

Marmy Cusin, V. (2018). Le conte étiologique : un objet et un outil de formation et d'alternance. In J. Dolz, & R. Gagnon (Dir.), *Former à enseigner la production écrite* (pp. 345-370). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

## Chapitre 12

### Le conte étiologique: objet et outil de formation professionnelle

Véronique Marmy

Ce chapitre s'intéresse au genre comme objet et outil de formation à l'enseignement primaire et propose une étude de cas d'une séquence de formation (SF). Il fait suite aux analyses présentées dans le chapitre sur les genres textuels (*cf.* chapitre 10) et contribue à expliciter des outils et des gestes de formation mobilisés lors de l'étude d'un genre textuel particulier (*cf.* chapitres 7 et 8). Examinant les transformations subies par un objet de formation précis, le conte étiologique, du contexte de la formation au contexte de la classe, ce chapitre contribue à expliciter les mouvements de circulation de savoirs (*cf.* chapitre 11).

Pour cette étude de cas, nous avons sélectionné une SF centrée sur l'étude de genres textuels et intégrant un temps de terrain afin d'observer la circulation des savoirs entre la formation et le terrain scolaire. Il s'agit de la séquence la plus longue et la plus complexe du corpus (30 heures transcrites et synopsées de 70 activités de formation). Cette séquence, intitulée « Enseigner la production écrite par l'étude de genres textuels » (SFP-08), est destinée à des enseignants du primaire en troisième année de formation initiale. Cette SF est constituée des trames prototypiques les plus fréquemment identifiées dans la formation primaire (*cf.* chapitre 4), les trames développant des savoirs disciplinaires et les trames présentant et analysant des dispositifs d'enseignement. Enfin, la SF aborde un genre particulier, le conte étiologique, lequel est travaillé à la fois par l'un des formateurs et par le formé filmé durant le temps de terrain. L'analyse de cas de la SF nous permet de dégager les savoirs liés à un genre particulier, le conte étiologique, et d'examiner comment ces savoirs sont élémentarisés au fil des activités de formation et transformés en savoirs enseignés.

#### ***Transposition et circulation d'un genre, le conte étiologique, dans une SF modèle***

Le genre textuel est un organisateur de l'enseignement de l'écriture en Suisse romande. Défendant l'idée du genre comme outil, Schneuwly (1998, en référence à Bakhtine, 1979/1984 et Rabardel, 1995) décrit ses deux faces : sa face matérielle, une forme langagière prescriptive ; ses schèmes d'utilisation, liés au fait que le locuteur choisit et adapte le genre en fonction d'un but, d'un destinataire et d'un contenu précis, tout en étant guidé et déterminé par les caractéristiques du genre. À l'école, le genre est transformé à des fins scolaires et devient un objet d'enseignement et un outil que les élèves s'approprient, en développant des capacités langagières plus conscientes et plus efficaces. Du côté de l'enseignant, l'étude d'un genre textuel permet de lier lecture et écriture. En effet, les contenus thématiques et les régularités de structure d'un genre servent non seulement à préparer, sélectionner les champs lexicaux et faciliter la planification textuelle de la production, mais ils développent aussi les compétences compréhensives des élèves (Canvat, 1998), notamment parce qu'ils aident les lecteurs à anticiper le contenu, la structure et les schémas prototypes du texte. Par l'étude de genres textuels multiples, les capacités à lire et à écrire des élèves se développent (Dolz & Abouzaid, 2015). C'est à

ces titres multiples que le genre peut être un organisateur non seulement de la classe de français mais aussi de la formation, le formateur s'appuyant sur ces caractéristiques pour déterminer des situations possibles de formation, des objets à enseigner et des gestes didactiques impliqués dans son enseignement.

Comment les savoirs liés à un genre spécifique comme le conte étiologique se développent-ils en formation ? Comment deviennent-ils des savoirs scolaires mis en pratique par les formés dans le cadre de leur stage ? En effet, les dispositifs d'alternance amènent des mouvements de circulation des savoirs entre différents milieux didactiques (*cf.* chapitre 11). Qu'ils soient en lien avec l'institution, le travail de l'enseignant, l'élève, le savoir enseigné ou encore la pratique, les savoirs de la formation peuvent prendre différentes formes et se recomposer en fonction des contextes : « les enseignants traduisent et adaptent les savoirs acquis en formation pour les ajuster à la réalité du métier » (Altet, 2008, p. 94). Ces savoirs font donc l'objet d'une reconfiguration sociale en lien avec les contextes de leur apparition et de leur développement (Barbier, 1996): pour les formateurs, production et diffusion de savoirs théoriques objectivés en formation; pour les formés, intériorisation de ces savoirs, mobilisation et adaptation aux différentes contraintes du système didactique du terrain scolaire. De retour du terrain, certains savoirs servent aussi de cadre pour interpréter les situations pratiques vécues et permettre d'établir des liens entre savoirs théoriques et pratiques. Ces différents points de vue et finalités des acteurs peuvent amener des décalages entre les savoirs de la formation et les savoirs pour l'action. La fonction didactique des activités de formation et la façon dont elles sont interprétées et comprises par les formés sont à l'origine de ce décalage (Dugal et Liézart, 2004). La prise en compte des phénomènes de circulation des savoirs en formation permet d'éviter les tensions entre les différents systèmes didactiques. Les processus à la fois « circulationnels et transpositionnels » impliqués ne sont pas opposés mais complémentaires : es processus de transposition ascendante témoignent des significations de l'objet par les formés alors que les mouvements de circulation sont davantage visibles dans les interactions formateur-formés (en formation et lors d'entretien d'autoconfrontation) (Gagnon, 2010).

La séquence sélectionnée SFP-08 constitue un empan idéal pour l'observation des mécanismes de transposition et de circulation des savoirs entre la formation et le terrain. Partant du macro vers le micro, nous analysons les activités en lien avec le conte étiologique. L'analyse des activités de formation et des activités conduites en stage par un stagiaire permet de répondre à trois questions :

1. Comment les savoirs liés au conte étiologique s'insèrent-ils dans l'architecture générale de la SF ?
2. Sur le plan des objets, des outils, de la place des interactions et des gestes, quelles sont les spécificités de l'action du formateur et du stagiaire pour des activités relatives au conte étiologique ?
3. Quels sont les savoirs liés au conte étiologique enseignés en formation et comment ces savoirs sont-ils repris et reconfigurés par le stagiaire dans sa classe ?

## **1. Le conte étiologique : un genre qui lie oral et écrit ainsi que lecture et écriture**

Quelles sont les spécificités du conte étiologique? Quels objets enseigner pour donner aux élèves les outils nécessaires à sa production et à sa compréhension ? Ce sont là quelques-unes des questions qui guident la préparation d'une séquence sur ce genre. Par l'analyse de la séquence didactique issue des moyens romands et utilisés par le formateur et les formés dans leur stage (Dolz *et al.*, 2001), nous dégageons les spécificités du conte étiologique comme objet scolaire et didactisé pour construire la carte conceptuelle du genre.

Le conte étiologique est un genre narratif fictionnel, il s'inscrit dans les contes imaginaires, mais il se distingue des contes merveilleux et mythologiques. Issu de la tradition orale, le genre atteste d'« une manière de penser préscientifique » (Yerly, 2001, p. 2), en ce qu'il donne des explications symboliques à l'ordre du monde, à l'origine de la vie et de la mort et en ce qu'il neutralise les effets des phénomènes naturels menaçant l'existence humaine. Si ces contes, tout comme les contes mythologiques, s'appuient sur l'imaginaire et le symbole, ils offrent « aux enfants et aux hommes d'aujourd'hui le moyen de cultiver leur imaginaire », « de goûter à la poésie de l'univers » et permettent aux enfants d'interpréter symboliquement la complexité du monde (p. 2). Les contes étiologiques donnent donc des explications « fantaisistes voire délirantes » (p. 2) à l'origine des éléments du monde, notamment à l'origine du monde animal et végétal. Les personnages mis en scène sont peu définis et très typés : dieux, esprits, animaux ou phénomènes naturels.

