J'aimais beaucoup la gymnastique à faire lors des apprentissages des règles de grammaire et son application / « Dans l'ensemble cela reste un bon souvenir »). Sont mis en avant par les étudiants des exercices répétitifs (des séries) de conjugaison, de grammaire, des prestations de lecteurs ou de réciteurs de poésie. Sont également évoqués des apprentissages par cœur de listes de mots, invariables par exemple, ou de liste de verbes conjugués où il fallait retenir les terminaisons. Des démarches sont identifiées. Certains étudiants ont bien perçu la logique applicationniste à laquelle ils ont été soumis ; on apprend les règles et on les applique à travers des séries d'exercices. D'autres se souviennent de manuels de lecture (Mika, Ribambelle, Ratus) qui étaient l'occasion d'aborder des éléments ciblés relatifs à l'étude de langue et organisés dans une certaine progression. Quelques-uns mentionnent une discipline morcelée qui aborde plein de choses différentes rarement remobilisées autrement que dans des exercices d'application. Les références à des tâches complexes avec des apprentissages potentiellement plus consistants sont rares. La rédaction, l'expression écrite comme production est mentionnée. Elle n'est pas forcément associée à des émotions spécifiques, même si quelques étudiants mentionnent y avoir rencontré des difficultés. Des projets potentiellement plus engageants sont parfois évoqués ; rallye lecture, réalisation d'une page de BD, écrire la suite d'une histoire, etc. La lecture est évoquée. On décèle dans ces références davantage une activité technique qu'une activité culturelle d'appropriation d'œuvres. D'ailleurs peu d'œuvres littéraires sont évoquées. Le plaisir de la lecture n'est pas mis en avant. Le travail de l'oral comme objet spécifique d'apprentissage n'est pas mentionné. La récitation nommée abusivement poésie ainsi que la lecture à voix haute des prestations effectuées « publiquement » ont été vécues comme des pratiques engageantes, voire traumatisantes. Pour certains étudiants, les souvenirs de la discipline évoquent des difficultés qui les accablent encore. Finalement, les étudiants attestent de l'approche formelles des contenus d'enseignement que nous dénonçons dans la partie théorique. Dans ce contexte l'accès au savoureux de la discipline est plus que compromis.

A la question de ce qui a été appris et utile : Aucun étudiant ne dit qu'il n'a rien appris. Pour autant, ici aussi les apprentissages mentionnés comme utiles sont des

apprentissages très techniques liés pour le dire vite à l'étude de la langue - orthographe grammaticale et lexicale et à la lecture. Cela passe par le rappel de règles relativement précises : « Des moyens mnémotechniques qui m'ont été donnés par mes enseignantes au fil des années sont des outils que j'ai conscience d'utiliser encore aujourd'hui (ex : différencier é/er en remplaçant par l'infinitif, différencier a/à » / « Les règles d'accord avec le COD »). Ces savoirs techniques certes indispensables sont nommés pour eux-mêmes sans forcément être rattachés à des compétences plus larges. Certains étudiants, peu nombreux, associent ces savoirs techniques à des compétences de communication écrite et orale : « Savoir écrire correctement est un atout non négligeable » / « Grâce à cette discipline, nous avons appris à rédiger, à mieux s'exprimer à l'oral, à mieux maîtriser cette langue ». Certains étudiants mettent en avant le travail de mémorisation que la récitation a permis, une capacité qui perdure encore pour eux aujourd'hui (« Une poésie apprise à l'école primaire on s'en souvient aujourd'hui surtout les classiques » / « Le travail sur la mémoire en école primaire avec les récitations de poèmes me permet aujourd'hui de retenir des informations plus facilement et sur le long terme »). L'expression orale et les prises de paroles devant les autres sont aussi évoquées comme des capacités construites en classe de français et qui sont encore mobilisables. La dimension culture littéraire n'est évoquée que par un seul étudiant. Quelques étudiants mettent en avant le fait que ces savoirs ne sont pas toujours identifiables car ils sont automatisés. Finalement, la dimension formelle et utilitaire au mauvais sens du terme semble fortement incorporée par ces étudiants au détriment des dimensions culturelle, esthétique, sensible et émancipatrice de la discipline.

