

Sánchez Abchi, Verónica, Silva-Hardmeyer, Carla & Dolz, Joaquim. (2018). Les outils de la formation pour enseigner la production écrite. In J. Dolz & R. Gagnon (éds), *Former à enseigner la production écrite* (pp. 229-261). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Chapitre 8 : Les outils de la formation pour enseigner la production écrite

Verónica Sánchez Abchi,
Carla Silva-Hardmeyer, Joaquim Dolz

Le moyen de travail, l'outil ou instrument, produit historique d'une société donnée, façonne ainsi le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise. Il est un médiateur puissant aussi bien entre l'homme et l'objet de son travail qu'entre l'homme et les autres.

Bernard Schneuwly, 2000, p. 22

Le but de ce chapitre est d'analyser l'ensemble des matériels mobilisés dans les séquences de formation (SF). Il s'agit d'identifier, de décrire et de comprendre l'usage de ces moyens, et de découvrir la manière dont ils deviennent des outils de transformation de la pensée, au service de la formation de futurs enseignants.

En didactique, la notion d'outil est associée au travail de l'enseignant et désigne les supports qui jouent un rôle de médiation et de transformation des objets d'apprentissage (Plane & Schneuwly, 2000 ; Schneuwly & Dolz, 2009 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010 ; Wirthner, 2006). De nombreuses recherches ont investigué les outils d'enseignement. Les matériels de la formation, leurs caractéristiques et leurs fonctions dans l'activité du formateur demeurent toutefois moins explorés. Ce chapitre vise, précisément, à mettre en évidence la nature et le rôle du matériel mobilisé dans la formation, ainsi que ses processus de transformation en « outil ».

Afin d'aborder la problématique qui nous occupe, quatre ensembles de questions guident notre recherche :

1. Quels sont les matériels utilisés dans la formation des enseignants sur la production écrite ?
2. Comment les matériels sont-ils mobilisés dans les différentes activités de formation ?
3. Quelles sont les propriétés, les actions et les fonctions qui caractérisent l'usage de ces matériels ?
4. Comment ces matériels deviennent-ils outils de formation ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons organisé ce travail en trois parties. La première partie explicite l'objet central de notre recherche, les outils de la formation. La deuxième dénombre et catégorise le matériel mobilisé dans les 28 SF du primaire et du secondaire. Dans une troisième partie, le schéma d'utilisation du matériel dans les activités concrètes est analysé, ce qui donne à voir la transformation des divers matériels en outils de la formation. Ceci nous permettra également de mieux articuler les analyses réalisées dans le chapitre précédent, car les outils rendent possibles et facilitent les gestes.

1. Du matériel fourni comme support des activités aux outils de la formation

Les moyens de travail d'un professeur de français ne se réduisent pas aux manuels scolaires officiels. En fait, l'observation et l'analyse des pratiques montrent une diversité de matériels qui servent de support effectif à son activité. Les caractéristiques et les propriétés de ces moyens très divers permettent à l'enseignant d'agir sur l'objet à enseigner selon une fin ; en même temps, ces moyens constituent les propriétés mêmes de cet objet et définissent en quelque sorte l'utilisation du matériel (Schneuwly, 2009).

Ces instruments peuvent être de nature variée (Schneuwly, 2009). Ils peuvent être génériques à l'ensemble de diverses disciplines, par exemple le tableau noir, les ordinateurs ou les diaporamas, ou inclure aussi des objets disciplinaires particuliers, tels que les livres didactiques spécifiques à chaque discipline ou, dans le cas de la didactique du français, les matériels pour l'enseignement de l'écriture, les grammaires, les activités scolaires qui visent la production écrite. Il peut même s'agir du discours élaboré par l'école sur l'objet à enseigner, c'est-à-dire, les discours des enseignants, visant à rendre présents les objets d'enseignement, comme le font les consignes écrites ou orales. En s'inspirant des travaux portant sur les instruments professionnels de l'enseignement, on distingue à priori le matériel destiné aux élèves, tels que les manuels, les grammaires, les dictionnaires et les ressources informatiques,

et celui destiné aux enseignants, comme les revues ou les ouvrages spécialisés (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010).

Pourtant, lorsque l'on observe de plus près ces deux types de matériel, la distinction ne semble pas suffisante pour la formation, car l'objet de formation s'y « dédouble » et se complexifie, ce qui dote les matériels de nouvelles fonctions. Dans le contexte de l'enseignement, le système didactique se compose des savoirs/objets d'enseignement, des enseignants et des élèves. Dans le contexte de formation, en revanche, une double triangulation articule deux systèmes (Gagnon, 2010) : d'un côté, le système didactique de la situation d'enseignement et, de l'autre, le système de formation qui met en scène le formateur, le formé et le contenu du savoir (constitué de l'un ou l'autre pôle du triangle didactique de l'enseignement) servant d'objet de formation. Ainsi, en formation nous retrouvons des matériels destinés, d'une part, à l'enseignement (les ouvrages didactiques, des supports directement mobilisables dans la pratique) et, d'autre part, des ouvrages destinés à la conception du métier d'enseignant. Ces matériels ont une double fonction : ils sont à la fois objet de la formation et outil utilisé par le formateur pour son travail. Ils résultent d'une transformation dans un processus d'appropriation de savoirs et rendent possible la construction de nouveaux savoirs. Les formateurs, pour transformer les capacités des enseignants en formation, se servent des différents supports, issus des pratiques d'enseignement ou produits par les élèves en cours d'apprentissage. Nous établissons donc une distinction entre la notion d'outil didactique (Simard *et al.*, 2010) et les outils de la formation qui mobilisent généralement les précédents, mais qui les dépassent. C'est justement cette notion d'outil de la formation qui sera présentée et analysée tout au long de ce chapitre.

Dans les études en sciences humaines, la notion d'outil et son usage ont été – et sont toujours – objets de différentes recherches, selon des approches diversifiées. D'un point de vue anthropologique, évolutionniste et matérialiste, l'apparition des outils constitue une transformation décisive dans l'histoire de l'homme. Ils sont vus comme des moyens créés par l'être humain pour transformer la nature et garantir sa subsistance. En même temps ils sont considérés comme des artefacts qui rendent possible la transformation de l'homme lui-même (Engels et Marx, 1857/1974, pour une synthèse voir Wirthner, 2006). Dans la perspective de l'ergonomie et de la psychologie du travail, les outils sont considérés par les chercheurs comme des instruments qui médient les actions des travailleurs ; « ce qui intéresse prioritairement les chercheurs est l'action de l'opérateur, médiatisée par un outil, une machine, un dispositif de contrôle à distance et les informations fournies pour l'accomplir » (Wirthner, 2006, p. 28).

Rabardel (1995) distingue deux dimensions impliquées dans la notion d'outil : l'artéfact et le schème d'utilisation. Le concept d'artéfact désigne le matériel physique (un ordinateur ou un marteau, pour citer des exemples simples) ou le matériel symbolique (les lettres ou les signes), élaboré au sein de groupes sociaux pour produire des effets particuliers. Le schème d'utilisation correspond à l'appropriation d'un artéfact pour l'employer dans une activité avec un usage particulier, l'artéfact devenant à son tour un instrument capable de produire des transformations dans le contexte d'apprentissage (Rabardel, 1995).

Dans une perspective vygotskienne, les outils constituent des élaborations sémiotiques artificielles qui s'intègrent dans les processus de la pensée et de la parole, tout en les transformant (Plane & Schneuwly, 2000). Les outils « sont sociaux par nature et non pas organiques et individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature » (Vygotsky, 1930/1985, p. 38). Cette conception de l'outil a été utilisée dans le champ de sciences de l'éducation au service de la compréhension des instruments mobilisés dans l'enseignement (Schneuwly, 2000). L'outil didactique permet au professeur d'agir pour aborder les objets d'enseignement et atteindre des fins visées avec ses élèves. L'enseignant ou le formateur se sert d'outils didactiques – qui constituent des systèmes sémiotiques – pour agir sur les fonctions psychiques de l'apprenant et pour les transformer. L'enseignant ou le formateur sont ainsi des agents de transformations qui se servent d'outils sémiotiques.

Afin que le matériel devienne un outil, un processus de transformation se met en place. Parler d'outil suppose donc de pouvoir analyser son emploi dans la pratique, c'est-à-dire d'étudier, dans la dynamique des activités de formation, le schème d'utilisation de ces matériels, la fonction et la finalité poursuivies. Comment les matériels sont-ils utilisés par les formateurs ? Comment deviennent-ils des outils pour la formation à l'enseignement de l'expression écrite ? Est-ce qu'il y a une seule manière de les employer ? Existe-t-il des constantes d'emploi ?

Pour essayer de répondre à ces questions, nous empruntons à la didactique professionnelle la notion de « schéma d'activité de travail » (Goigoux, 2007 ; Pastré, Patrick & Vergnaud, 2006). La notion de schéma fait référence aux régularités d'organisation d'une activité (de travail, d'enseignement, de formation). Il se trouve que, bien que l'activité de travail elle-même puisse beaucoup varier, il serait possible d'identifier une organisation « invariante » (quoique souple) pour une certaine classe de situations. D'après cette perspective, le schéma est composé de quatre dimensions : un but, des règles d'action, des invariants opératoires et des possibilités

d'inférence. Il s'agit d'un schéma qui montre les actions de l'enseignant dans la classe, la transformation d'un « objet à enseigner » en « objet enseigné ».