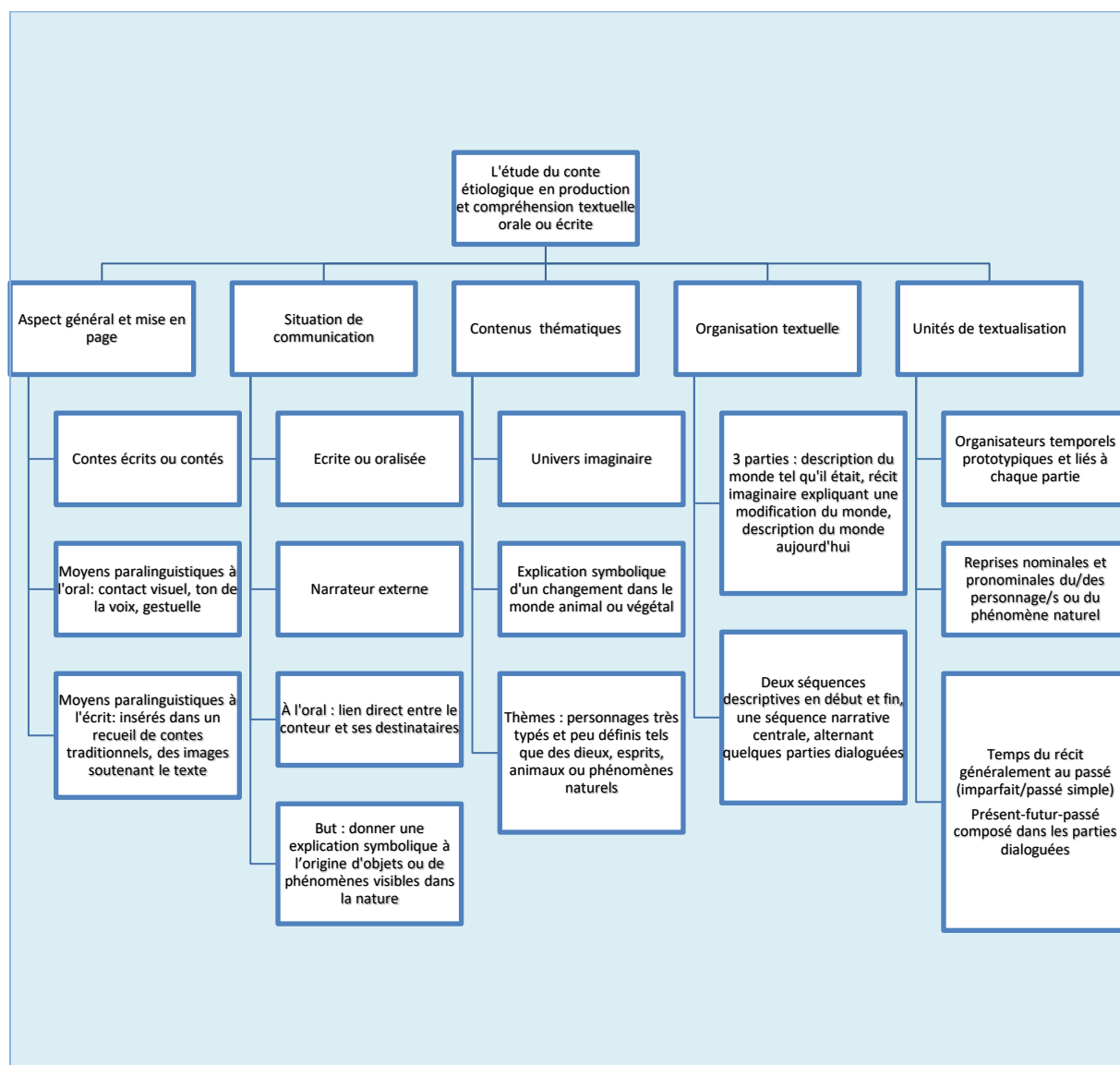
Du point de vue de la structure, le conte étiologique comporte 3 parties : il décrit d'abord un élément du monde tel qu'il aurait été à l'origine du monde, se poursuit par un récit imaginaire de ce qui a mené à sa modification puis se termine par la nature actuelle du monde. La situation initiale présente le temps des origines où l'élément du monde n'était pas comme aujourd'hui. Elle débute généralement par un organisateur temporel qui décrit ce temps d'origine : « Dans les temps très, très anciens » ; « Au commencement du monde ». La partie centrale raconte de manière fantaisiste comment ces objets ou animaux se sont modifiés pour acquérir une qualité qu'ils possèdent encore aujourd'hui. La situation finale décrit et fixe de manière définitive l'état actuel de l'ordre du monde. La structure du texte est donc constituée à la fois de séquences descriptives (début et fin du conte), d'une séquence narrative et de quelques séquences dialoguées. Ces séquences dialoguées font avancer l'histoire, que ce soit pour poser le problème ou pour montrer le changement qui s'opère au cours de l'histoire, et mettent en avant les personnages de l'histoire et leurs relations.

Sur le plan des configurations d'unités langagières propres à la situation d'énonciation et aux séquences textuelles le composant, le conte étiologique a des caractéristiques relativement stables. Son architecture se déploie en différentes séquences textuelles qui s'articulent les unes aux autres par des organisateurs temporels. Ceux-ci servent de marquage aux différentes parties du texte et situent les actions, les personnages et les objets dans le temps, en particulier à l'intérieur de la séquence narrative. Le marquage temporel du début de la narration est une forme d'ouverture qui permet au conteur ou au narrateur d'introduire l'auditeur ou le lecteur dans l'espace-temps de la narration, un espace-temps lointain et indéterminé, différent de l'espace-temps quotidien. Le narrateur est toujours externe au récit, les personnages sont donc repris au fil du texte au moyen de chaînes anaphoriques nominales et pronominales de la 3<sup>e</sup> personne. Le système de temps utilisés dans le récit est généralement celui du couple passé-simple/imparfait, le passé-simple étant surtout utilisé pour nommer les actions des personnages dans la partie centrale et l'imparfait pour décrire l'état du monde initial et final. Les organisateurs textuels temporels sont prépondérants. Durant les séquences dialoguées, les personnages expriment leur propre point de vue, les temps utilisés dans ces séquences sont le présent, le futur et le passé composé.

Bien qu'aujourd'hui ces contes ont la plupart du temps une forme écrite, ils peuvent être aussi contés oralement. Le conteur crée alors un lien direct avec son auditoire par l'utilisation de moyens langagiers et gestuels appropriés.

La figure 1. présente schématiquement les concepts relatifs au genre étiologique :

**Figure 1: Carte conceptuelle du genre *conte étiologique***



Le conte étiologique semble donc un objet textuel assez prototypique des genres à dominance narrative. Les exemples de contes étiologiques pour enfants sont relativement courts. Ils permettent d'élémentariser certains savoirs sur la structure et les composantes linguistiques des genres ayant pour fonction de raconter un imaginaire fictif (organisateur temporels, cohésion temporelle, discours direct, etc.). La séquence didactique sur le conte étiologique (Yerly, 2001) propose des activités et des outils pour traiter cinq éléments constitutifs du genre dans une perspective de production écrite : 1) les caractéristiques générales du genre ; 2) son organisation textuelle, 3) des outils pour identifier les contenus thématiques des parties introductives et centrales des contes étiologiques ; l'utilisation adéquate 4) des organisateurs temporels et 5) des temps verbaux.

Dans la suite de ce chapitre, nous situons les savoirs liés au genre « conte étiologique » à l'intérieur de l'architecture générale de la SF (SFP-08) par une analyse macro des synopsis des séquences. Puis, l'action d'un formateur dans la formation et d'un formé sur le terrain scolaire sont décrites par une analyse micro du contenu des interactions didactiques, des outils et gestes déployés dans le fil de l'action. Cette analyse vise à décrire finement la chrono- et mésogenèse, à identifier la place et le rôle des interactants (topogenèse), ainsi que la visée des objets enseignés. Nous observons ainsi quels

savoirs liés au conte étiologique sont présents dans la formation et comment ces savoirs circulent de la formation au terrain scolaire.