Les études de cas

Le choix des trois cas et le type d'entretien

Le choix de nos trois étudiants s'est d'abord opéré à la lecture de leur portfolio de formation dans lesquels nous avons repéré à la fois des représentations initiales correspondant à la photographie que nous présentait notre questionnaire et des évolutions au fil de la formation. Nous avons donc procédé à un entretien de type clinique dialogique (Lani-Bayle, 2021) avec chacun de ces trois étudiants ; cet entretien a été enregistré avec leur accord. Il avait pour objectif d'aller plus précisément sur ce qu'ils disaient de leur vécu disciplinaire de la discipline du français à l'entrée en formation et de la perception qu'ils avaient de l'évolution par la formation de leur conscience disciplinaire.

Les résultats liés aux entretiens

Chacun d'entre eux a développé sa vision initiale du français. Pour Bastien, bon élève en mathématiques, le français est un peu, selon ses dires, sa « bête noire » :

Étudiant.e	Propos
------------	--------

Bastien	« Quand je suis arrivé en master j'avais une vision très négative du Français. Parce qu'en fait dans ma scolarité j'avais toujours du mal... L'un des points négatifs c'était par rapport l'orthographe parce que j'avais beaucoup d'erreurs d'orthographe tout le temps. (...) On nous faisait lire des œuvres. Mais je ne prenais pas plaisir à lire les œuvres parce que je savais qu'après on allait travailler dessus... on allait beaucoup approfondir. C'était beaucoup en plus des œuvres assez classiques qui pouvaient être des fois très compliquées à lire. J'avais beaucoup de mal à les lire et je comprenais pas toute la lecture. Cela ne m'aidait pas de travailler dessus parce qu'en fait je ne comprenais pas dès le départ de quoi cela voulait parler. »
---------	--

Le lexique employé est à cet égard significatif : « négatif » (2 fois) « du mal » (deux fois), « pas plaisir », « très compliquées », « je ne comprenais pas » (deux fois).

Chez Clarisse, on retrouve ce côté rébarbatif qui s'amplifie plus elle avance dans sa scolarité, alors qu'elle est pourtant plutôt en réussite :

Étudiant.e	Propos
Clarisse 1	« Toute ma primaire, le Français c'était du travail, c'est des exercices, des fichiers. C'était pas plaisant mais c'était satisfaisant. »
Clarisse 2	« Et en fait c'est allé de mal en pis parce qu'au lycée on a commencé à faire des commentaires, des analyses plus approfondies sur des livres peu intéressants et qui étaient toujours une obligation liée au travail. Il y avait la pression : faut savoir ficher parce que sinon on s'en souvient plus, c'était très désagréable. Et cela n'avait pas de sens en fait... »

A l'Université elle choisit quand même Lettres et ce qu'elle en dit rejoint l'aspect fastidieux ressenti par Bastien :

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« Tout ce qui était commentaire de textes c'était pénible, on lit des grands auteurs très compliqués, j'y arrivais pas, c'est à ce moment-là que j'ai été confrontée à l'échec. »

Quant à Lola, elle développe peu son vécu, on sent toutefois combien celui-ci a construit sa vision de la discipline :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Avant d'arriver à l'Inspé pour moi le Français c'était une discipline et à l'intérieur plein de choses séparées : de la conjugaison, de l'orthographe, de la lecture, de la compréhension, mais tout ça séparément et c'est ce qui s'est passé d'ailleurs, c'est dû à mon vécu d'élève je pense. »

Nos trois étudiants vont décrire une bascule par rapport à leur conscience disciplinaire. Pour Lola et Camille, aussi curieux que cela puisse paraître, c'est la place de la littérature au sein de la discipline qui va constituer le premier détonateur :

Étudiant.e	Propos
Lola	« J'avais conscience que la lecture jeunesse existait mais je l'ai redécouverte réellement avec les cours de Camille ⁴ (M1). Voilà mon M1 a été centré autour du fait qu'elle nous sert énormément dans l'enseignement du Français. Pour moi la littérature jeunesse c'était juste la lecture de plaisir : on pouvait pas s'en servir dans l'enseignement réellement... »

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« J'étais une grosse lectrice et je n'ai jamais fait le lien avec le travail de Français à l'école. (...) Avec les cours de Camille (M1) on a parlé de livres et on a parlé de livres pour enfants. J'ai trouvé cela super, je me suis dit que ce que je pourrais faire c'est de donner aux enfants le plaisir de lire. Cela a été mon mémoire après. Une première claque. L'aspect savoirs en jeux c'est venu plutôt en M2. »