Dans ce chapitre, la notion de schéma d'activité est mobilisée dans l'étude des matériels de la formation et est proposée de manière à observer les actions du formateur qui transforment le matériel en outil. En effet, les transformations du matériel en outils émergent de l'articulation entre l'usage des outils et les savoirs abordés dans la formation. L'usage des supports est d'ailleurs mis en relation avec les activités scolaires.

2. Méthodologie

La démarche méthodologique mise en place comporte trois étapes. Premièrement, les matériels utilisés ou cités ont été répertoriés pour chacune des activités identifiées à l'intérieur des 28 SF¹. Deuxièmement, à partir de ce premier recensement, les matériels ont été catégorisés, selon une approche inductive (Glaser & Strauss, 1967/2008)², distinguant les caractéristiques matérielles et symboliques des documents. Troisièmement, les fonctions de ces matériels ont été mises en évidence dans le cadre de leur usage par le formateur. Pour ce faire, nous avons choisi un exemple de chacune des catégories de support et nous avons procédé à la description de son schéma d'utilisation.

2.1. Classement du matériel

Une fois que le répertoire « brut » de l'ensemble du matériel utilisé dans les SF a été établi, nous avons procédé à l'identification de traits communs en fonction de critères tels que l'origine et l'auteur-e-s du matériel. Ces critères ont donné lieu aux sept catégories suivantes, que nous présentons dans le tableau suivant.

À l'aide de ce classement, nous avons identifié et trié l'ensemble des matériels utilisés par les formateurs pour l'enseignement de la production écrite, dans leur diversité et dans leur complexité.

1.- Voir le chapitre méthodologique pour plus de précisions concernant l'élaboration des synopsis.

2.- La théorie ancrée de Glaser et Strauss constitue une approche inductive, largement utilisée dans les analyses de type qualitative, qui suppose partir des données empiriques pour développer des catégories théoriques. Ces catégories devront ensuite être réévaluées à la lumière des données.

Tableau 8.1 : Catégories pour l'analyse du matériel

1	Documents officiels	Prescriptions et descriptifs des cours.	
2	Ouvrages de référence, documents inspirés de ces ouvrages*	a) Ouvrages et ressources destinés aux enseignants ou aux élèves.	a1) Ouvrages de référence pour les élèves et les enseignants (dictionnaire, grammaire, tableau de conjugaison, etc.).
			a2) Ouvrages de vulgarisation sur des thématiques didactiques et des disciplines autres que la langue ou la didactique.
		b) Documents scientifiques en didactique du français ou en sciences du langage (livres ou articles scientifiques ³).	
3	Textes sociaux et textes d'auteur	a) Textes sociaux. Cette catégorie peut intégrer des textes représentatifs d'un genre complet, un extrait isolé ou un exemplaire d'extraits de textes. Trois types de matériels particuliers utilisés dans les SF – un jeu de cartes et deux séquences d'images – ont été considérés dans le classement comme des « textes sociaux ».	
		b) Textes littéraires : ouvrages classiques, littérature pour adultes et littérature de jeunesse.	
4	Textes d'apprenants	Productions des élèves.	
		Production des étudiants en formation.	
5	Moyens d'enseignement	Les séquences didactiques, les extraits de manuels (officiels ou non).	
6	Documents mixtes élaborés par les formateurs	Consignes de travail, canevas pour un travail, grilles d'évaluation, fiches de résumé, d'exercices ou d'évaluation créées par le formateur. Il peut arriver que des ouvrages de référence soient résumés ; dans ce cas, nous avons classé ces résumés dans les ouvrages de référence.	
7	Documents rédigés par des étudiants au moment d'un temps de terrain pratique en école	Projets ou rapports élaborés par des étudiants pendant leur stage. Ces documents permettent une mise à distance de la propre pratique et peuvent aussi constituer des outils d'évaluation.	

* Dans les ouvrages de référence, trois sous-catégories se profilent nettement : les textes complets, les extraits de textes originaux et les résumés. Cette dernière catégorie intègre également les diaporamas – qui aident les étudiants à saisir les concepts principaux et qui font appel à la mémoire didactique – et les

3.- Les ouvrages de référence relevant d'autres disciplines (philosophie, en l'occurrence) présentent une fréquence de moins de 2 % ; ils ont donc été intégrés aux ouvrages de référence.

références théoriques sans spécifications qui comprennent les citations d'auteur de manière générale.

2.2. Procédure d'analyse d'usage des matériels : le schéma d'utilisation

Afin de décrire l'usage – ou les usages – des documents dans les interactions et dans les activités de formation, nous avons suivi une procédure en quatre étapes. Ces quatre étapes sont orientées de manière à faire émerger le schéma d'utilisation du matériel :

1. Description du format et du support du matériel, des sources d'origine et de l'éventuel processus de construction ou d'aménagement par le formateur.
2. Analyse de la visée générale de l'outil, à travers les fonctions explicites ou implicites des supports matériels et des finalités explicites évoquées dans le verbatim par le formateur.
3. Identification de la série d'activités dans laquelle le matériel a été utilisé, établissement de l'ordre des actions et des démarches du formateur (présenter, comparer, identifier des éléments particuliers, etc.) et de la forme sociale de travail (*cf.* chapitre 6) ; distinction entre les actions conventionnelles et celles moins conventionnelles, constituant des usages innovateurs ou originaux.
4. Description de la place du langage dans les interactions concernant le lien entre objet de formation et matériel. Ici, le langage utilisé par le formateur et par les formés est analysé comme instrument de médiation des supports matériels mobilisés. Pour chaque activité de formation, nous avons identifié les types de discours mobilisés, en mettant en perspective les interactions des différents acteurs. Ces interventions ont été identifiées par l'analyse des unités linguistiques (notamment, déictiques, prises en charge énonciatives, modalisations et reprises anaphoriques). Elles permettent d'observer comment les savoirs sont gérés à l'aide des supports et comment ceux-ci se transforment en outils professionnels. Cinq catégories d'intervention langagière ont ainsi été distinguées, correspondant aux gestes du formateur (*cf.* chapitre 7) :
 - i) présentation du matériel articulée avec l'objet de la formation ;
 - ii) définition, reformulation, explicitation des savoirs déployés grâce au matériel ;
 - iii) illustration et exemplification des savoirs présents *dans* et *par* le matériel ;
 - iv) problématisation et questionnement ;
 - v) évaluation et argumentation.
 Nous avons observé comment ces interventions étaient mises en évidence du point de vue de la prise de la parole (monologue, questionnement). Les différentes prises de parole du formateur et du formé montrent comment les matériels sont mobilisés dans les activités de formation. À travers la description du langage,

les usages du matériel et l'orientation qui leur est attribuée sont mis en évidence. Bien évidemment, les prises de parole sont multimodales : le corps parlant du formateur (Jorro, 2004) contribue à pointer les éléments présents dans les supports et les situations proposées par les activités de formation mettent en scène des situations d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite. Nous essayons d'analyser ainsi le rôle intégrateur du langage dans la formation des enseignants (Bucheton & Dezutter, 2008). Finalement, nous avons considéré la présence ou l'absence d'un langage technique didactique et professionnel dans le discours.

En tout, cette procédure nous a permis d'identifier quatre dimensions du schéma d'utilisation d'un matériel, qui émergent de chacune des étapes d'analyse :

1. la contextualisation ;
2. le but de l'activité qui mobilise l'outil ;
3. la séquence d'activités de formation qui découle de l'utilisation de l'outil ;
4. la dimension discursive de la mise en place de l'outil.

Dans la dernière partie de ce travail, nous mettons à l'épreuve ce schéma comme instrument pour décrire la transformation des matériels en outil de la formation. Nous avons fait le choix de sélectionner un exemple d'activité de formation par catégorie et d'aller puiser nos exemples dans les SF à l'enseignement primaire.

3. Résultats

Dans cette section, nous relevons l'ensemble des matériels utilisés dans les activités de formation pour construire nos catégories et examiner l'absence ou la présence des différentes catégories de matériels dans chacune des séquences. Ce relevé nous permet de contraster la distribution de ces catégories selon les niveaux de formation (primaire et secondaire). Puis, nous identifions les conditions de mobilisation des supports matériels de chaque activité de formation, compte tenu des quatre dimensions du schéma d'utilisation (contextualisation, but, séquence d'activités scolaires et dimension discursive).

3.1. Résultats globaux des outils employés dans la formation

En tout, 523 matériels ont été identifiés (369 dans les SFP et 154 dans les SFS). Précisons que nous avons compté chacun des matériels une seule fois, bien qu'un même matériel puisse être mobilisé pour des activités différentes. Les résultats font ressortir la diversité des matériels choisis par les formateurs

du primaire et du secondaire. Toutes les catégories sont présentes au moins dans la moitié des SF sauf les « documents de formation élaborés par les étudiants », absents au secondaire.

Le tableau 8.2 présente la distribution de la fréquence des catégories par séquence. Il indique le total des occurrences de chaque catégorie pour chaque niveau, les pourcentages de fréquence ainsi que le nombre de séquences qui mobilisent le matériel.