## 2. Le conte étiologique : un outil pour former à enseigner un genre textuel

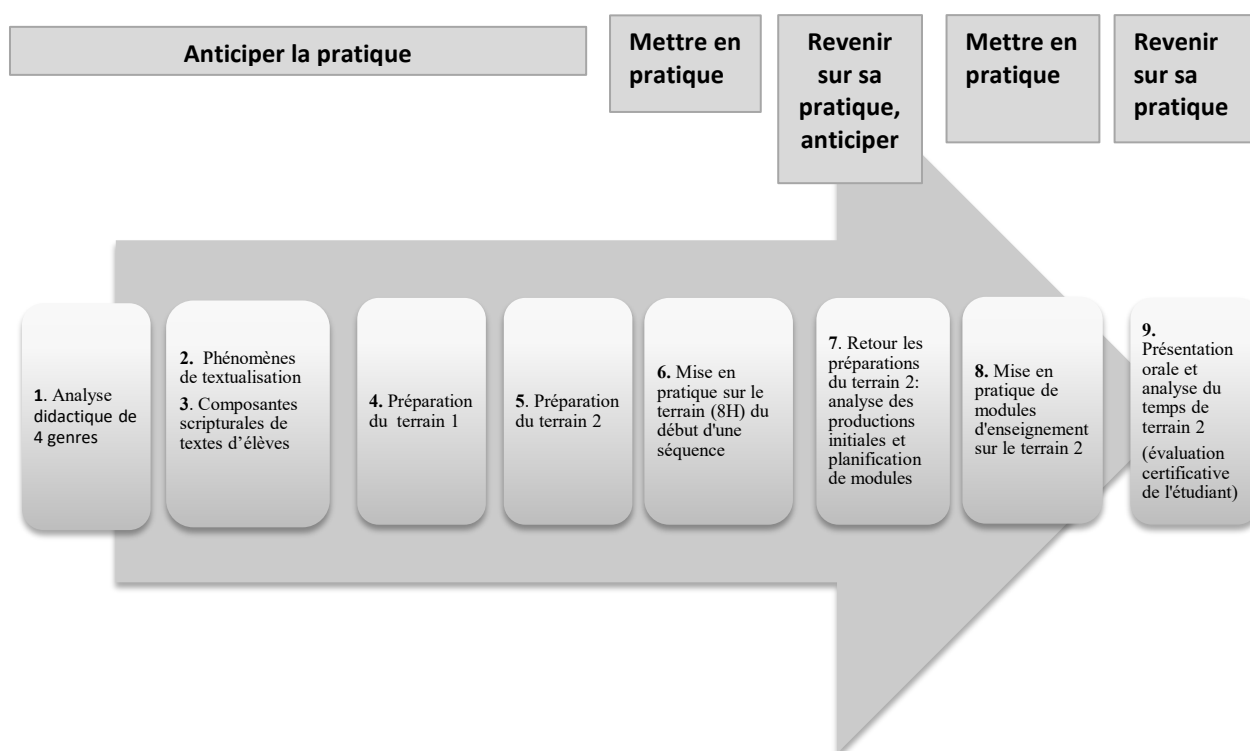
Par une analyse macro de la SF, notamment par l'analyse du synopsis, nous observons les spécificités des savoirs sur le conte étiologique, leur insertion dans l'architecture générale de la SF et montrons en quoi ce genre est un outil organisateur de la formation.

### 2.1 L'architecture générale de la SF

Un premier regard sur l'architecture générale reliant les 70 activités de formation permet d'observer comment l'objet *conte étiologique* s'insère dans les différents noyaux organisateurs de la SF.

La macrostructure de la SF comprend neuf noyaux organisateurs articulant les activités entre elles (cf. chapitre 4), la moitié de ces activités sont en lien direct avec la pratique sur le terrain. La figure 2 en présente le résumé :

Figure 2. Résumé de la macrostructure de la SFP-08



Le premier noyau est centré sur l'analyse de dispositifs d'enseignement, les activités de formation s'y organisent autour de quatre genres textuels, dans une perspective variationniste (1). Le second noyau propose la compréhension et l'analyse de mécanismes de textualisation contribuant à la cohérence textuelle, toujours, dans des extraits de textes variés (2). Le troisième noyau est centré sur le code par l'analyse des composantes orthographiques et scripturales de textes d'élèves (3).

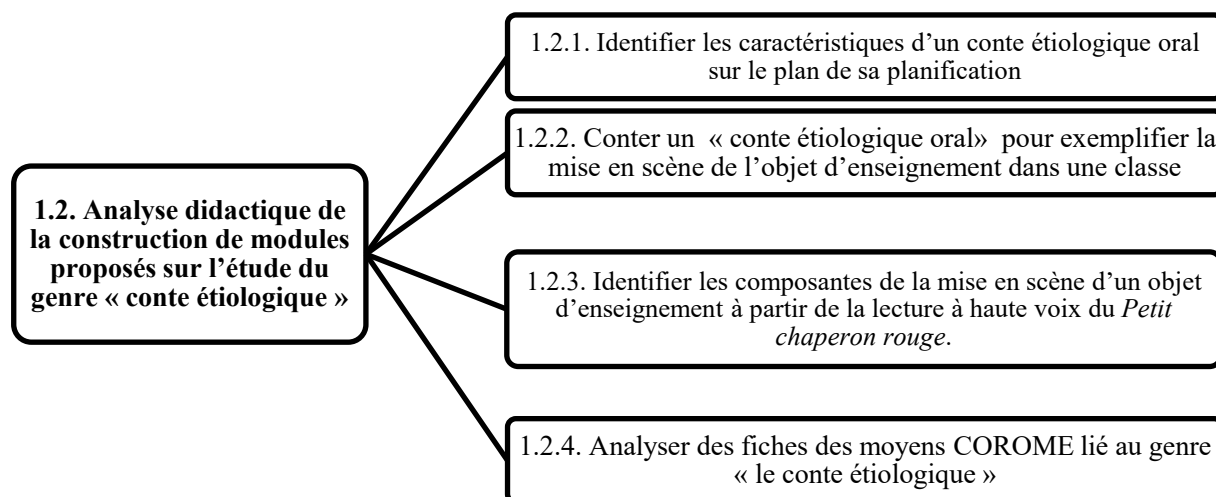
La séquence se poursuit par des dispositifs en alternance, avec deux temps de terrain séparés par un retour et une préparation dans l'institution de formation. Ces activités s'organisent en cinq noyaux différents : des activités de préparation du premier temps de terrain (4), deux temps de terrain (6 et 8) entrecoupés par un temps d'analyse des productions réelles des élèves et de préparation du second temps de terrain (5 et 7) et enfin un temps de présentations orales au cours duquel les formés reviennent sur leurs expériences pratiques (9).

## 2.2 Le traitement du conte étiologique dans la SF

L'étude du conte étiologique en formation débute par l'analyse didactique de quatre genres (1). Afin de contraster des genres aux caractéristiques énonciatives et textuelles différentes, deux formateurs (F1 et F2) proposent, en alternance, des activités ayant pour but l'analyse d'outils d'enseignement liés à quatre genres textuels différents : l'album, le conte étiologique, l'article encyclopédique et enfin la lettre de demande.

Les activités liées au genre « conte étiologique » développent des savoirs sur les spécificités et la structure du genre, sa narration et sa mise en scène (activités 1.2.1 et 1.2.2). Le formateur aborde ensuite les mécanismes de compréhension d'un texte et la médiation de l'enseignant dans cette compréhension à l'aide du conte merveilleux (activité 1.2.3). Par la suite, il propose une analyse contrastée de deux activités issues des moyens romands, activités en lien avec la planification textuelle : l'une demandant de remettre en ordre les parties d'un conte étiologique, sans que la consigne soit donnée ; l'autre consiste en la production de la partie centrale d'un conte étiologique à partir du début et de la fin du conte (activité 1.2.4). Cette analyse contrastée permet d'anticiper des stratégies de résolution de la tâche à donner aux élèves et de penser la progression entre les deux activités analysées. La figure 3 schématise l'articulation de ces activités à l'intérieur du noyau 1.2 :

**Figure 3. Macrostructure du noyau d'activités 1.2**



Lors de ces activités, le formateur lit à voix haute deux contes ; il intercale, dans le flux des activités centrées sur le conte étiologique (activités 1.2.1, 1.2.2 & 1.2.4), une activité sur *Le Petit Chaperon rouge* afin d'aborder certaines spécificités dans la compréhension d'un texte narratif et de son enseignement (activité 1.2.3), sans toutefois expliciter de différence entre ces deux genres. Cette analyse didactique de dispositifs et de moyens d'enseignement propres aux contes (étiologiques, merveilleux) permet au formateur d'anticiper la pratique et de développer des savoirs à propos des caractéristiques du genre, de la mise en scène de la lecture dans la classe, de l'analyse de quelques

activités d'enseignement, de l'anticipation des stratégies des élèves et de l'explicitation de la progression d'un module d'enseignement.

L'objet *conte étiologique* revient dans la séquence au moment des allers-retours entre des temps de préparation de terrain (*cf.* figure 2, noyaux 4 et 5), des moments d'expérimentation en stage (noyaux 6 et 8) et des temps de retour réflexif sur le travail accompli en stage (noyaux 7 et 9). Cet ensemble d'activités permet aux formés d'anticiper, de préparer, de mettre en œuvre et d'analyser la conduite d'activités autour d'un genre précis. L'étudiant filmé sur le terrain travaille le conte étiologique avec des élèves de 11-12 ans (8H). À l'instar de ce qui est fait en formation (noyau 1), les étudiants prennent appui sur la séquence issue de *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001). Dans cette alternance entre préparation, expérimentation et retour réflexif, s'intercalent des activités centrées sur l'évaluation des productions initiales des élèves, autant sur le plan orthographique que textuel (noyaux 2, 3 et 7).

### **2.3 Le conte étiologique : un mégaoutil de formation**

Pour répondre à notre première question de recherche à propos de la place des savoirs sur le conte étiologique dans la séquence, nous dégageons quatre observations.