Ce qui intéressant dans leurs deux discours, c'est cette entreprise de reconfiguration de la discipline à laquelle elles redonnent saveur et sens, en commençant un long chemin de reliance entre « plaisir » et apprentissage. Pour Bastien, cela a fonctionné un peu différemment, même si le rapport à la littérature est aussi au cœur, mais autant en tant que personne qu'en tant que professeur :

Étudiant.e	Propos
Bastien	« En formation le Français j'ai l'impression qu'on l'a travaillé différemment. J'ai compris beaucoup de choses. Avant le Français qu'on étudiait à l'école, c'était étudier des textes pour étudier de textes. Maintenant... j'ai pas trop mes mots... j'aime bien voir les particularités des textes... Maintenant j'ai repris goût à lire des œuvres... Il y a plein de textes qu'on a lus en formation qui m'ont donné envie de lire le livre en entier après alors qu'avant au collège et au lycée si on étudiait un texte on l'étudiait... je me disais pas je pourrais pas le lire après. Cela me donne le goût de lire... Je vois plus ce que veut nous montrer l'auteur et comment il a voulu écrire son texte... (...) Je pourrais rapporter cela à mon goût pour le cinéma. Je me suis rendu compte que chaque écrit est unique... et j'ai pris goût à voir ce qui rend telle écriture unique... c'est plus intéressant à enseigner parce que c'est devenu plus intéressant pour moi. »

4 La formatrice en français.

Bastien répète énormément le mot « goût » qui fait penser à la saveur des savoirs dont nous avons parlé précédemment. Il est intéressant de signaler que Bastien a rédigé un mémoire intitulé : « Quelle part d'influence a notre vécu sur nos compétences dans la conception de situations scolaires didactisées ? » où il ancre son choix du professorat dans son rapport enthousiaste aux mathématiques... En bousculant son rapport personnel à la discipline Français, il se rend en quelque sorte disponible à son enseignement.

Essayons d'aller un petit peu plus loin sur ce qu'ils disent de ce qui dans la formation leur a permis d'effectuer cette bascule. Logiquement Bastien insiste sur le fait d'avoir vécu lui-même les situations d'apprentissage, qu'il s'agisse de l'écriture ou de l'étude de la langue sous forme de problèmes :

Étudiant.e	Propos
Bastien 1	« Le fait de vivre à chaque fois les activités je pense que cela me fait prendre conscience qu'on pouvait apprendre le Français de manière différente que moi j'ai pu l'apprendre... »
Bastien 2	« En fait j'avais appris la grammaire : c'est un code et tu dois savoir et tu dois le mettre en place. En formation j'ai appris à prendre plaisir à essayer de le décoder... C'est assez marrant c'est un peu l'enseigner de manière mathématique : on a un problème on doit le résoudre, c'est à toi de trouver les solutions, c'est ça qui me manquait peut-être en Français.... J'ai réussi à rapprocher les deux, c'est peut-être ça qui m'a redonné envie... »

Lola fait aussi allusion à cette mise en problèmes des situations de classe :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Je vois mieux comment introduire la chose sans que ce soit des exercices bêtes et méchants à faire et sans que réellement ils mettent du sens derrière (...) Les exercices servent à s'entraîner mais avant cela il y a eu une phase où tous ensemble on a mis en évidence un problème et qu'il a été résolu ensemble. Moi j'avais encore du mal à me projeter sur comment faire de l'étude de la langue sans que ce soit comme nous on l'a vécue en tant qu'élève et partir de choses de choses concrètes, partir de choses connues des élèves pour travailler un point de la langue. »

Pour nos trois étudiants, le fait d'avoir été confrontés avec d'autres à ces situations-problèmes a largement contribué à susciter le désir d'apprendre :

Étudiant.e	Propos
Bastien	« Quand on avait fait <i>Coco Panache</i> ⁵ , dans chaque groupe on échangeait... Je voyais un groupe présenter l'idée, ah j'avais pas pensé à cela... le fait d'échanger avec les pairs cela a beaucoup aidé... »

Pour Clarisse et Lola, cela a fonctionné de la même façon, mais elles sont allées plus loin parce qu'ayant choisi le statut de contractuelles alternant, elles ont pu éprouver, dans le sens de mettre à l'épreuve, ce qui était support aux échanges :

Étudiant.e	Propos
Lola	« ...faut un peu se creuser la tête mais c'est vraiment efficace pour les élèves pour leur permettre de rentrer dedans et dans l'activité... »