Tableau 8.2 : Fréquence de chaque type de matériel dans les SF pour le primaire et le secondaire

	SFP 18 séquences			SFS 10 séquences			Total	
	Nombre de supports	% par rapport au total de matériels	Séquences qui mobilisent le matériel	Nombre de supports	% par rapport au total de matériels	Séquences qui mobilisent le matériel	Nombre de supports	% par rapport au total de matériel
Documents officiels	25	6,8 %	12	7	4,6 %	5	32	6,1 %
Ouvrages de référence (original/ résumé)	97	26,3 %	16	50	32,5 %	8	147	28,1 %
Textes sociaux et textes littéraires	62	16,8 %	18	31	20,1 %	8	93	17,8 %
Textes d'apprenants	40	10,8 %	15	30	19,5 %	8	70	13,4 %
Moyens d'enseignement	26	7,1 %	14	17	11 %	6	43	8,2 %
Documents élaborés par les formateurs	111	30,1 %	17	19	12,3 %	9	130	24,8 %
Matériel et documents élaborés par les formés	8	2,2 %	2	0	0 %	0	8	1,5 %
Total	369	100 %		154	100 %		523	100 %

Les ouvrages de référence sont présents dans la totalité des séquences ou presque (16 SFP ; 8 SFS). Il s'agit de la catégorie la plus fréquente ; elle constitue le tiers du total de matériel répertorié (147 documents répertoriés, soit 28,1 % du total). Elle est proportionnellement plus importante au secondaire (32,5 %) qu'au primaire (26,3 %). Toutefois, concernant l'ensemble des ouvrages de référence mobilisés dans les deux niveaux, seulement 51,7 % constituent des documents originaux, tandis que 48,3 % sont des résumés sur diaporama, rétroprojecteur ou tableau noir.

La catégorie « documents élaborés par le formateur » est mobilisée dans presque toutes les séquences (17 SFP et 9 SFS). C'est la catégorie la plus fréquente de matériel dans la formation primaire (30,1 % pour les SFP et 12,3 % pour les SFS). Les chiffres permettent d'inférer qu'une partie importante du matériel avec lequel les futurs enseignants du primaire sont en contact ne sont pas des ouvrages originaux, mais des adaptations et des compilations que les formateurs élaborent ad hoc pour les étudiants. Ceci montre l'effort de transposition et d'adaptation des formateurs. La fréquence des documents élaborés par les formateurs est par ailleurs plus importante que celle des ouvrages de référence, le décalage entre les deux catégories étant plus important au primaire qu'au secondaire. Ces documents contiennent des traces du processus de transposition didactique : les formateurs reprennent et transforment des savoirs disciplinaires divers pour les didactiser et s'inspirent des ressources de l'ingénierie didactique existantes en les simplifiant.

La troisième catégorie, mobilisée dans la totalité des séquences ou presque (18 SFP et 8 SFS) est celle des « textes sociaux », avec une fréquence proche dans les deux niveaux d'enseignement (16,8 % pour le primaire et 20,1 % pour le secondaire). Pourtant, des textes de genres divers, littéraires et non littéraires, se distribuent de manière très hétérogène selon les thématiques traitées dans les SF. En effet, dans la formation du primaire, le canon disciplinaire (Tenorth, 1999, cité dans Thévenaz-Christen, 2005) qui fixe les textes proposés aux élèves est principalement issu de la littérature de jeunesse, alors qu'au secondaire, les textes, et surtout les extraits choisis pour le travail en classe, sont issus d'une littérature scolarisée, établie à partir des grands auteurs de la littérature française. Pour les textes non littéraires – textes de journaux, par exemple –, la présence est similaire dans les deux niveaux de formation (30 % du total de la catégorie). La primauté des textes sociaux montre l'importance donnée au travail des caractéristiques du genre à partir d'exemples concrets.

En ce qui concerne les textes d'apprenants, ils sont présents dans la majorité des séquences, ce qui renforce leur importance dans la formation (15 SFP et 8 SFS), avec une fréquence non négligeable (10,8 % SFP ; 19,4 % SFS). Les textes d'apprenants servent à l'exemplification des productions

d'élèves et à la modélisation de gestes d'évaluation. En outre, les textes d'élèves sont plus fréquents que ceux des étudiants. Le passage par l'écriture des étudiants se fait par analogie avec l'écriture des élèves et remplit généralement une fonction de réflexion sur leurs propres processus d'écriture.

Plus de la moitié des SF mobilisent des documents officiels (12 SFP et 5 SFS). Pourtant, les 32 documents issus des prescriptions officielles représentent une fréquence relativement faible par rapport à l'ensemble des matériels analysés. Tous ces documents sont davantage travaillés au primaire qu'au secondaire (6,7 % SFP ; 4,5 % SFS). Sans réelle surprise, il s'agit surtout d'extraits du Plan d'études Romand (PER) – le document le plus cité – et, à une moindre échelle, des plans d'études cantonaux⁴.

En ce qui concerne les moyens d'enseignement, présents dans 14 SFP et 6 SFS, leur fréquence est moins importante (11 % des SFS et 7 % des SFP). Même si cette fréquence semble peu élevée, l'utilisation des moyens d'enseignement est importante, car un même document est souvent remobilisé au cours de nombreuses activités de formation (voir chapitre 6). Les moyens officiels sont davantage mobilisés dans les séquences du niveau primaire, les formateurs du secondaire font appel à d'autres moyens non officiels. Pour le secondaire supérieur, la situation est différente étant donné la tradition suisse d'élaboration et de choix de moyens par les enseignants de ce niveau. Pour le niveau primaire, les moyens *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001) sont cités le plus fréquemment (33,3 %). Les autres moyens officiels, *Mon manuel de français* (Bourdin, 2010) et *Ille aux Mots* (Bentolila, 2010) ont une fréquence moins importante (4,2 %)⁵. En revanche, pour le niveau secondaire, il n'y a pas un ouvrage qui domine, les formateurs réfèrent à des extraits de moyens d'enseignement actuels ou anciens pour illustrer l'histoire de la discipline ou pour expliciter des dispositifs didactiques.

Relevons enfin la faible fréquence dans le primaire (2 % du total), et l'absence au secondaire, de « documents élaborés par les étudiants ». Globalement, ces résultats sont un indicateur de la faible mobilisation – sous la forme de documents écrits – des savoirs construits par les formés. En revanche, toutes les unités de formation passent par une phase d'évaluation finale qui implique la rédaction de textes par les étudiants⁶.

4.- Rappelons qu'au moment de la récolte des données, le PER en était à une implantation progressive et que les plans d'étude cantonaux étaient encore en vigueur.

5.- Pour rappel, les moyens *S'exprimer en français* – conçus et élaborés en Suisse – ont été les moyens officiels pendant longtemps, tandis que les autres manuels ont été récemment introduits. À l'époque de notre recherche, ils n'avaient pas été adoptés par la totalité des cantons.

6.- Ces textes ou dossiers ne font pas partie de nos données de recherche (nous n'y avons pas accès), sauf dans le cas où un retour collectif est proposé par les formateurs.

Les analyses de données nous permettent de faire quelques observations générales. Premièrement, nous constatons la diversité des matériels mobilisés et la forte présence de matériels didactisés et adaptés, par rapport à des sources documentaires originales. Deuxièmement, nous remarquons une relative proximité des fréquences entre les catégories de documents mobilisés au primaire et au secondaire (documents officiels, ouvrages de référence, textes sociaux et textes littéraires, textes des apprenants et moyens d'enseignement). Troisièmement, des contrastes peuvent être observés entre les niveaux de formation primaire et secondaire en ce qui concerne :

1. la quantité de matériels mobilisés pour le niveau primaire ;
2. la présence plus forte des documents élaborés par les formateurs et par les formés dans la formation à l'enseignement primaire.

3.2. La transformation du matériel en outil de formation

Afin d'illustrer le processus de transformation de ces matériels en outils, nous avons choisi des extraits des synopsis qui constituent des exemples d'emploi de chaque catégorie de matériel dans les séquences. Nous les analysons à l'aide de la notion de schéma d'utilisation. Pour l'analyse de la dimension discursive du schéma, nous recourrons également au verbatim des séquences.

3.2.1. Documents officiels

Pour illustrer l'usage des documents officiels dans la formation, nous nous servons d'une activité qui mobilise un extrait du PER, tirée d'une séquence sur l'enseignement de l'écriture au cycle 1 du primaire.

L'extrait du PER est présenté selon trois modalités :

- a. une copie des pages du PER concernant le cycle 1 distribuée à tous les étudiants ;
- b. un document élaboré par le formateur présentant les mêmes contenus, mais selon une mise en page différente ;
- c. une projection collective de ce dernier document.

La présentation de ce support est articulée à deux autres documents : une brochure, distribuée préalablement, qui présente l'enseignement-apprentissage du français en Suisse romande (CIIP, 2009) ; un document élaboré par le formateur et distribué ultérieurement, sur les concepts didactiques sous-jacents à la didactique de l'écriture pour les petits degrés. Préalablement à l'activité, le formateur a distribué un document explicitant le changement d'appellation des différents degrés du cycle, l'organisation du PER et a demandé aux formés de le lire et de se l'approprier à la maison.

Le but explicité par le formateur est de faire connaître aux étudiants les documents officiels pour pouvoir organiser le travail des petits degrés, tout en développant les concepts didactiques mobilisés.

Extrait de synopsis (SFP-09) : Usage des documents officiels

Forme sociale de travail	Matériel	Résumé narrativisé de l'activité
Q	<ul style="list-style-type: none"> - Document intitulé « PER/ cycle 1/1^{re} et 2^e année/L1 11-12 » - Document intitulé « PER/ cycle 1/3^e et 4^e années/L1 11-12 » - Document intitulé « Attentes fondamentales-cycle 1-L1 11-12 » 	<p>> Présenter les objectifs d'apprentissage et les attentes fondamentales du PER au niveau de la lecture et de la production écrite au cycle 1.</p> <p>F revient sur les extraits du PER distribués lors du cours précédent. Sa présentation est construite autour de deux types de supports :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Extraits du PER reprenant les objectifs d'apprentissage pour les 1PH-2PH et les 3PH-4PH en lecture et production écrite (L1 11-12). F souligne les points suivants : <ul style="list-style-type: none"> - la production d'écrits au cycle 1 se fait par l'écriture émergente et la dictée à l'adulte - l'écriture doit permettre d'enrichir le langage lexical des él - utilisation de textes de référence comme outils orthographiques - travail sur toutes les actions langagières avec l'aide de l'enseignant. 2. Extrait du PER reprenant les attentes fondamentales pour le cycle 1 en lecture et production écrite (L1 11-12). F met en évidence les points suivants : <ul style="list-style-type: none"> - les attentes fondamentales permettent de repérer ce qui est évaluable à la fin du cycle 1 - les savoirs à construire au cycle 1 sont exigeants et nécessitent une bonne formation des enseignants - les exigences en production écrite rejoignent celles de lecture/compréhension de textes : un travail sur les différents genres doit être fait sur les deux plans.