#### ***Le genre est un outil organisateur de la SF***

Le formateur F2 s'appuie sur les caractéristiques constitutives du genre «conte étiologique» pour organiser son enseignement. S'appuyant sur sa réalisation orale, le formateur simule les actions d'un enseignant mettant en scène cet objet textuel pour en dégager la structure et le contenu. Dans son souci d'élémentarisation des mécanismes de compréhension écrite, le formateur utilise un conte écrit destiné aux adultes pour mettre les formés en position d'élèves-compreneurs et expliciter les mécanismes de compréhension et la médiation de l'enseignant dans leur développement. Les outils d'enseignement analysés orientent la réflexion des formés sur la progression entre différentes activités traitant de la structure d'un conte étiologique. Dans l'utilisation du genre comme outil de formation, on retrouve les caractéristiques bicéphales de l'outil (Rabardel, 1995) : le genre comme objet de formation et comme objet à enseigner ainsi que le genre avec ses schèmes spécifiques d'utilisation, ici dans sa transformation en *outil scolaire*, laquelle intègre des schèmes d'utilisation pour l'acte d'enseignement.

#### ***Le genre développe des savoirs disciplinaires et professionnels***

Les activités mobilisent des savoirs sur les caractéristiques génériques du genre, sur des gestes spécifiques de l'enseignant (mise en scène d'un objet textuel, médiation dans la compréhension des élèves, évaluation) et sur les supports d'enseignement. Quelques activités portent sur l'agir de l'élève : les stratégies à mettre en œuvre pour comprendre un texte ou réaliser une activité.

Toutes les activités de cette SF concourent à préparer et à soutenir les formés durant les deux temps de terrain et développent plusieurs catégories de savoirs :

- Des savoirs disciplinaires : les genres textuels, les mécanismes orthographiques et les phénomènes de textualisation.
- Des savoirs sur le travail de l'enseignant, que ce soit l'analyse de dispositifs et moyens d'enseignement relatifs à l'étude de genres spécifiques, lesquels ont été didactisés pour les niveaux de l'école primaire. Certains gestes didactiques spécifiques sont pointés, ce sont la mise en scène de l'objet, la régulation propre à la compréhension d'un texte et l'évaluation.

- Des savoirs liés à la pratique professionnelle. D'abord il s'agit d'anticiper l'enseignement, ce qui comprend la préparation de dispositifs d'enseignement et l'évaluation diagnostique des productions initiales récoltées sur le terrain scolaire. Les dispositifs menés en stage font l'objet de retours réflexifs, s'appuyant sur l'observation et l'analyse des productions réelles des élèves.

### ***Le genre est un lieu d'articulation entre lecture-écriture et oral-écrit***

Les activités de formation portent sur la structure et le contenu du genre, ce qui permet au formateur de sensibiliser les étudiants aux difficultés de compréhension des élèves et aux stratégies à développer. Il insiste aussi sur les spécificités d'un texte écrit lu à haute voix et d'un texte conté oralement. Par une alternance d'activités liées à des contes racontés oralement, écrits ou lus à haute voix, le formateur distingue leurs spécificités respectives et nomme des savoirs et des savoir-faire liés à la compréhension orale et écrite et à la production écrite.

Les liens entre compréhension et production sont visibles dans la pratique de l'étudiant. Les activités du stagiaire ciblent principalement le conte étiologique écrit. Lors de la phase de mise en situation sur le terrain scolaire, la compréhension d'un conte lu à haute voix permet de diriger l'attention des élèves sur les spécificités du genre, particulièrement son organisation en trois parties. Par la suite, les élèves travaillent en groupe autour de contes étiologiques écrits sur le même objet. Ces activités de compréhension et d'analyse de textes lus à haute voix ou écrits permettent aux élèves d'avoir une meilleure connaissance du genre travaillé et d'identifier les spécificités de son contenu et de sa structure avant de passer à l'écriture initiale d'un tel conte.

### ***Le genre favorise une circulation des savoirs entre lieu de formation et terrain scolaire***

L'architecture de cette SF présente une forme élaborée d'alternance et s'apparente au modèle « intégrateur par étapes » (cf. chapitre 11), modèle selon lequel la formation théorique « est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome » (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007, p. 11). Cette intégration s'observe par une préparation très ciblée de la pratique, grâce à l'analyse de dispositifs d'enseignement, et par un travail spécifique des savoirs disciplinaires sur le plan textuel, orthographique ou scriptural. Si les étudiants ont une certaine autonomie dans la mise en œuvre de l'enseignement, ils sont fortement guidés relativement au traitement des contenus relatifs au genre ou à l'orthographe, à l'analyse des productions de leurs élèves et à la sélection des moyens d'enseignement. Grâce à la présence de deux temps de terrain entrecoupés par des séances de formation, l'ensemble du travail réalisé par les étudiants fait l'objet de discussions entre les formés et les formateurs. L'ensemble de la SF se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre formation et terrain scolaire, ces mouvements de circulation des savoirs suivent trois directions :

- Des savoirs disciplinaires (conte étiologique, mécanisme de connexion, cohésion verbale, plurisystème orthographique) sont présentés et didactisés dans l'institution de formation et sont mis en œuvre par le stagiaire sur le terrain.
- Les activités liées au conte étiologique proposent des liens directs avec l'activité d'enseignement sur le terrain pour anticiper l'action : conter un conte étiologique pour en découvrir les spécificités ; réfléchir aux moyens et activités pour mettre en scène le conte écrit ou narré oralement et vérifier la compréhension des élèves ; analyser des fiches des moyens officiels sur le conte étiologique.
- Les activités relatives au conte étiologique amènent les étudiants à revenir sur l'action pour analyser la conduite de l'enseignement et son effet sur les apprentissages des élèves.



Afin de mieux comprendre la reconfiguration des savoirs en fonction des contextes et de dégager les spécificités de l'action du formateur et du stagiaire observés (questions 2 et 3), nous concentrons maintenant notre analyse sur deux pratiques singulières :

- une pratique de formation au cours de laquelle le formateur propose une analyse didactique des dispositifs et moyens d'enseignement propres au conte étiologique (activités 1.2.1 à 1.2.4, cf. figure 3) ;
- une pratique d'enseignement au cours de laquelle un stagiaire met en oeuvre des activités de mise en situation de ce même genre (activité 6.1.1, noyau 6).

### 3. La simulation de la pratique enseignante pour favoriser l'intégration des savoirs

Nous proposons ici une analyse micro des interactions dans la formation afin de dégager les spécificités de l'action d'un formateur lorsqu'il traite du conte étiologique. Pour ce faire, chaque activité est découpée en phases, délimitées par un changement opéré par le formateur (changement du savoir abordé ou changement du geste mis en oeuvre). Nous procédons ensuite à une analyse de la méso-, chrono- et topogénèse, à une identification du savoir abordé et de sa visée (gnoséologique ou praxéologique) ainsi qu'au repérage des gestes du formateur.

#### 3.1 L'analyse des activités de formation axées sur l'oralisation du conte

Lors d'une première activité d'analyse du genre « conte étiologique » (cf. tableau 1 ; activité 1.2.1), le formateur narre un conte étiologique, prenant le rôle et les attitudes d'un conteur et interpellant les étudiants au cours du récit pour s'assurer de leur écoute.

**Tableau 1 : Synthèse de la chrono- et topogénèse des activités 1.2.1 et 1.2.2**

| No de l'activité | Temps     | FST <sup>1</sup> | TP <sup>2</sup>        | Activité   |
|------------------|-----------|------------------|------------------------|--|
| <b>1.2.</b>      |           |                  |                        | <b>Analyse didactique de la construction de modules proposés sur l'étude du genre « conte étiologique »</b>    |
| 1.2.1            | 00 à 09'  | Q                | TP=28<br>F=16<br>Et=12 | ➤ Identifier les caractéristiques d'un conte étiologique oral sur le plan de sa planification                  |
| 1.2.2            | 09' à 19' | M                | TP=20<br>F=12<br>Et=8  | ➤ Narrer un « conte étiologique » en insistant sur la mise en scène de l'objet d'enseignement dans une classe. |

À partir de cette première phase d'écoute, le formateur questionne les étudiants sur le genre oralisé, au passage, il distingue le conte étiologique des légendes :

*ça s'appelle un conte étiologique: Xxx ceux qui donnent les explications sur l'origine du monde / l'origine des phénomènes / l'origine de ce que sont de / de quoi sont faits les animaux, etc.*

Cette deuxième phase lui permet aussi de nommer certaines caractéristiques de l'objet textuel enseigné. L'analyse sur le plan topologique (voir tableau 1, FST et TP) montre un échange, sous la forme de questions-réponses, dirigées par le formateur, puisque c'est lui qui narre, interpelle et

<sup>1</sup> Forme sociale de travail, cf. chapitre 6.

<sup>2</sup> TP= tours de paroles ; F= formateur ; Et = étudiants

questionne les étudiants. Les étudiants interviennent seulement pour répondre aux questions qu'il formule.