Le fait qu'elles voient que ce qui était proposé en cours était plébiscité par leurs élèves les a encouragées dans leur bascule, mouvement qui était empêché quand en master 1 elle n'était pas en responsabilité de la classe :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Dans mon premier stage je suivais le fonctionnement de ma M.A.T. ⁶ et c'était des fiches d'exercice et c'est tout. Cela suivait parfaitement ce que j'avais vécu en tant qu'élève... Cela m'a rassurée de partir de ce qui nous a été présenté en cours. Ensuite parce qu'une activité cela allait pas me suffire pour faire ma séquence et je suis parti sur le projet parce que je pense qu'à chaque fois cela les motivait les élèves... »

Toutes les deux décrivent le même processus d'inscription dans des séquences-références qu'elles peuvent s'approprier parce que tout n'est pas dit, qu'il y a des blancs qui permettent comme ceux du texte littéraire (Tauveron, 1999) de reconstruire sa propre interprétation et de travailler ainsi les enjeux didactiques :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Le fait qu'on ne rentre pas trop dedans cela nous permet de prendre un peu de recul et de pouvoir se l'approprier alors que si réellement chaque séance on avait tout détaillé je pense que ce serait plus compliqué de s'éloigner et de se l'approprier. Ce qui m'a aidée c'est d'avoir la trame, l'idée de la séquence, et après d'ajuster en fonction de ce qu'on doit travailler... et on peut faire en fonction de ce que nous on apprécie et qu'on a envie de présenter aux élèves. »

5 *Coco panache* est un album jeunesse de Catharina Valckx.

6 Maître d'Accueil Temporaire

Toutes les deux vont progressivement se déplacer d'une vision très technique de la discipline à une vision plus ontologique (Hubert, 2023) et elles vont progressivement s'apercevoir que loin de nuire à l'acquisition des savoirs disciplinaires, celle-ci s'en trouve grandement facilitée. A la question « Est-ce qu'il y a un moment qui t'a plus marqué qu'un autre ? » Clarisse répond :

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« <i>Mon-je-me-parle</i> ⁷ , on les lance et on ne sait pas ce qui va sortir... C'est du vrai lien non seulement avec la famille, pour moi cela va au-delà de ce que j'avais envisagé en rentrant en master. J'étais venu avec l'exercice, après j'ai envisagé le plaisir, le lien avec la maison mais pas le lien avec l'intime. Quelque part c'est cela que je cherche, quelque chose qui prenne aux tripes et qui soit pas de l'exercice... du coup cela m'a marquée... de voir les productions d'élèves... »

L'intime est à prendre ici dans le sens de Mickaël Foessel (2008) et à ne pas confondre avec l'intimité, pas un intime qui se dissout dans une surexposition du privé, mais un intime authentique où chacun puisse travailler sa place dans la société, ce que nous ouvre la discipline Français si on l'envisage comme une forme d'accession à des formes de langage qui permettent de se comprendre soi, les autres et le monde (Hubert, 2023), ce que Clarisse et Lola sont en train d'appréhender. Cela ne rentre pas en contradiction avec la nécessité pour ces deux étudiantes de s'outiller sur le plan didactique, bien au contraire. Interrogée à propos de ce qu'elle a appris « sur le plan didactique cette année qui te permettrait de faire cela ? » clarisse poursuit :

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« Cette année j'ai appris à me confronter aux problématiques des élèves, ce que j'avais pas fait l'année dernière. Les différentes étapes, les lanceurs d'écriture, le recours à la photographie, le fait de séquencer petite étape par petite étape pour faciliter ; avant je les lançais et puis allez-y... »

Les résultats liés à l'épreuve de français

Après ces entretiens, nous avons voulu aller plus loin et voir si ce que disaient ces trois étudiants allaient se transcrire dans leurs pratiques de classe. Nous avons donc choisi de le constater à l'occasion d'un entraînement à l'oral de concours qui a été enregistré pour chacun d'eux. Un sujet du même type a été soumis à Lola et Clarisse : à la première un corpus comprenant la couverture du roman *Mongol* de Karine Serres, le début du chapitre 1,