Dans le cadre de l'activité, le formateur fait émerger les points suivants :

- présentation des particularités de l'écriture à l'école enfantine (écriture émergente et dictée à l'adulte) ;
- développement du lexique et reformulation de la notion de progression pour les apprentissages de l'écriture ;
- présentation de la démarche de travail d'écriture précoce et modalités d'accompagnement des apprentissages (dictée à l'adulte, utilisation d'un texte de référence, etc.) ;

- présentation des genres textuels suggérés par le PER pour développer l'écriture dans les petits degrés ;
- présentation des niveaux d'exigence du cycle I, illustrés par l'exemple de caractéristiques linguistiques dans les textes narratifs et le choix des indicateurs caractéristiques de chaque genre.

Cette suite d'actions montre une focalisation et une élémentarisation successive qui va des contenus à traiter vers les démarches et les attentes fondamentales de fin de cycle. Les pointages des éléments à retenir sont toujours en relation avec les pratiques d'enseignement et permettent de dégager une série de fonctions précises du PER :

- permettre la compréhension de la structure interne du document de référence ;
- parcourir un éventail de dimensions caractéristiques de l'écriture au premier cycle ;
- saisir les priorités et les particularités de l'enseignement de l'écriture dans les premiers degrés ;
- découvrir le langage professionnel proposé par le nouveau plan d'études ;
- mener une réflexion sur les démarches.

Du point de vue discursif, c'est grâce à la prise de parole du formateur que les « documents officiels » sont présentés, élémentarisés et pointés. Le document travaillé ici – un extrait du PER – devient ainsi un outil qui permet d'associer les savoirs disciplinaires et les attentes de l'institution pour l'enseignement de la production écrite. Quatre catégories d'intervention langagière sont observées :

- a. la présentation du matériel et la définition des prescriptions ; ce qui constitue une base pour le geste d'outillage ;
- b. l'explication et la reformulation des dimensions plus difficiles à saisir en pointant chacun des documents officiels ; ce qui correspond au geste de cadrage et conceptualisation ;
- c. le questionnement de l'étudiant basé sur les matériels de référence ;
- d. la discussion et l'évaluation des savoirs présents et exigés par le document sur les prescriptions et la réflexion sur leurs conséquences pour l'enseignement.

L'introduction du PER se fait, d'abord, par la verbalisation du formateur en faisant référence au document : « nous allons commencer notre travail par un retour sur un document que je vous ai remis la semaine dernière en vous recommandant d'en effectuer une lecture fine/et ce document/est un extrait du PER repris » et par la présentation des extraits de ce document « je vous remets sur le euh/rétro/la première page du document ↓ ». Ensuite, le formateur commence la procédure de travail avec ce matériel en donnant la

définition du PER comme document prescriptif « donc ça/donc vous voyez que le PER pose comme une exigence c'est un texte prescriptif ».

Pendant toute l'activité, le formateur lit des extraits du PER, en s'arrêtant pour les expliquer ou les discuter avec les étudiants. C'est la lecture des extraits et les échanges avec les étudiants qui permettent une redéfinition du PER comme outil de la formation pour les futurs enseignants.

Le formateur pointe avec emphase les contenus choisis du PER. Il lit directement des extraits et ensuite les reformule et les explique : « ensuite j'ai surligné "écriture de quelques mots utilisés fréquemment" ↓ / donc il s'agit déjà d'enrichir le langage lexical que les élèves ont à disposition pour écrire ↓ / ».

L'enseignant implique ensuite les étudiants en leur posant des questions et en régulant les réponses. Ces questions abordent plusieurs sujets et ont des buts différents : expliquer ce que les étudiants ont compris sur le texte « et ça veut dire quoi devenir texte de référence ↑ », donner leurs avis sur les prescriptions et évaluer le contenu du PER « qu'est-ce que ce type de prescriptions vous donne envie de dire ↑ / comment vous réagissez par rapport à ça ↑ », donner des exemples de situations concrètes « comment fait-on pour créer avec de jeunes élèves très jeunes élèves qui ne sont pas producteurs d'écrits ». Les interactions se complexifient au moment où plusieurs étudiants échangent à propos du niveau d'exigences du PER où les divers avis sont contrastés.

Le discours commence par la présentation et l'élémentarisation des savoirs présents dans les prescriptions. Les interactions intègrent également des interventions d'explicitation et d'exemplification pour mieux comprendre, en passant par un questionnement et une discussion finale, montrant la visée professionnelle du PER comme outil qui oriente le travail de l'enseignant.

3.2.2. Ouvrages de référence

De manière générale, la finalité de cette catégorie de matériels est d'établir les fondements disciplinaires du travail de l'enseignant dans le domaine. Pour analyser son schéma d'utilisation, nous avons choisi un exemple d'activité d'une séquence de formation à l'enseignement primaire.

Dans cet exemple, le texte fait partie d'un ouvrage de ressources à destination des enseignants. Le support matériel consiste en des photocopies d'un extrait de sept pages d'un ouvrage de Jolibert (1992) distribué à tous les étudiants. Les contenus de cet extrait portent sur un choix de poèmes permettant la réalisation d'ateliers de poésie avec des élèves de l'école primaire. Le but explicité par le formateur est de connaître l'organisation des séquences d'enseignement sur la poésie. Le formateur réfléchit et fait réfléchir les étudiants sur la place de la poésie dans les premières années et sur les activités scolaires qui peuvent être proposées aux élèves. Une présentation magistrale de l'ouvrage de référence par le formateur oriente les tâches

Extrait de synopsis (SFP-01) : Usage d'ouvrages de référence

Forme sociale de travail	Matériel	Résumé narrativisé de l'activité
M	Jolibert, J. (1992). Les chantiers-poèmes. Dans J. Jolibert, C. Sraïki & L. Herbeaux (Éds), Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes (p. 80-87). Paris : Hachette Éducation.	<p>> Présenter une séquence autour de l'utilisation du poème-tremplin en classe</p> <p>F distribue un nouveau texte et présente une partie de l'ouvrage dans lequel il s'insère : il s'agit de plusieurs propositions d'ateliers ou de séquences d'enseignement qui traitent de la poésie. Le texte proposé présente un exemple d'atelier (appelé chantier-poème) réalisé dans une classe de la région parisienne. Il s'agit d'activités qui permettent la rédaction de poèmes « à la manière d'un auteur », selon un modèle (nommé poème-tremplin). Voici les éléments proposés dans le texte et explicités par F :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exemples de chantiers réalisés en classe autour de la rédaction de poème-tremplin ; - trame de préparation de l'enseignant qui comporte les rubriques suivantes, détaillées par F : poème de référence, raison de ce choix, gestion du temps, modalités de la rencontre du poème par les enfants, caractéristiques linguistiques du poème, points d'apprentissages signifiants pour ce texte, contraintes de production retenues, outils à construire, évaluation, aides complémentaires ou activités de relance, échange entre pairs, modalités de socialisation et valorisation des productions finales ; - exemples de productions d'élèves autour du poème de Guillevic, <i>Monstres</i> (1942).

successives à réaliser de manière individuelle par les étudiants. Ensuite, ceux-ci travaillent seuls à partir de l'extrait, pour choisir des poèmes et créer leurs propres séquences d'enseignement.

La suite d'actions du formateur avec le support choisi est la suivante :

1. contextualisation de l'ouvrage et de sa thématique générale,
2. distribution du document et pointage sur l'organisation de la lecture du texte :
 - a. exemples de poèmes pouvant être utilisés comme tremplin pour la production,
 - b. présentation de trames possibles pour des séquences d'enseignement,
3. établissement de critères pour la sélection d'un poème à travailler avec les élèves,
4. ouverture et articulation avec d'autres ouvrages de référence.

Pour les formés, cinq fonctions se dégagent des activités observées relativement à ce support :

- se familiariser avec des ouvrages en didactique de la poésie.
- justifier le choix d'un corpus de poèmes pour les élèves de l'école primaire.
- utiliser des poèmes de référence comme un tremplin pour en écrire de nouveaux.
- disposer de modèles de travail en chantier pour créer un dispositif d'enseignement de la poésie.
- ouvrir l'éventail de références bibliographiques complémentaires sur le sujet.

Trois catégories d'interventions langagières montrent le rôle du discours dans le processus de transformation de l'ouvrage de référence en outil du formateur :

- a. le discours pour présenter et décrire l'ouvrage de référence choisi et les contenus thématiques développés en rapport au cours ;
- b. l'explication, grâce à la reprise de l'extrait de la référence bibliographique, de la démarche proposée par l'auteur et des possibilités d'application dans la pratique ;
- c. l'illustration et l'exemplification du travail à réaliser avec un poème issu de l'ouvrage de référence.