Après la narration orale d'un second conte (activité 1.2.2), le formateur définit la fonction culturelle et sociale d'un conte étiologique et insiste sur la manière de mettre en scène « l'oralité » du texte narré :

*j'insiste sur l'oralité puisqu'ici j'ai pas de texte devant les yeux H je vous ai donc mimé la situation de raconter / j'ai pas un texte qui me permet de: lire par exemple à la voix haute ce qu'on H j'en suis dans un autre objet H dans un objet qui me dit quelque chose dans l'oralité H et je suis en train de mettre en scène avec vous c'est cette oralité (...)*

Le formateur pointe aussi les éléments du texte à choisir et à hiérarchiser pour construire un module d'enseignement. Au cours de cette deuxième activité, les quelques interventions des étudiants (8 interventions très brèves en 10 minutes) surviennent lorsqu'ils sont interpellés par le formateur ou qu'ils réagissent au conte raconté.

**Tableau 2 : Analyse des objets, outils et gestes utilisés dans les activités 1.2.1 et 1.2.2**

|                | Objets de formation  | Outils utilisés   | Gestes de F   |
|----------------|--|---|---|
| Activité 1.2.1 | <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br><br>Mise en scène de l'objet conte étiologique en simulant l'action d'un enseignant contant                              | Conte étiologique raconté oralement                                 | Mobiliser la pratique<br>Mettre en scène, simuler la classe   |
|                | <u>Savoirs disciplinaires</u><br><br>Savoirs sur le conte étiologique : nom et fonction du genre   | Conte étiologique raconté oralement + questionnement                | Cadrer, conceptualiser<br>Conceptualiser un savoir théorique sur un genre social                    |
|                | <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br><br>Mise en scène de l'objet conte étiologique : utilisation d'une formulette d'ouverture pour créer un espace d'écoute) | Conte étiologique raconté oralement + questionnement                | Outils<br>Anticiper l'usage possible d'un outil d'enseignement, un conte étiologique narré à l'oral |
|                | <u>Savoirs disciplinaires</u><br><br>Savoirs sur le conte étiologique : fonction, structure et contenu de chaque étape du genre                                  | Conte étiologique raconté oralement + définition + questionnement   | Cadrer, conceptualiser<br>Conceptualiser un savoir théorique sur un genre social                    |
|                |  |   |   |
| Activité 1.2.2 | <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br><br>Mise en scène de l'objet conte étiologique à l'oral  | Conte étiologique raconté oralement + consigne d'écoute + monologue | Mobiliser la pratique<br>Mettre en scène, simuler la classe   |
|                | <u>Savoirs disciplinaires</u><br><br>Savoirs sur les caractéristiques du conte étiologique : rapport à la culture et à la société du conte étiologique           | Conte étiologique raconté oralement + questionnement                | Cadrer, conceptualiser<br>Conceptualiser un savoir théorique sur un genre social                    |
|                | <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br><br>Mise en scène de l'objet conte étiologique : évaluation et traces des productions des élèves dans l'oral             | Conte étiologique raconté à haute voix + monologues                 | Outils<br>Anticiper la mise en scène d'un objet textuel oral et anticiper l'évaluation de traces    |
|                |  |   |   |

L'analyse des activités 1.2.1 et 1.2.2 sur le plan des savoirs mis œuvre (cf. tableau 2) montre une alternance entre des savoirs sur l'agir enseignant (la mise en scène et la narration d'un conte oral, l'utilisation d'une formulette pour créer un espace d'écoute) et des savoirs disciplinaires sur l'objet

« conte étiologique » (caractéristiques propres à sa fonction, à son contenu et à sa planification). Le formateur cible l'attention des formés sur plusieurs types de savoirs, à la fois à visée praxéologique et à visée gnoséologique.

Durant ces deux activités, trois gestes sont employés successivement : une simulation de la pratique, un cadrage théorique sur un savoir disciplinaire (le conte étiologique) et l'outillage du futur enseignant. Si le geste d'outillage sert toujours à aborder des savoirs sur l'enseignant (usage et mise en scène d'un objet textuel oral) et si le geste de cadrage permet de pointer des savoirs disciplinaires, le geste de simulation de la pratique centre l'attention des étudiants à la fois sur l'agir enseignant et sur des savoirs disciplinaires :

*je vais vous en raconter un deuxième et cette fois dans une autre posture xxx tout de suite cette fois xxx cette fois on va essayer de se projeter dans oui mais en fait pourquoi il nous fait faire ça qu'est-ce qui qu'est-ce qui se passe quand l'enseignant face à (une classe ?) euh: prendre un objet particulier xxx ET déjà prévoir déjà anticiper les différents éléments que cet objet textuel xxx on l'a pris comme ça dans le récit de l'oral déjà xxx de projeter les différents éléments qui font partie de ceH de cet objet textuel.*

### 3.2 L'analyse des activités de formation relatives au conte écrit

Lors de l'activité 1.2.3 (cf. tableau 3), le formateur traite d'un genre proche, mais quelque peu différent, une version adulte du conte merveilleux *Le Petit Chaperon rouge* ; il s'agit ici d'un conte écrit que le formateur lit à haute voix.

**Tableau 3 : Synthèse de la chrono- et topogénèse de l'activité 1.2.3.**

| No de l'activité | Temps               | FST | TP                      | Activité   |
|------------------|---------------------|-----|-------------------------|--|
| 1.2.             |                     |     |                         | <b>Analyse didactique de la construction de modules proposés sur l'étude du genre « conte étiologique »</b>  |
| 1.2.3.           | 19' à 32' 00' à 11' | M   | TP=111<br>F=56<br>Et=55 | ➤ Identifier les composantes de la mise en scène d'un objet d'enseignement (présentification du livre, lecture investie, identification des étapes et des personnages de l'histoire, relectures multiples), ici un conte écrit ( <i>Le Petit Chaperon rouge</i> ) lu à haute voix. |

Le formateur insiste sur les multiples versions d'un conte et l'origine orale du conte lu puis cible l'attention des formés sur la manière de mettre en scène un objet textuel écrit en faisant un court cadrage sur la permanence de l'écrit. L'analyse topologique montre une prise de parole dominante du formateur tout au long de la narration et très peu d'interventions des étudiants. À partir du conte lu à haute voix, le formateur centre l'attention des étudiants sur les personnages et leurs actions, en prenant appui sur un schéma narratif qu'il dessine au tableau. Ce moment de l'activité est très interactif : les reformulations du formateur et ses questions amènent l'avancement d'une reformulation collective de l'histoire. Les formés nomment les personnages et les étapes principales de l'histoire, le formateur insiste sur le rôle joué par un des personnages de l'histoire. Il montre aussi l'évolution du personnage principal.

Par la suite, le formateur revient sur l'activité conduite et insiste sur l'importance des reformulations multiples de l'histoire lue. De telles reformulations permettent, selon lui, de développer et de s'assurer de la compréhension de l'histoire par les élèves. Il en profite, au passage, pour décrire l'enseignement traditionnel de la compréhension de texte à l'aide de questionnaires :

*je vais pas faire plus grand la démonstrationH ce qui m'importe de vous montrer par ceci c'est que parfois dans les exercices que vous devez avoirH faire aux élèvesH peut être y a-t-il des contenus/ de récit qu'il faut leur apprendre le temps d'explicitier avec eux donc NON↑ aux fiches toutes faites qu'on distribue dans le banc en disant allez-y / faites / comprenez en amont que sur ces fiches il y a du texte et que: peut-être sur ces textes il y a il y a des choses qui n'ont pas été comprises par les enfants (...)*

Le formateur pointe aussi le rôle de l'enseignant dans la mise en scène du conte écrit : l'importance de maintenir un contact visuel avec les élèves et de faire des liens directs avec le texte pour montrer les différences entre un support oral et un support écrit. Il insiste aussi sur l'importance de la lecture expressive à haute voix (grâce à la connaissance par cœur du texte).

Dans l'activité 1.2.3 (voir tableau 4), nous observons à nouveau une alternance entre des **savoirs** sur l'agir enseignant (la mise en scène et la lecture à haute voix d'un conte écrit, le développement et la vérification de la compréhension des élèves par la médiation de l'enseignant et par un travail sur les personnages, leurs actions et la reformulation de l'histoire) et des savoirs disciplinaires (spécificités du conte merveilleux, liens et différences entre un conte oral et écrit, permanence de l'écrit).