⁷ *Mon-je-me-parle*, roman jeunesse de Sandrine Pernusch (autrice) et Ginette Hoffmann (illustratrice)

une proposition de séquence sans la première séance, un extrait du programme de Français cycle 3, à la deuxième un dossier avec la couverture du roman *Verte* de Marie Despléchin, l'incipit, une proposition de séquence sans la première séance et un extrait du programme de Français cycle 3. On sent à l'écoute de leur présentation que toutes les deux ont commencé par se « coltiner » l'extrait de texte à disposition et cherchent une façon d'enrôler les élèves dans ce qui fait l'intérêt du roman (l'approche de la différence pour l'un et les relations parents-enfant pour l'autre), sans tomber dans le sacro-saint questionnaire de surface dénoncé par les didacticiens du Français (Giasson, J., 2013). Elles vont toutes les deux essayer de favoriser une posture des élèves qui facilitent l'entrée dans la compréhension par l'implication et l'échange. Lola utilise un outil qu'elle aura mis en place auparavant : « Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? » qu'elle soumet individuellement d'abord à l'écrit aux élèves avant de les inviter à confronter par binôme. Elle insiste sur l'importance pour la professeure de s'effacer et de laisser les idées venir des élèves, tout en s'interrogeant sur les possibles :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Certains vont nous dire que Ludovic n'a rien compris et que les autres l'appellent comme cela pour se moquer de lui et lui faire comprendre que c'est un idiot. Et d'autres au contraire vont dire que ses recherches ne sont pas fausses puisqu'un Mongol est bien un habitant de la Mongolie et que c'est un pays... »

Quant à Clarisse, elle va imaginer une situation-problème en demandant aux élèves après avoir relu de dessiner le personnage principal alors qu'ils ont passé un premier temps à considérer la couverture qui à la fois joue du stéréotype de la sorcière, mais aussi présente « un personnage très en décalage avec ce qu'on pourrait imaginer qui est avachie en train de lire une pile de livres ». Ce choix s'avère particulièrement judicieux car « il est vraiment expliqué tout au long de cet incipit que la sorcière n'est pas comme les autres sorcières, que finalement elle ressemblerait presque à madame tout le monde ». L'affichage des dessins va permettre un débat avec des références au texte, certains enfants ayant eu tendance à se laisser piéger et à dessiner la sorcière avec chapeau pointu de la couverture. Une mise en voix de deux paragraphes est aussi organisée :

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« ...notamment parce que dans ce paragraphe 3 il y a le terme "hypocrisie" qui n'est pas forcément simple. Et on a une petite phrase "C'est connu" qui est à prendre tout à fait ironiquement par les élèves. L'occasion de partager aussi les différentes idées de mises en voix entre élèves avec un professeur des écoles qui serait là pour demander aux élèves d'explicitier les choix »

Ce qui est notable, c'est que Lola et Clarisse partent toutes les deux des élèves et qu'elles les mettent aussi au cœur du processus d'institutionnalisation :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Je propose une reformulation individuelle du débat : une ou deux phrases au brouillon pour faire un résumé de ce premier chapitre, à l'écrit pour que chacun puisse proposer une idée. Chacun propose ses idées, j'écris au tableau leurs propositions de résumés et ensuite on se met d'accord sur une phrase ou deux qui résument bien ce chapitre et cela servira à compléter notre affiche. A la fin de la séance je termine en mettant les élèves à la place du personnage : chercher au dictionnaire le mot Mongol ».

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« Nouveau temps en classe entière qui serait un temps de conclusion où on pourrait réinvestir les productions réalisées en ateliers : les dessins et les productions d'écrits. On pourrait expliciter que cette sorcière n'est pas une sorcière comme les autres. Il s'agirait de dresser une sorte de portrait-robot d'Ursule »

Il ne s'agit pas ici de plaquer une institutionnalisation déjà préformatée, mais de donner des balises et une forme langagière à l'apprentissage des enfants, reflet de leurs tâtonnements et de leurs approximations, traces du savoir non définitives. On retrouvera une démarche comparable dans l'oral de Bastien où celui-ci devra préparer la séance inaugurale d'une séquence cherchant à développer la compétence : être capable d'employer le futur et de le conjuguer au Cours Moyen 1, le corpus étant composé d'un extrait du manuel de Français Bescherelle CM1 Hatier (2020, p. 66-67), d'un corpus de textes-supports possibles et d'un extrait d'un article scientifique de Claudie Péret et Jean-Pierre Sautot (2018, p. 93-116). Ce qui est intéressant, c'est que d'emblée Bastien s'empare des éléments qui permettent de situer l'apprentissage du futur dans le contexte langagier d'une situation réelle : « L'objectif final de cette séquence ce sera la réalisation d'un bulletin météo écrit par les élèves, puis ils devront le présenter à l'oral à leurs camarades ». Il part d'une situation-problème qui s'appuie sur le fait que les enfants savent utiliser le futur à l'oral et qu'ils s'en servent avec des variations souvent négligées par les manuels, ce que pointe l'article fourni. S'en suivra un travail de repérage qui donnera ensuite lieu à une mise en commun et un premier temps d'institutionnalisation. Seulement après viendront les exercices d'entraînement, c'est exactement ce que Lola décrivait dans son entretien.