Le formateur introduit l'ouvrage de référence de Jolibert (1992) en présentant des extraits : « on va commenter ensemble ces feuilles que j'ai tirées toujours : ah oui j'ai mis le même titre du livre ». Il décrit ensuite les conditions d'élaboration de l'ouvrage, à savoir des enseignants travaillant dans une démarche chantiers :

c'est un groupe qui travaille par chantiers : c'est un groupe ils ont utilisé plutôt des chantiers : ils ouvrent des chantiers linguistiques/alors ils ouvrent des chantiers en lecture avec une trame pour l'enseignant qui lui permet de construire sa séquence : c'est plusieurs leçons c'est pas une seule leçon/la même chose : on trouvera la même chose avec le chantier en production écrite : donc ils ont formé des enfants en producteurs de textes : et là évidemment nous avons un chantier pour les poèmes : un chantier-poème : je vous donne maintenant un exemple d'un chantier-poème qui a été réalisé par les classes de « former des enfants » de la région donc parisienne (...)

Le formateur introduit la démarche du chantier d'écriture par des questions rhétoriques adressées aux étudiants. Par le questionnaire et l'énoncé des recommandations professionnelles, le formateur cherche à montrer l'intérêt pratique de l'ouvrage : justifier le choix des poèmes à travailler en classe, « pourquoi ce poème et pas un autre ↑ /ça ça doit

apparaître dans votre préparation ↓ » ; prendre en compte l'hétérogénéité des élèves « mais pensez-y : ceux qui ont de la peine à entrer dans la langue : les gens qui sont PAS de langue maternelle française ↓ » ; gérer le temps, les activités à réaliser dans les ateliers : « voilà alors on en est gestion du temps c'est difficile » ; élaborer les objectifs d'apprentissage pendant la préparation de l'atelier : « d'abord les objectifs d'apprentissage après les objectifs d'enseignement avisés ».

Finalement, le formateur pointe un poème issu de l'ouvrage de référence (signalé, mais non lu à haute voix) comme exemple de poème à travailler pour en dégager les caractéristiques linguistiques et pour illustrer ensuite les principaux concepts de la démarche de travail en chantier. Le formateur institutionnalise ainsi l'ensemble de contenus à enseigner à partir du poème (situation de communication, caractéristiques linguistiques, superstructure du poème, effets sémantiques particuliers associés à la compréhension de certains mots) ainsi que la démarche d'enseignement.

Simplement cités, présentés dans un diaporama, ou travaillés par le biais d'un extrait comme dans l'exemple, l'usage des ouvrages de référence poursuit trois orientations complémentaires :

- la conceptualisation des savoirs *à* et *pour* enseigner ;
- l'apport d'un support scientifique aux activités de la séquence de formation ;
- la proposition d'un travail de lecture individuel pour permettre au formé de compléter les contenus reçus en formation.

Dans toutes les situations observées, le discours théorique magistral reste dominant dans les interventions et la présentation des ouvrages de référence par les formateurs vise à orienter la pratique des futurs enseignants.

3.2.3. Textes sociaux

Les textes sociaux, issus des pratiques extérieures à l'école, ont diverses possibilités d'usage : découverte de modèles de référence ; caractérisation de genres de référence ; analyse d'un texte ou d'un phénomène discursif à l'intérieur de celui-ci ; support pour des activités scolaires. L'exemple choisi illustre la caractérisation d'un genre textuel.

L'activité présentée comme exemple est réalisée avec trois faits divers authentiques. Le formateur en fait une lecture expressive à voix haute sans distribuer le texte. Le but explicite donné par le formateur est de définir et caractériser le genre « fait divers » et opposer les activités langagières (Bronckart, 1997) reliées aux textes qui relatent, documentant des actions humaines, et à ceux qui narrent, posant les événements dans un univers de fiction coupé de la réalité.

Extrait de synopsis (SFP-07) : Usage des textes sociaux

Forme sociale de travail	Matériel	Résumé narrativisé de l'activité
M	1. Fait divers sur l'apprentissage du salut hitlérien d'un maître à un chien. 2. Fait divers <i>Suède : mari volé</i> 3. Fait divers <i>Nouveau meurtre sanglant hier à Genève</i>	> Définir le genre fait divers et distinguer les activités langagières impliquées dans un fait divers et un article encyclopédique F1 lit deux faits divers. F1 propose une définition des faits divers et donne d'autres exemples de ce type de genre. F1 contraste les genres faits divers et article encyclopédique. F1 demande aux étudiants d'identifier à quelle activité langagière le fait divers appartient. F1 exemplifie la situation de communication d'un fait divers avec l'exemple du fait divers à l'origine du roman <i>L'Adversaire</i> d'E. Carrère (2002) (le faux médecin du Pays de Gex). F1 explique les différences entre narrer et relater. F1 explicite les trois actions langagières selon les genres abordés : narrer, relater, informer.

La plupart des activités se déroulent sous la forme de l'exposé magistral. La particularité de la séquence consiste en la dramatisation des faits divers, grâce à la lecture du formateur. Les actions suivantes sont mises en place :

- lecture du fait divers 1 *Jugé pour avoir appris à son chien Adolphe : le salut hitlérien* et anticipation du paratexte à l'aide de la photo accompagnant le texte de l'article ;
- lecture partielle du fait divers 2 *Suède : mari volé*, anticipation de la suite par une série de questions adressées aux étudiants puis lecture de la dernière partie du texte ;
- définition du genre fait divers ;
- proposition de titres pour caractériser les contenus extraordinaires du fait divers ;
- lecture du fait divers 3 *Nouveau meurtre sanglant hier à Genève* ;
- contraste des activités langagières « relater » (fait divers), « raconter » (récit d'aventure) et « exposer » (article encyclopédique).

Les fonctions qui se dégagent de l'ensemble des actions observées sont les suivantes :

- montrer la lecture expressive du texte,
- anticiper la présence de paratextes et la suite du texte,
- définir le genre textuel,
- saisir le contenu thématique spécifique au fait divers,

- contraster le fait divers avec un texte qui transmet des savoirs (article encyclopédique) et avec un genre narratif (le récit d'aventures),
- distinguer les activités langagières « relater » et « narrer ».

Du point de vue discursif, la lecture expressive du fait divers par le formateur explicite un modèle de lecture à haute voix du texte, transposable en classe (geste de mise en scène, cf. chapitre 7). Le formateur propose des tâches et formule des questions en utilisant le déictique « vous » pour impliquer le collectif de la classe : « je veux juste regarder avec vous rapidement ce qu'on construit derrière le fait divers ». Des questions anticipatrices, « comment vous imaginez la photo du fait divers », visent à amener les étudiants à réfléchir sur le rapport entre le paratexte et le texte. Les formés sont placés dans le rôle social du journaliste : « vous avez rien compris/si en tant que journaliste vous faites ça dans ce journal : c'est fini : vous diffusez des SIGNES contraires à la constitution ».

Le fait divers est à la fois un support pour découvrir des gestes d'enseignant, la lecture à haute voix par exemple. Il sert à expliciter les caractéristiques du genre et à le conceptualiser en particulier : le formateur le définit comme « court-circuit de l'existence » ou un « inattendu qui survient à côté de chez nous ».

Dès qu'un deuxième texte est présenté (un autre fait divers, un article encyclopédique ou un récit d'aventure), les questions du formateur visent la comparaison. La comparaison des deux faits divers rend possible une explicitation des dimensions génériques communes. La comparaison avec d'autres genres permet des questions contrastant les actions langagières « relater », « informer » et « narrer » : « quelle pourrait être la différence : par rapport au fait divers que je vous ai lu à voix haute : et par rapport au récit d'aventure que vous allez devoir fournir pour la semaine prochaine ». Le formateur problématise les dimensions du genre à étudier : « quelle activité langagière réalise le journaliste quand il décide de rédiger un fait divers/qu'est-ce qu'il fait ». Dans les interactions qui suivent le questionnement du formateur, on trouve diverses formes de régulation des réponses des formés et des validations qui institutionnalisent les nouveaux savoirs pour le groupe⁷.

En synthèse, l'usage des textes sociaux permet l'appropriation des caractéristiques du genre, par le contraste avec les caractéristiques d'autres genres. Ce support illustre les genres étudiés et les regroupements proposés dans le PER (narrer, relater, exposer). Ce même support prend plusieurs orientations dans la formation : conceptualiser les caractéristiques du genre ; montrer leur mise en scène possible dans la classe ; anticiper les démarches

7.- Dès qu'un étudiant répond individuellement, la régulation devient double : elle vise d'abord l'interlocuteur concret, mais elle s'ouvre ensuite de nouveau à l'ensemble du groupe. On peut parler, à l'instar de Bouchard (2005), de *polylogue didactique*.

et les activités d'évaluation et d'enseignement sur des textes similaires. L'analyse discursive montre que la gestion langagière du texte social implique des rituels et des codes divers : simulation de la classe, découverte des caractéristiques du genre par le discours théorique et par un jeu de questions-réponses adressées aux étudiants ; projection vers les pratiques professionnelles futures par l'intermédiaire d'énoncés à caractère prescriptif.

3.2.4. Moyens d'enseignement

Les moyens d'enseignement servent deux fonctions différentes : ce sont des exemples de matériel à employer par les étudiants avec leurs élèves ; ce sont des objets de la formation, utilisés par le formateur pour montrer des méthodes de travail ou un déploiement d'activités à réaliser. L'exemple choisi pour l'analyse présente le dernier cas.