**Tableau 4 : Analyse des objets, outils et gestes utilisés dans les activités 1.2.3**

| <b>Objets de formation</b><br><b>Analyse de contenus</b>  | <b>Outils utilisés</b>  | <b>Gestes de F</b>  |
|---|---|---|
| <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br>Comment mettre en scène l'objet conte merveilleux à l'écrit ?                 | Conte merveilleux écrit lu à haute voix<br>+ gestuel + interpellations                                  | Mobiliser la pratique<br>Mettre en scène, simuler la classe   |
| <u>Savoirs disciplinaires</u><br>Savoirs culturels sur le conte merveilleux écrit                                     | Conte merveilleux écrit lu à haute voix<br>+ interpellations  | Cadrer, conceptualiser<br>Conceptualiser un savoir théorique sur un genre social  |
| <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br>Comment mettre en scène l'objet «conte merveilleux » écrit ?                  | Conte merveilleux écrit lu à haute voix<br>+ interpellations  | Outiller<br>Anticiper la mise en scène possible d'un conte écrit  |
| <u>Savoirs disciplinaires</u><br>Savoirs sur les différences entre un conte oral et écrit et la permanence de l'écrit | Conte merveilleux écrit lu à haute voix<br>+ interpellations  | Cadrer, conceptualiser<br>Conceptualiser un savoir théorique sur la permanence de l'écrit                                       |
| <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br>Comment développer la compréhension d'un texte écrit ?                        | Conte merveilleux écrit lu à haute voix.<br>Personnages et schéma narratif écrit au TN + questionnement | Mobiliser la pratique<br>Mettre en scène, simuler la classe   |
| <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br>Comment développer la compréhension d'un texte écrit ?                        | Conte merveilleux écrit lu à haute voix<br>+ pointage   | Outiller<br>Comment mettre en scène l'objet d'enseignement conte écrit et travailler la compréhension après sa lecture oralisée |

Grâce à un outil sémiotique identique, le formateur guide les étudiants vers le savoir enseigné. Par exemple, après une simulation de la pratique autour de la compréhension d'un conte écrit, il revient sur ce moment pour montrer l'importance de la médiation de l'enseignant puis fait le lien avec la préparation d'une leçon de stage :

*du coup j'attendrai dans cette préparation que tous ces supports qui sont mis au clair qu'est-ce que je vois avec eux quels sont les textes que je vais utiliser pour mettre en scène ce début de*

*séquence et comment je vais les je vais les mettre en scène ces objets-là c'est ça qu'on attend de vous / que vous ayez anticipé grâce aux caractéristiques xxx de ce de cet objet textuel (...)*

Comme pour les activités 1.2.1 et 1.2.2, on observe l'alternance des trois mêmes gestes : la simulation de la pratique et l'outillage servent à développer un savoir sur l'agir enseignant alors que le geste de cadrage pointe l'attention sur les savoirs disciplinaires.

### 3.3 L'analyse des activités de formation sur des outils d'enseignement

L'analyse topologique de l'activité 1.2.4, ciblée sur l'analyse de la séquence *S'exprimer en français* sur le conte étiologique montre une parole plus distribuée entre le formateur et les étudiants :

**Tableau 5 : Synthèse de la chrono- et topogénèse de l'activité 1.2.4**

| No de l'activité | Temps                  | FST | TP                          | Activité  |
|------------------|------------------------|-----|-----------------------------|---|
| 1.2.             |                        |     |                             | <b>Analyse didactique de la construction de modules proposés sur l'étude du genre « conte étiologique »</b> |
| 1.2.4.           | 12' à 14'<br>00' à 27' | Q   | TP=12<br>7<br>F=65<br>Et=62 | ➤ Analyser des fiches des moyens <i>S'exprimer en français</i> lié au genre « le conte étiologique »        |

Ce sont les questions du formateur qui font avancer le travail d'analyse. Après la réalisation par les étudiants de fiches issues du moyen, le formateur les questionne sur les activités testées : la consigne, les stratégies mises en oeuvre, l'objet exact d'enseignement et le mode de lecture utilisé pour résoudre la tâche. Il reformule les réponses des étudiants, insiste sur le fait que la lecture sélective dans une telle activité (remettre dans l'ordre les parties d'un conte étiologique) est une stratégie de lecteur expert :

*il y a le terme de planification qui est évoqué / ici clairement cet exercice même si je ne donne pas la consigne est construit sur un objet d'enseignement et cet objet c'est la planification du texte étiologique en l'occurrence le conte.*

Les questions des étudiants (7 questions sur 59 prises de parole des étudiants) permettent au formateur de reprendre certains éléments : le travail sur la compréhension et la structure du texte ; la distinction entre objet textuel oral et écrit ; la possible utilisation de l'écrit au service de l'oral.

Le formateur insiste sur la nécessaire médiation de l'enseignant dans la réalisation d'une telle activité :

*vous ne pouvez pas distribuer ces fiches dans la classe / sans au minimum PENSER à ces consignes et même plus que ça / à travailler avec eux xxx les deux extraits qui sont là / (...) qu'est-ce que vous faites avec ces deux morceaux / vous leur faites lire l'un après l'autre↑ / ou vous provoquez un petit exercice à xxx scénario xxx peut-être il y a quelque chose à faire si je les découpais moi xxx puis je les donnais en disant essayez de trouver l'ordre dans ces deux extraits / essayez de voir de quoi xxx essayez de faire un titre.*

Le formateur pointe des manières de faire et de dire pour que les élèves s'approprient le matériel textuel et ainsi puissent rédiger la partie centrale du conte en maintenant la cohérence du texte. Tout comme pour la première activité analysée, il explicite, avec l'aide d'un étudiant, l'objet enseigné et situe l'activité dans la progression d'un module d'enseignement.

L'activité 1.2.4. (tableau 6) mobilisent des savoirs sur l'agir de l'élève et des savoirs sur l'agir enseignant qui s'alternent : identification de l'objet d'enseignement ; anticipation des actions des élèves, des stratégies et des difficultés possibles ; réflexion sur la médiation de l'enseignant lors de la mise en oeuvre de la tâche ; place de l'exercice dans la progression des activités.

**Tableau 6 : Analyse des objets, outils et gestes utilisés dans les activités 1.2.4**

| Objets de formation<br>Analyse de contenus   | Outils utilisés  | Gestes de F  |
|--|--|--|
| <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br>Mise en scène d'un exercice autour du conte étiologique  | 2 exercices sur le conte étiologique (fiches 3 et 5, <i>S'exprimer en français</i> )<br>Consigne compétitive et favorisant l'utilisation de certaines stratégies | Mobiliser la pratique<br>Mettre en scène, simuler la classe  |
| <u>Savoirs sur l'agir de l'élève</u><br>Stratégies de résolution de l'exercice   | 2 exercices sur le conte étiologique (fiches 3 et 5, <i>S'exprimer en français</i> )<br>Questionnement par le formateur  | Cadrer conceptualiser<br>À partir d'une simulation, identifier les stratégies mises en œuvre et anticipées |
| <u>Savoirs sur l'agir enseignant</u><br>Analyse d'une activité <ul style="list-style-type: none"> <li>• choix des exercices et analyse à priori</li> <li>• définition d'une progression et place des exercices choisis dans cette progression</li> <li>• mise en scène des exercices</li> <li>• mise en scène des objets textuels oraux et écrits</li> </ul> | 2 exercices sur le conte étiologique (fiches 3 et 5, <i>S'exprimer en français</i> )<br>Questionnement par le formateur (analyse des tâches)                     | Outiller<br>Simuler pour outiller les étudiants à préparer leur séquence d'enseignement                    |

Les **gestes du formateur** sont centrés sur le travail en classe. Comme dans les activités précédentes, le formateur s'appuie sur une simulation de la pratique pour construire des savoirs sur l'élève et des savoirs sur l'agir professionnel.

### 3.4 La simulation de la pratique: un geste clé pour favoriser la circulation des savoirs du contexte de la formation à celui de la classe

L'analyse micro de quatre activités de formation autour du conte étiologique pointe une manière de former récurrente chez ce formateur : il démarre l'activité par une simulation de la pratique pour poursuivre par des gestes de cadrage ou d'outillage du formé, en mettant en œuvre à la fois des savoirs sur l'agir enseignant, des savoirs disciplinaires et dans une plus faible mesure des savoirs sur l'agir de l'élève. Par la mise en scène d'un conte, le formateur pointe des savoirs disciplinaires (les caractéristiques et les étapes d'un conte étiologique) et des savoirs sur les dispositifs enseignants (utilisation d'une formulette d'écoute et importance de l'acte de conter et de mimer). Cette dynamique des objets enseignés rapproche les formés de leur futur contexte de stage et diminue le décalage possible entre les savoirs de la formation et leur mise en œuvre sur le terrain.

Par le geste de simulation de la pratique, le formateur met en exergue la médiation de l'enseignant : médiation qui survient lors de la mise en scène de l'objet enseigné, dans le développement de la compréhension d'un texte écrit ou encore celle liée à l'analyse à priori ou aux régulations soutenant la réalisation des exercices. Par l'analyse de l'action du formateur, nous pouvons dégager trois fonctions principales au geste de simulation de l'action :

1. montrer comment faire en imitant l'action enseignante,

2. motiver les formés et rester proche de leur préoccupation première, la mise en pratique en stage,
3. développer différents types de savoirs.