Discussion et conclusion

Notre idée n'est pas pour conclure de faire l'apologie de ces trois étudiants et par la même occasion de la formation et des formateurs qui ont permis ce développement professionnel prometteur. Nous nous inscrivons plutôt dans une logique de compréhension des raisons qui ont permis cette petite bascule vers le didactique sachant que nous

envisageons ce passage comme le moyen d'accéder à la fonctionnalité des savoirs en jeu en les pensant avant tout comme des pratiques de savoir (Doussot, 2010) et en les référant à des usages très souvent attachés à des problèmes. Ce passage dans le didactique (Amade-Escot C et *al.*, 2007) se traduit également par une réelle prise en compte de la logique des élèves à fois dans ce qu'ils sont, des enfants d'un certain âge, mais aussi dans ce qu'ils savent, des sujets qui n'ont pas attendu l'école pour penser le monde. Une condition favorable pour que cette transformation s'enclenche est liée à l'espace de formation qui doit permettre aux étudiants de travailler leur vécu disciplinaire afin de faire évoluer leur conscience disciplinaire. Si ce travail n'est pas rendu possible, ils restent alors dans une perpétuelle reproduction de ce qu'ils ont vécu et éventuellement de ce qu'ils sont susceptibles d'observer dans les pratiques ordinaires. Finalement pour que le « déclic » adienne il faut que les étudiants puissent éprouver en situation d'autres façons de faire et qu'ils perçoivent dans le regard des élèves la petite lumière significative d'un engagement par le plaisir et le savoureux qui les encouragera à poursuivre sur cette voie. Cela été le cas pour Lola et Clarisse qui ont tiré parti de leur alternance avec un stage en responsabilité et dépasser ce qu'elle avait pu vivre dans leur stage en pratique accompagnée. Pour Bastien, l'espace de mise à l'épreuve s'est effectué à travers son travail de « formation à et par la recherche ».

Références bibliographiques

- Amade-Escot C et al. (2007). Le didactique. Paris : Éditions Revue EPS.
- Astolfi, J.-P. (1992). L'école pour apprendre. Paris : ESF.
- Astolfi, J.P. (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris : ESF.
- Butlen, D., Masselot, P. & Pézard M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation. Recherche et formation, 44, 45-61.
- Doussot S, S (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. Revue française de pédagogie, 173, 85-104.
- Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? Revue française de pédagogie, 161, 19-78.
- Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris : Vrin.
- Foessel, M. (2008) La privation de l'intime. Le Seuil
- Giasson, J. (2013) La lecture. Apprentissage et difficultés. De Boeck, 2013.
- Lani-Bayle, M. (2019). Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs. Lyon : Chronique sociale.
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. Recherche et formation, 48, 47-60.
- Hubert, B. (2012). Faire parler ses cahiers d'écolier. L'Harmattan.

- Hubert, B. (2016). Explorer son activité professionnelle à partir de la trace écrite de l'élève. In Philippot, T. Les traces de l'activité (pp. 165-185). L'Harmattan.
- Hubert, B. (2023). Le droit à l'écriture. Téraèdre.
- Outre F. (2015). La formation professionnelle. Accéder aux implicites de l'activité pour la transformer. In Gérard L. & Buznic P. (éd.). L'apprentissage du métier d'enseignant. Constructions implicites, espaces informels, interfaces de formation. Caen : PUC.
- Péret, C. et Sautot, J.-P. (2018). Le futur à l'école – tensions entre situations dans le temps et morphologie verbale. Les programmes scolaires, une matrice d'exclusion ? Lix n°77, p. 93-116.
- Prairat E. (1995). Critiques de l'école, critiques des savoirs scolaires. In Astolfi J.-P. (éd.). L'Éducation en question. Nancy : CRDP de Lorraine.
- Sarremejane P. (2002). Les didactiques et la culture scolaire. Québec : Les Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères n°19, p. 9-38.