Extrait de synopsis (SFP-04) : Usage de moyens d'enseignement

Forme sociale de travail	Matériel	Résumé narrativisé de l'activité
G	Séquences COROME <i>S'exprimer en français</i> 3/4P et 5/6P Document de propositions préparé par F (pas de copie)	> Choisir un genre textuel en fonction des manuels COROME <i>S'exprimer en français</i> de niveaux 3-4 et 5-6 P en vue du stage F invite à découvrir les moyens d'enseignement proposés dans les manuels <i>S'exprimer en français</i> relevant des niveaux 3-4 ou 5-6, en fonction des degrés des classes de stage des étu. Ils doivent choisir un genre de texte à travailler. F propose un document de propositions préparé pour guider le travail de découverte des étu. F organise les groupes de travail, selon les degrés de classe de stage dans laquelle les étu vont faire leur stage. En groupes, les étu prennent connaissance des manuels, lisent des exemples de séquences, discutent entre eux.

Dans l'activité analysée, le matériel principal de l'activité consiste en plusieurs exemplaires de manuels (notes méthodologiques et documents reproductibles) des volumes II (3^e-4^e primaire⁸) et III (5^e-6^e primaire) de l'ouvrage *S'exprimer en français*.

8.- Les séquences *S'exprimer en français* respectent l'ancienne dénomination pour le cycle primaire (-2/+2, pour le 1^{er} cycle et +3/+6, pour le 2^e cycle). Le nouveau système Harnos

La visée générale du formateur est de faire connaître les caractéristiques des séquences didactiques du moyen. À cette fin, il met en place une série d'actions :

- distribution des moyens d'enseignement en fonction du degré du stage,
- lecture d'extraits et d'exemples de séquences,
- discussion en petits groupes.

La présentation du matériel permet au formateur de mettre les étudiants en activité de découverte : « je vous propose d'essayer », « je vous propose de choisir les moyens », « j'ai mis toute une série de propositions pour aller regarder les moyens ». Les moyens d'enseignement sont désignés directement et les étudiants sont systématiquement impliqués par le discours du formateur : « Vous allez regarder dans les séquences » ; « ce qui vous intéresse » ; « en fonction d'où vous êtes en stage ». La manière d'entrer dans les moyens d'enseignement est différenciée en fonction des intérêts et de la pratique professionnelle de l'étudiant. La réalisation de l'activité par groupes permet des échanges et des discussions entre les étudiants autour des matériaux choisis et autour des besoins. Les interactions entre pairs mettent en évidence les caractéristiques des dispositifs didactiques étudiés et la valeur que les formés leur attribuent, valeur qui se mesure à l'usage possible de ces moyens dans la préparation des pratiques de stage.

Dans l'activité de formation analysée, l'appropriation des moyens d'enseignement se produit grâce à la manipulation collective du moyen et à la discussion entre les formés. Il s'agit également d'un outil pour planifier la suite des activités de formation sur le terrain scolaire. Le manuel s'avère donc un outil pour développer des concepts permettant de mettre en œuvre des projets professionnels.

3.2.5. Documents élaborés par les formés

Les documents élaborés par les formés donnent lieu à des tâches d'évaluation de la pratique sur le terrain scolaire. Ces tâches exigent de présenter les activités conçues et mises en œuvre en classe à partir des productions des élèves. Pour ce faire, les étudiants suivent généralement un canevas commun élaboré par le formateur. Ces documents sont l'occasion pour eux de justifier leurs choix par rapport aux difficultés des élèves, aux constats observés et aux atouts de la démarche proposée. Dans l'exemple suivant, les étudiants présentent la démarche et l'analyse critique d'une séquence d'enseignement réalisée sur le terrain. La focale porte sur l'amélioration de l'usage de la cohésion nominale lors de l'écriture d'articles encyclopédiques.

démarre la scolarité à la 1^{re} année, il suffit donc d'ajouter 2 ans. La 5^e Harnos, ou 5H, équivaut donc à l'ancienne 3P.

Extrait de synopsis (SFP-08) : Usage des documents élaborés par les formés

Forme sociale de travail	Matériel	Résumé narrativisé de l'activité
MC	Powerpoint	<p>> Présenter le module d'enseignement mené en 5H sur la cohésion nominale dans l'article encyclopédique et le bilan de la mise en pratique</p> <p>Les étu ont proposé à leurs éls de 5H un module d'enseignement sur la cohésion nominale dans le cadre d'un travail sur l'article encyclopédique. Les points suivants sont abordés dans la présentation :</p> <p>1) <u>Choix du module</u> : en raison des nombreuses répétitions des termes « renard » et « renardeau » dans les productions initiales (PI) des éls.</p> <p>2) <u>Étapes du module d'enseignement</u> :</p> <p>a) Activité de repérage : par la lecture d'un texte d'élève contenant de nombreuses répétitions.</p> <p>b) Mobilisation de la notion : par triade, remplacer des termes se répétant par des anaphores pronominales ou lexicales.</p> <p>c) Écriture simplifiée : écriture d'une partie d'un article encyclopédique sur le chamois à partir d'informations données (PF).</p> <p>3) <u>Analyse</u> : les répétitions ont été massivement réduites entre la PI et la PF. Difficulté au niveau du lexique pour trouver des anaphores lexicales (PI).</p>

Le support du module d'enseignement mis en place dans une classe par les étudiants est présenté matériellement par un diaporama (PowerPoint) élaboré par les étudiants. Ce support combine des mots-clés avec des images de textes d'élèves et d'exercices proposés. Il sert à la fois d'aide-mémoire pour la prise de parole des étudiants, limitée à 20 minutes, et de support visuel pour le public destinataire, constitué des autres étudiants du cours et des deux formateurs chargés d'évaluer le travail réalisé.

La visée générale du support est le retour réflexif sur le travail effectué par les étudiants dans le temps de terrain, le partage des expériences professionnelles avec les autres étudiants et la régulation du travail des formés.

Les actions déployées sont les suivantes :

- présentation du contexte de travail sur le terrain,
- explication du choix de contenu du module en fonction des productions initiales des élèves de la classe,
- présentation du travail réalisé avec des exemples de productions d'élèves et de supports pour les activités et résultats obtenus,
- retour critique sur la pratique.

Les fonctions qui se dégagent de l'ensemble d'actions observées sont les suivantes :

- restituer le travail réalisé par les étudiants en classe,
- montrer la maîtrise du sujet traité,
- réfléchir sur la pratique ; le retour réflexif concerne non seulement un bilan des points réussis, mais aussi des tensions observées dans le terrain de manière à se projeter comme futurs professionnels,
- effectuer une validation certificative.

Du point de vue discursif, cette activité prend la forme d'un exposé oral, qui sera suivie d'une discussion interactive avec le groupe. L'exposé des étudiants commence par une introduction théorique de la séquence. Dans la présentation initiale, une des étudiantes utilise un discours plutôt normatif, pour expliciter les « règles » du genre textuel travaillé :

étant donné que l'énonciateur se doit d'être expert du sujet, ensuite un article encyclopédique il ne peut pas être organisé n'importe comment il faut une organisation logique du contenu (...) pour qu'il soit clair (...) concernant les unités linguistiques un article encyclopédique demande un vocabulaire spécifique au sujet traité/ensuite on parle d'un même sujet donc les nécessités d'anaphores pour éviter les répétitions.

Dans la présentation de la démarche, les étudiants relatent des faits vécus en stage. La réflexion critique sur la séquence d'enseignement mise en place s'appuie sur une analyse de la pratique à la fois explicative et argumentative :

en guise de conclusion on a donc répertorié les apports et les limites donc les apports (...) parce qu'effectivement il y a certains élèves qui ont très bien réussi (...), mais que l'apport c'était aussi l'occasion de produire un texte (...) on n'a jamais l'occasion de voir les élèves produire ne serait-ce que quelques phrases (...)

Cette dernière partie de l'exposé comporte une problématisation et un questionnement de l'outil, qui donnera lieu, tout à la fin de l'exposé, à une évaluation critique de la part des autres étudiants et de la part du formateur.

L'exposé des étudiants est donc multimodal, étant donné qu'il articule plusieurs catégories de supports. En effet, le diaporama permet d'évoquer successivement les textes sociaux et les moyens d'enseignement : « les élèves (...) sont assez familiers avec ça. Ils en ont dans leur classe des petits bouquins sur les animaux et en plus c'est ce thème-là qui est proposé dans les moyens officiels ». Le diaporama intègre aussi les ouvrages de référence et les textes des élèves : « il y a des élèves qui ont commencé par cet animal en pensant que le titre suffisait de première mention donc je vais juste vous montrer un peu un exemple d'élève ». Cette pluralité de supports permet aux étudiants de répondre à la fonction certificative de la présentation : ils veulent montrer

l'intégration de différents contenus et outils mobilisés dans la formation, la maîtrise d'un langage technique professionnel et des concepts de la didactique de français. Grâce à la séquence présentée et à son analyse, les étudiants montrent une expertise médiatisée par les divers outils à disposition. Tout au long de la démarche, différentes interventions langagières se succèdent : présentation, contextualisation, illustration, problématisation.

3.2.6. Les textes élaborés par les formateurs

Pour l'analyse de cette catégorie, nous avons choisi une activité d'une séquence portant sur l'orthographe (SFP-13) pour examiner l'usage d'un document synthèse sur les concepts principaux du plurisystème orthographique développé par Nina Catach (1980) :

Extrait de synopsis (SFP-13) : Usage de document élaboré par le formateur

Forme sociale de travail	Matériel	Résumé narrativisé de l'activité
Q	Document 1 : « Le plurisystème graphique du français »	> Définir la notion de <i>graphème</i> À partir du document 1 qu'il demande aux étu de lire, F pose deux questions : à quelle autre définition linguistique fait penser la définition de graphème ? Quelle est la différence entre un graphème et une lettre ? F définit les notions de phonème et de graphème.