Par un maillage très fin entre des gestes de simulation, d'outillage et de cadrage, le formateur utilise un même outil (un texte raconté ou lu, un exercice) pour centrer l'attention des étudiants sur les savoirs en jeu :

- **Des savoirs sur l'agir enseignant ou sur l'élève, à visée praxéologique** : comment mettre en scène un conte? Comment démarrer la narration orale ou la lecture à haute voix et créer un espace d'écoute ? Comment raconter ou lire en faisant référence à l'objet textuel écrit ? Comment développer la compréhension d'un texte écrit ? Quelles sont les stratégies anticipées des élèves ? Comment préparer son enseignement ? Ces savoirs portent l'attention des formés sur la nécessaire médiation enseignante dans le développement de la compréhension ou dans la mise en oeuvre d'une activité.
- **Des savoirs disciplinaires sur l'objet textuel lui-même, à visée gnoséologique** : contenus, origine et lien avec la culture, planification, spécificités d'un objet textuel oral ou écrit.

#### 4. L'intériorisation des savoirs et l'autonomie dans la pratique

Afin d'observer comment ces savoirs de la formation ont été repris et reconfigurés par les étudiants lors de leur stage, nous avons aussi analysé la pratique d'un stagiaire, filmé dans la mise en oeuvre du même objet dans une classe de 8H. Les interactions analysées correspondent à l'étape de la mise en situation d'une séquence d'enseignement sur le conte étiologique). Cette portion de l'analyse de cas cherche à répondre aux sous-questions suivantes :

- Comment les savoirs circulent-ils entre l'institution de formation et le terrain, des activités de formation aux activités menées sur le terrain du stage?
- Quels gestes didactiques, observés ou pointés chez le formateur sont-ils repris par le stagiaire? En quoi celui-ci prend-il de la distance par rapport à la formation reçue?

Sur le terrain scolaire, le stagiaire observé reprend de nombreux outils, démarches et mises en scène vus en formation pour traiter du conte étiologique. Pour organiser la mise en situation de la séquence dans la classe de 8H (élèves de 11 à 12 ans), le stagiaire mène huit activités portant sur 3 objectifs différents.

- la compréhension d'un conte étiologique (à l'oral et à l'écrit) ;
- l'identification de sa structure ;
- l'identification de ses caractéristiques.

Le tableau suivant présente l'analyse chronologique et topologique des huit activités :

**Tableau 7 : Synthèse de la chrono- et topogénèse des activités du stagiaire lors du premier temps de terrain scolaire**

| No de l'activité | Repères temporels | F<br>S<br>T | TP <sup>3</sup> | Activité | Objet enseigné | Matériel |
|------------------|-------------------|-------------|-----------------|----------|----------------|----------|
|------------------|-------------------|-------------|-----------------|----------|----------------|----------|

<sup>3</sup> TP= tours de paroles ; S= stagiaire ; ens= formateur de terrain; éls= élèves de la classe

|         |                          |   |   |  |  |   |
|---------|--------------------------|---|---|--|--|---|
| 6.1.1.1 | I. 08 à 11               | M | TP :1<br>S :1                           | Lecture d'un conte<br>étiologique  | <b><u>Compréhension de l'oral</u></b><br>Écoute d'un conte<br>étiologique  | Conte<br>étiologique lu à<br>haute voix<br>(annexe 1, T1,<br><i>S'exprimer en<br/>français</i> )  |
| 6.1.1.2 | I. 11 à 23               | Q | TP :57<br>S :25<br>Els :32              | Vérification de la<br>compréhension des élèves   | <u>Compréhension de l'oral et<br/>structure du conte</u><br>Personnages principaux<br>Restitution de l'histoire :<br>étapes du conte,<br>comparaison entre état final<br>et initial<br>Idée principale | Idem  |
| 6.1.1.3 | I. 23 à 29               | Q | TP :58<br>S :28<br>Els :30              | Identification des<br>spécificités du genre<br>« conte étiologique »                                     | <u>Caractéristiques du conte<br/>étiologique</u><br>Contenu et fonction<br>Marquage d'ouverture  | Idem  |
| 6.1.1.4 | I. 29 à 41               | G | TP :39<br>S :18<br>Ens :10<br>Els :11   | Identification des trois<br>parties d'un conte<br>étiologique  | <u>Structure du conte<br/>étiologique</u>  | Contes<br>étiologiques<br>écrits (annexe 1,<br>T3&4,<br><i>S'exprimer en<br/>français</i> )<br><br>Crayon papier  |
| 6.1.1.5 | I. 42 à 52<br>II :0 à 19 | Q | TP :206<br>S :84<br>Ens :19<br>Els :103 | Identification des trois<br>parties d'un conte<br>étiologique et de leur<br>contenu en collective        | <u>Structure du conte<br/>étiologique</u><br>Éléments essentiels de<br>chaque partie et<br>identification des indices du<br>texte liés à chaque partie   | Idem  |
| 6.1.1.6 | II : 19 à 21             | M | TP :11<br>S :5<br>Ens :5<br>Els :1      | Lecture d'un conte<br>étiologique à haute voix<br>en vue d'un exercice<br>individuel                     | <u>Compréhension de l'oral</u>   | Conte<br>étiologique écrit<br>(annexe 1, T2,<br><i>S'exprimer en<br/>français</i> )<br>Grille d'analyse<br>(fiche 1,<br><i>S'exprimer en<br/>français</i> ) |
| 6.1.1.7 | III 00 à 18              | I | TP= 23<br>S= 17<br>Ens=12<br>Els = 4    | Identification des trois<br>parties d'un conte<br>étiologique et de leur<br>contenu en individuel        | <u>Structure du conte<br/>étiologique</u><br>Structure du conte<br>étiologique et éléments<br>essentiels de chaque partie  | Idem  |
| 6.1.1.8 | III. 18 à 25             | Q | TP =68<br>S=33<br>Ens=3<br>Els=32       | Correction collective :<br>Identification des trois<br>parties d'un conte étiologique et de leur contenu | <u>Structure du conte<br/>étiologique</u><br>Structure du conte<br>étiologique et éléments<br>essentiels de chaque partie  | Idem  |

Le stagiaire lit d'abord un conte étiologique *Comment sont apparus les nuages ?*, en insistant à l'aide de la gestuelle sur l'acte de lire : il ouvre un grand livre dans lequel il a caché une copie du conte et commence à lire. Il utilise ici exactement la même formulette d'écoute observée en formation :

*alors fermez votre bouche: et ouvrez grand vos oreilles.*

Après cette lecture à haute voix, il vérifie la compréhension de ses élèves par un jeu de questions-réponses. Pour ce faire, il reprend plusieurs outils didactiques pointés en formation : identification des personnages, des événements principaux de l'histoire et des étapes d'un conte étiologique. Dans cette phase de reformulation, il valide à plusieurs reprises les observations des élèves en relisant le texte



écrit. Il relit aussi le début et la fin du conte afin que les élèves identifient bien le changement entre l'état initial et l'état final. Il termine en questionnant les élèves sur l'idée générale du texte. Cette étape est très interactive sur le plan topologique et les réponses des élèves ont une place prépondérante dans la reconstruction du contenu de l'histoire. Le stagiaire centre ensuite l'attention des élèves sur les caractéristiques de l'objet textuel enseigné : il insiste sur la formule de départ du conte et nomme le genre par son nom commun et scientifique. Le stagiaire utilise deux contes écrits et demande aux élèves, rassemblés en trio, d'en identifier les trois parties. Pour la correction, il demande à un des trios de lire à haute voix l'un des contes en changeant de lecteur à chaque partie. Les élèves ont une place importante dans ce moment de validation : ils doivent argumenter leur découpage du texte, notamment lorsque celui-ci diffère du découpage des autres. Le stagiaire profite de ces moments d'échanges pour expliciter le contenu de chacune des parties et pointer certains indices textuels (les organisateurs textuels ou les dialogues). Il amène les élèves à nommer les indices temporels dans les contes lus, à l'aide de questions. Après la lecture oralisée d'un quatrième conte, les élèves remplissent une grille issue de *S'exprimer en français* qui reprend les parties du conte étiologique et les caractéristiques de chacune. Le stagiaire fait la correction collective de cette grille en posant des questions aux élèves, pour qu'ils affinent leurs réponses. Il reformule les réponses pour institutionnaliser ce qui doit être consigné dans la grille.

Sur le plan topologique (tableau 6, FST et TP), le stagiaire questionne beaucoup les élèves. Dans la partie « reformulation de l'histoire » (6.1.1.2), nous avons répertorié 57 tours de paroles, en 10 minutes d'activité, dont 32 prises de paroles d'élèves. Le stagiaire incite fortement les élèves à participer et utilise les apports de certains élèves pour donner suite à son action, comme dans l'exemple suivant :

- él.: il n'y avait pas de neige il n'y avait pas de glace  
 S. : bravo vous vous rappelez vraiment super bien / bravo/ c'est juste quand est-ce qu'on a dit dans l'histoire/ (prénom de l'élève) / tu te rappelles/ il y avait pas de neige/ il y avait pas  
 él.: au tout début  
 S.: bravo/ au tout début/ vous voulez que je vous lise la première phrase juste pour voir.

Relativement aux phénomènes de circulation des savoirs, de nombreux **savoirs disciplinaires** pointés en formation sont repris dans le stage. Le stagiaire, comme le formateur, insiste sur les caractéristiques du conte étiologique, sur sa fonction culturelle et sur les parties du genre. Néanmoins, ces savoirs sont adaptés au contexte du stage et des élèves.

Voici par exemple, ce que dit le formateur de la fonction culturelle du conte étiologique :

*vous voyez bien le conte étiologique/ même si euh: ça parle de choses fantaisistes même si c'est vrai que la valeur scientifique est tout à fait contestable/ il me semble/ quand on gratte un tout petit peu on se rend compte qu'ils disent des choses sur la relation avec les hommes/ femmes par exemple xxx sur ce que nous sommes/ xxx sur ce qu'ils ne veulent pas xxx le conte étiologique c'est pas seulement la petite amusette c'est aussi à un moment donné quelque chose qui fait partie de notre culture et puis/ qui nous inscrit/ bref dans un espace temps SOCIAL.*

Le stagiaire reformule la fonction du conte pour l'adapter à son contexte d'enseignement :

c'est un conte qui raconte l'origine des choses/ qui raconte pourquoi les choses sont comme ça aujourd'hui/ par exemple xxx voilà/ par exemple dans ce conte on vous explique pourquoi les nuages sont là aujourd'hui.

En ce sens, son discours est plus proche de la définition proposée dans la séquence de *S'exprimer en français* :

Le récit mythique, la légende et les contes étiologiques ont également d'autres fonctions en rapport avec les questions que l'homme se pose sur son existence, notamment celle d'expliquer l'origine de la vie et de la mort ou l'ordre du monde et du cosmos, etc. Dans tous les cas, le mythe ou la légende s'appuient sur l'imaginaire et le symbole (Yerli, 2001, p. 2).

Les deux acteurs insistent sur l'acte d'oralisation de l'écrit par des gestes et des objets. Pour favoriser l'attention, le formateur recourt à ses talents d'orateur, le stagiaire, apporte un livre grand et vieilli.

Le travail de la structure fait l'objet de plus d'activités dans la classe du stagiaire qui propose 5 activités différentes. Si l'organisation textuelle a été soulignée à quelques reprises dans la formation, elle n'y fait l'objet que d'une seule activité. Prenant appui à la fois sur les savoirs enseignés en formation et ceux issus du moyen officiel, le stagiaire adapte et transforme les savoirs relatifs à la structure et les organise à l'intérieur d'un enchaînement d'activités : partant du collectif et de la restitution du conte lu à haute voix, il amène progressivement les élèves à une certaine autonomie dans l'identification des caractéristiques de chaque étape.

Sur le plan des savoirs sur l'agir enseignant, ce sont les manières de mettre en scène d'un conte écrit (formulette d'écoute, mimes et gestes) qui circulent : le stagiaire a retenu la nécessité de reformulations multiples pour s'assurer de la compréhension du conte lu à haute voix. Comme le formateur, il interrompt sa lecture, pour amener les élèves à pointer les personnages, les étapes et les actions du conte et revient au texte à plusieurs reprises pour valider ou invalider les propositions des élèves.

Bien que nous n'ayons pas de traces directes de l'analyse à priori réalisée en formation sur l'action du stagiaire, ses gestes et ses dires concourent à la mise en place d'une réelle progression dans les activités proposées: en témoignent les cinq activités à propos de la structure du conte étiologique. De même, le fait que le stagiaire s'appuie sur les réponses des élèves pour institutionnaliser le savoir en jeu en reprenant certaines phrases issues des textes lus montre une connaissance fine des textes travaillés.

Utilisée à de multiples reprises par le formateur, le geste de simulation favorise dans cette séquence la circulation de savoirs sur la pratique enseignante : les savoirs sont repris, transformés et adaptés par le stagiaire au contexte de la classe.

## **5. Conclusion**

Dans cette étude de cas, l'analyse macro d'une SF a permis de dégager l'architecture des savoirs liés à un genre précis, le conte étiologique. Elle a aussi permis d'explicitier en quoi le genre est un outil organisateur de la formation. Par une analyse micro des interactions autour du conte étiologique, nous avons dégagé plus finement les objets enseignés, les outils et gestes utilisés pour guider l'attention des formés sur les savoirs en jeu et la place des interactants dans le système didactique de la formation. Enfin, à partir de l'analyse des activités conduites sur le terrain scolaire par un stagiaire autour du conte étiologique, nous avons observé comment les savoirs enseignés en formation étaient repris et reconfigurés par le stagiaire dans sa classe.

L'architecture générale de la séquence épouse le modèle d'alternance intégrative par étapes : une formation théorique forte permet l'entrée progressive des formés dans le métier. Des savoirs multiples se développent : savoirs sur l'agir enseignant par l'analyse de dispositifs, de moyens d'enseignement et de gestes de l'enseignant ; savoirs disciplinaires sur les genres textuels, les mécanismes de textualisation et les composantes orthographiques d'un texte. Des temps de terrain pour tester des dispositifs et collecter des traces de l'apprentissage des élèves s'intercalent dans cette séquence. Les savoirs vus en institution permettent ainsi au stagiaire d'agir et de prévoir la suite du travail sur le terrain, mais aussi de mener des analyses réflexives de sa propre pratique.

Dans cette SF, l'analyse de quatre genres textuels distincts et les liens récurrents des formateurs entre compréhension et production de textes témoignent d'une approche variationniste des genres textuels pour développer les capacités à comprendre et produire des élèves. Les savoirs disciplinaires enseignés ont fait l'objet d'une transposition de savoirs théoriques et permettent au formateur de cibler l'attention des formés sur les savoirs à enseigner mais aussi de dégager des gestes et savoirs sur l'agir enseignant. Si les activités de formation centrées sur ces savoirs disciplinaires ont parfois comme unique fonction la diffusion et l'intériorisation de savoirs théoriques par les formés, elles montrent la plupart du temps une préoccupation des formateurs à adapter ces savoirs à la pratique enseignante. Ainsi l'étude du plurisystème orthographique sert avant tout l'évaluation orthographique de textes d'élèves et les caractéristiques textuelles d'un genre, la construction d'un dispositif d'enseignement fondé sur une progression des savoirs.

Le genre analysé, le conte étiologique, est utilisé comme un *mégaoutil* par le formateur. Il permet d'identifier les contenus de formation et d'enseignement et d'exemplifier trois gestes spécifiques de l'enseignant :

- mise en scène orale de cet objet textuel en prenant le rôle, les gestes, et les formulettes du conteur,
- médiatisation de la compréhension orale et écrite de l'objet par un appui sur la structure du genre,
- analyse d'activités d'enseignement et recherche d'une progression.

Le genre agit comme outil de la formation, en ce qu'il permet au formé d'identifier les contenus à enseigner, mais aussi d'en anticiper le double usage : l'objet genre lu, entendu, écrit par l'élève; le genre tel que traité par l'enseignant au cours de son action. Comme *mégaoutil* de la formation, le genre permet au formateur d'effectuer la sélection de savoirs liés à leurs différentes catégories. Il offre au formé l'occasion de les mettre à l'épreuve concrètement et favorise ainsi autant leur intériorisation que leur adaptation au contexte réel du métier.

La forte présence de savoirs sur la pratique dans le dispositif de formation analysé, en particulier la préparation, la conduite et l'analyse réflexive de dispositifs d'enseignement révèlent des mécanismes de circulation des savoirs en formation (Gagnon, 2010), ceci montre le souci des formateurs de prendre en compte la nature située des savoirs. L'analyse fine de quelques activités de la SF nous a permis d'observer une forte circulation des savoirs du contexte de l'institution de formation au contexte du terrain scolaire. Par l'utilisation prépondérante du geste de simulation de la pratique, le formateur fait des liens directs avec l'activité d'enseignement, en vue de diminuer l'écart entre la formation et le terrain (Dugal & Léziart, 2004) ; il propose des gestes modélisants sur la manière de mettre en scène un objet textuel, de soutenir la compréhension de l'élève et de l'amener à dégager des savoirs sur le genre et sa structure. Grâce au geste de cadrage et au geste de simulation, le formateur emprunte plusieurs rôles : formateur, enseignant, formé, élève. Ces jeux permettent l'anticipation des

usages scolaires de l'outil (gestes de l'enseignant, stratégies et difficultés des élèves). Ces savoirs, à la fois disciplinaires et sur l'agir enseignant, sont repris par le stagiaire, mais sont fortement adaptés au contexte de sa classe de 8H. Si le stagiaire emprunte de nombreux gestes à son formateur et un ensemble de savoirs disciplinaires sur les spécificités du conte étiologique, l'enchaînement des activités qu'il élabore avec ses élèves de 8H lui est propre. La mise en situation créée par le stagiaire sert de porte d'entrée vers l'écriture d'un premier texte. Cette reprise et cette transformation des savoirs et leur adaptation au contexte de la classe constituent les traces d'une intériorisation des savoirs issus de la formation.