Dans cette activité, le matériel est présenté en version papier et, en même temps, sur le rétroprojecteur. Le formateur s'appuie sur un tableau résumant les trois fonctions du plurisystème orthographique du français : les fonctions phonogrammique, morphogrammique et logogrammique. La description du fonctionnement de l'orthographe française permet par la suite l'analyse des erreurs des élèves. La suite d'actions est la suivante :

- rappeler la notion de graphème,
- mettre en relation les définitions de phonème et de graphème et celles de graphème et de lettre,
- expliquer le fonctionnement de l'orthographe française.

Les fonctions dégagées de l'ensemble d'actions observées sont les suivantes :

- se rendre compte de la complexité du système orthographique français,
- prendre connaissance du plurisystème graphique du français,
- introduire un langage technique spécifique.

Le document élaboré par le formateur ainsi que les schémas présentés simultanément sur le rétroprojecteur constituent la base pour les échanges

qui permettront de développer le thème. Du point de vue discursif, une interaction constante entre le formateur et les étudiants permet de mobiliser des opérations de conceptualisation, de problématisation et de questionnement. En effet, bien que les concepts disciplinaires soient déjà définis dans le matériel, le formateur propose des questions qui précisent ou déploient les notions en jeu :

vous avez déjà lu cette définition je vous la redonne néanmoins et j'aimerais qu'après l'avoir lue vous répondiez à deux questions : la première c'est à quelle autre définition linguistique vous fait penser cette définition et la deuxième question c'est euh la différence entre un graphème et une lettre.

Le formateur encourage les étudiants à prendre la parole, tout en reformulant leurs interventions. Le discours fait ainsi le lien entre le document support et les informations importantes à retenir. Le formateur guide la construction des concepts et, si ceux-ci ne sont pas présentés spontanément par les étudiants, il donne des pistes pour aller plus loin en formulant des questions : « alors à quelle définition ça peut vous faire penser cette définition du graphème/une définition sur laquelle vous avez travaillé longuement (...) personne/qu'est-ce que c'est qu'un phonème (...) qui peut répondre ». Tout en visant à la construction collective des concepts disciplinaires, le formateur demande également aux étudiants de justifier leur positionnement par des arguments. Lorsqu'il l'estime nécessaire, le formateur fournit une explication des notions à l'aide d'un vocabulaire simplifié : « *la lettre c'est le matériau si vous voulez c'est de quoi est composé le graphème c'est des bribes du graphème* ». Mais au-delà de ces reformulations, toute l'activité permet de développer un langage technique, spécifique au domaine.

Après avoir défini chaque concept, le formateur élabore une définition synthèse sur la base des échanges. Le document élaboré par le formateur propose une transposition simplifiée des savoirs de référence pour la formation. L'effort de synthèse initial du schéma du plurisystème orthographique présenté peut donner suite à des échanges, qui intègrent des reformulations, des explicitations, ou des développements à propos de l'usage professionnel du concept et de son opérationnalisation.

3.2.7. Les textes d'apprenants

Les textes d'apprenants constituent des ressources aux fonctions diverses. En effet, l'analyse des productions des élèves sert, soit à évaluer les erreurs et les capacités des élèves, soit à apprendre à annoter les copies et transmettre les corrections, soit encore pour découvrir les caractéristiques d'un genre textuel, ou finalement comme outil possible pour des activités d'enseignement permettant d'améliorer une production initiale des élèves. Les textes d'apprenants rapprochent également le futur enseignant de

l'élève scripteur, en lui permettant, par cette analogie, une introspection sur le processus d'écriture (Mosquera, Gagnon, Surian & Dolz, 2014). L'exemple 7 ci-dessous (SFP-13), présente l'usage des textes d'élèves pour analyser les erreurs orthographiques et les catégoriser selon la grille d'analyse de Nina Catach.

Extrait de synopsis (SFP-13) : Usage de textes d'apprenants

Forme sociale de travail	Matériel	Résumé narrativisé de l'activité
M	Document 1 : grille de Nina Catach	> Présenter la grille d'analyse des erreurs orthographiques de Nina Catach F explique les différents types d'erreurs d'orthographe en français tels que catégorisés par Nina Catach.
Q	Document 1 : Textes d'élèves (lettres aux parents)	> Analyser les différents types d'erreurs orthographiques de deux textes d'élèves selon le modèle de Nina Catach Les étu prennent connaissance des textes et l'analysent selon la grille de Catach avec F.

Deux lettres aux parents sont présentées par le formateur sur le rétroprojecteur et distribuées sur format papier en même temps. La première lettre a été produite sous forme de dictée à l'adulte, par un élève d'une classe de 6P ; la seconde par un élève un peu plus jeune, en 5P, suivi par une logopédiste. L'analyse des textes est précédée de la présentation d'une grille d'analyse des erreurs orthographiques, issue des travaux de Nina Catach. Les deux textes se présentent comme un support à l'application de cette grille à des textes d'élèves de niveaux différents.

La visée générale est donc de s'exercer dans l'analyse des erreurs orthographiques des élèves, afin de les catégoriser, de les contraster et de mieux comprendre leur origine. Les actions qui composent les activités sont les suivantes :

- appropriation et compréhension des catégories de la grille d'analyse,
- présentation du premier texte à analyser et du profil de l'élève qui l'a produit,
- analyse collective des erreurs du premier texte, identifiées par le formateur en interaction avec les étudiants et classement de celles-ci dans la grille,
- discussion sur la source des erreurs morphogrammiques,
- proposition de pistes de travail en fonction de l'analyse du niveau de l'élève,

- présentation du second texte et du profil de l'élève en traitement logopédique,
- identification collective de différentes catégories des erreurs,
- discussion sur la source des erreurs phonogrammiques.

Pour les formés, ces activités visent :

- l'appropriation et la compréhension du système orthographique du français et des catégories d'analyse de Nina Catach, en les appliquant à des textes concrets,
- l'identification des erreurs dans les textes d'élèves,
- le repérage de la nature et des origines des erreurs orthographiques, notamment le fait que les erreurs phonogrammiques sont plus courantes chez les élèves en grande difficulté et que ce sont les erreurs morphogrammiques qui sont plus fréquentes avec les élèves plus avancés.

Les textes des apprenants sont d'abord introduits, parallèlement à une grille qui résume les catégories d'erreurs orthographiques de Nina Catach : le formateur définit les concepts et les critères de la grille en les illustrant par des exemples issus des textes des apprenants étudiés. Ainsi, la présentation de la grille est faite en articulation avec la conceptualisation de ces items grâce aux textes à l'appui. Les questions posées par les formés et par le formateur font avancer l'analyse de textes présentés. Dans la première partie de l'activité, les questions du formateur jouent un rôle de vérification de la compréhension des critères d'analyse des erreurs orthographiques : « elle altère la valeur phonique ou bien elle n'altère pas la valeur phonique ↑ ». Les questions des étudiants permettent une clarification des doutes et une explicitation des propos tenus par le formateur. Dans la phase d'analyse des textes d'apprenants par les formés, une mise en commun permet que s'expriment de nombreuses questions par les étudiants et qu'un débat survienne entre les participants à propos de la nature des erreurs identifiées. Le formateur formule des questions directes pour catégoriser les erreurs : « où est-ce que vous avez classé les erreurs de cette élève » ou il demande des précisions de la part des étudiants, « laquelle ? », « c'est où ? ». Indirectement, ces questions traitent de la fonction diagnostique de l'évaluation des textes d'élèves : à savoir le repérage, l'identification des erreurs des élèves et la formulation d'hypothèses à propos des sources des obstacles constatés. Des questions interprétatives plus larges mènent les étudiants à formuler des pistes d'intervention didactiques possibles : « qu'est-ce qu'on peut dire à un élève qui produit un texte comme ça ? (...) qu'est-ce qu'il peut faire encore pour l'améliorer encore ? ». C'est grâce à ce questionnement que les étudiants s'approprient, problématisent et interrogent les textes en tant qu'outil de formation. Les définitions des catégories d'erreurs et des notions

telles qu'*homophone*, *morphème* et *graphème* sont systématiquement reprises et reformulées à propos de chacune des erreurs analysées. Ceci contribue à développer un langage technique professionnel et à établir une culture professionnelle commune.

En résumé, les textes des élèves et la grille élaborée par le formateur deviennent des outils de formation permettant d'exercer l'identification de la nature des erreurs et la proposition des pistes de travail adéquates. Parallèlement, les textes servent à opérationnaliser dans des pratiques d'évaluation les éléments théoriques relatifs au système orthographique. L'activité du formateur montre un enchâssement de tâches multiples : donner des exemples de productions écrites d'élèves ; identifier les erreurs orthographiques en fonction de critères et de catégories ; situer le développement du langage de l'élève ; orienter le travail à venir.

4. Conclusion

À la fin de ce travail d'analyse de l'ensemble du matériel mobilisé par les formateurs, il convient de rappeler les principaux résultats. Cinq constats peuvent être pris en considération :

4.1. Tous les formateurs ont recours à une diversité de supports choisis préalablement pour planifier leurs activités de formation

Il est rare qu'une activité de formation soit lancée sans aucun matériel. Ceci est vrai pour les activités de formation de forme magistrale réalisées avec, à l'appui, des références théoriques ou des documents élaborés par le formateur (diaporama, feuilles distribuées en salle ou projetées au rétroprojecteur), comme pour les activités plus interactives, dont les tâches incluent des supports tels que les textes d'élèves, des feuilles d'exercices, des textes sociaux ou des moyens d'enseignement.

Les ouvrages de référence et les documents élaborés par les formateurs sont les deux catégories de supports les plus utilisées. La première catégorie est constituée de documents très divers d'un point de vue formel et comprend toujours des sources originales externes, simplifiées ou transformées pour l'activité de formation. La place importante de ces deux types de supports s'explique par le besoin de fonder les activités de formation sur des travaux théoriques existants.

L'effort pour adapter les supports aux besoins des étudiants se manifeste d'une manière plus radicale par une deuxième catégorie de matériel, plus fréquente, les documents mixtes élaborés par le formateur. En effet, ces documents sont plus importants en termes de fréquence que les articles ou les ouvrages originaux complets, présentés majoritairement sous forme d'extraits ou de résumés. Rien que par la présence de ces deux catégories de

supports, on voit le rôle important du formateur dans la planification et dans la construction de supports. Si l'on regarde les SF complètes, on voit que cette planification se fait sous forme de « bricolage » avec d'autres supports divers qui sont articulés entre eux en fonction des objectifs généraux de la séquence. Par ailleurs, si le formateur les apprête pour une activité de formation, il les réutilise par la suite dans plusieurs activités.

Les deux catégories suivantes par ordre de fréquence – les textes sociaux et les textes d'apprenants – sont systématiquement liées au travail sur le texte. Elles se présentent comme des exemples avec des fonctionnalités diverses. Du point de vue de la transposition didactique, les textes sociaux permettent une réflexion sur les pratiques sociales de référence et une modélisation des savoirs qui y sont associés. Les textes d'apprenants ouvrent une perspective différente axée sur l'apprentissage et les processus qui le caractérisent. Ces supports permettent l'analyse de la pertinence de productions écrites par rapport aux pratiques sociales de référence, l'identification des capacités et des erreurs d'apprenants de différents niveaux ainsi que la mise en rapport de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les documents officiels et les moyens d'enseignement, présents dans plus de la moitié des SF, ont une fréquence moins importante que les catégories précédentes, par le fait que les formateurs prennent systématiquement les documents officiels, notamment le PER et les moyens COROME, et que ces documents sont davantage réutilisés dans plusieurs activités.

Les documents réalisés par les formés sont moins fréquents : ce sont des textes rédigés par les étudiants eux-mêmes en situation d'écriture analogue à celle des élèves, ce sont des préparations de dispositifs d'enseignement ou des rapports de terrain. Ces supports comportent différentes dimensions associées à la pratique, y compris un travail d'ingénierie didactique et de mise en œuvre. Ils sont associés généralement à l'évaluation certificative de l'unité de formation.

4.2. Les matériels se transforment en outils dans l'activité de formation

Les matériels, sans distinction de catégorie, deviennent des outils grâce à leur usage à travers les activités mises en œuvre dans les SF. Dès que le matériel est au service d'une fonction particulière, il devient un outil de la formation. Les fonctions se concrétisent dans la dynamique discursive et interactionnelle entre le formateur et les formés qui permet de faire émerger les schémas d'usage et d'en dégager une séquence spécifique d'actions. Nous relevons ainsi des outils qui servent aux formateurs comme *appui didactique* (les feuilles de résumé, par exemple, ou les diaporamas qui résument la présentation de documents scientifiques), des outils qui permettent aux étudiants

de s'approprier des routines dans la pratique du métier (le travail avec les textes d'apprenants, par exemple), et des outils qui peuvent être *utilisés par les futurs enseignants avec leurs futurs élèves* (les moyens d'enseignement, les manuels, les ouvrages ressources). Ces derniers mettent en évidence le dédoublement et l'intégration des outils de la classe dans la formation.

4.3. Les outils de formation constituent des boîtes à outils sémiotiques plurifonctionnelles

Les matériels sont choisis par les formateurs en fonction des activités proposées. Nous avons constaté dans la pratique qu'ils répondent à trois fonctions majeures :

1. conceptualiser l'objet de formation en le rendant cohérent et solidaire avec d'autres objets abordés ;
2. mieux connaître les capacités des élèves ;
3. faciliter et apprendre le travail de l'enseignant.

Dans tous les cas, par l'élémentarisation des composantes des matériels, le formateur montre leur caractère composite. Les outils du formateur sont toujours inclusifs : très souvent, une production d'élève sert à montrer toutes les ressources investies. Les genres textuels ou les grilles d'évaluation permettent systématiquement de montrer les différentes dimensions qui les caractérisent. Enfin, les étudiants sont souvent censés réaliser des tâches complexes exigeant l'usage des différents outils présents et de les orchestrer.

Les matériels de formation s'organisent ainsi comme une « boîte à outils », dont le formateur se sert, compte tenu de ses objectifs et des activités prévues. Il s'agit souvent de documents qui en présupposent d'autres et qui sont exploités selon un éventail de possibilités en fonction des diverses situations de travail. Des documents sur les prescriptions institutionnelles précisent les exigences et la marge de liberté des enseignants. Le travail sur les textes sociaux pour dégager les caractéristiques d'un genre textuel est associé à des références théoriques. Les textes des élèves permettent aussi bien une analyse des caractéristiques du genre que des capacités et des erreurs des élèves ou encore une mobilisation des gestes de correction et d'évaluation de l'enseignant. Pourtant, cet outil est souvent en lien avec d'autres outils pour l'enseignement qui exemplifient des dispositifs didactiques. Le génie du formateur consiste à établir un enchaînement technique entre les différents outils d'une séquence de formation. Un résultat important de nos observations concerne donc les liens que les formateurs construisent entre les différents outils.

Enfin, le caractère plurifonctionnel des matériels se manifeste par l'usage différent d'un même support. En effet, les outils de formation sont rarement exclusifs et peuvent servir à des fonctions diverses. Ainsi, les

textes d'apprenants peuvent servir à la fois pour modéliser la pratique de correction, pour exemplifier la théorie ou l'activité d'enseignement future.

4.4. Les outils jouent un rôle de médiateurs sémiotiques

Dans tous les usages analysés dans la formation, que ce soit la didactisation d'un savoir de référence ou la reformulation et l'explicitation d'un savoir, pour l'analyse d'une production écrite ou comme un aide-mémoire des tâches à réaliser dans le terrain, les matériels agissent comme médiateurs sémiotiques. L'objet d'enseignement – l'écrit – est présenté comme un objet sémiotique et culturel avec une histoire sociale et scolaire. C'est par des médiations communicatives impliquant des interactions orales et écrites entre les acteurs que cet objet est abordé. Les outils facilitent ces interactions langagières et les actions collectives de coopération et de coordination permettant d'apprendre à enseigner la production écrite. L'analyse des interactions verbales entre les formateurs et les formés montrent que des fonctions précises se réalisent avec des modalités de discours présentant des régularités qui mériteraient une étude plus approfondie. Les analyses qualitatives montrent le rapport entre les gestes du formateur (conceptualisation, outillage, régulation, notamment) et les modalités langagières de son intervention.

4.5. Les outils transforment la signification de la pratique professionnelle

Étant donné le rôle joué par les outils dans les activités de formation, on peut inférer que c'est grâce à ces outils que la signification des concepts didactiques se construit. Les outils sont formateurs, car ils transforment progressivement la signification de la pratique professionnelle. Dans ce sens, les fréquences de chaque catégorie constituent des indices des perspectives adoptées lors de la formation. Ainsi, la présence importante des outils « adaptés » par les formateurs indique l'existence d'un processus de transposition qui prend en considération le temps et les conditions de travail des étudiants. Les ouvrages originaux ou les œuvres sources prennent ainsi une place limitée et les concepts théoriques des travaux scientifiques sont didactisés et reformulés. Les outils transforment les concepts élaborés par la didactique du français en concepts plus opérationnels pour la profession ; ils peuvent alors être plus susceptibles de pénétrer la zone d'efficacité des formés (Bronckart, 2008b). L'analyse de l'usage des supports dans une activité ou dans une suite d'activités montre la reprise du même support en enchainant diverses fonctions. C'est dans le déroulement de l'activité de formation qu'ils deviennent véritablement formateurs. Ici, le génie du formateur que nous avons pu mettre en évidence consiste à réaliser l'enchainement technique de manière à transformer les significations pour les formés. Dans tous les exemples analysés,

c'est par le langage que ces transformations se produisent. Les reformulations des documents de référence, les formes de présentation simplifiées des recherches en didactique sont adaptées aux besoins professionnels. Dans les mises en commun, les nouvelles significations deviennent des concepts opérationnels professionnels partagés par le groupe. Ce processus est particulièrement visible dans la présentation des documents élaborés par les formés et dans leurs commentaires sur leurs propres pratiques.

Les outils de la formation constituent donc un lieu fondamental d'articulation entre le concept et la pratique. La signification des concepts didactiques se construit fondamentalement à l'aide des outils présents dans pratiquement toutes les activités. À partir de nos observations, il se dégage que les matériels, devenant des outils de la formation, constituent un lieu fondamental d'articulation entre les concepts mobilisés – la théorie servant de base à la conception de la formation – la pratique de formateur et la pratique des formés. Cet interface ainsi créé, les concepts issus de la recherche ou l'observation ponctuelle issue du terrain, se transforment en concepts plus opérationnels pour la profession et plus proches de la zone d'efficacité des formés. Dans les deux mouvements, de la théorie à la pratique professionnelle ou de l'expérience du terrain à la généralisation, ce sont les concepts opérationnels pour enseigner la production écrite qui se construisent.