Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices

When future teachers plan exercises

Caroline Scheepers

Haute École Lucia de Brouckère

c.scheepers@icloud.com

Que révèle l'examen des exercices de français insérés dans les fiches de préparation élaborées par les stagiaires à destination de leurs élèves du primaire ? Plus précisément, quelle place est dévolue à l'exercice dans une séquence d'enseignement-apprentissage ? Quels sont les objets privilégiés de l'exercice ? Quelles sont les fonctions majeures des exercices analysés ? Qui les met au point ? Quelles consignes et quelle logique éventuelle les sous-tendent ? Quels types d'énoncés convoquent-ils le plus souvent ? Sont-ils porteurs de différenciation ? Comment sont-ils scénarisés dans les fiches de préparation ? Enfin, quelles pistes didactiques énoncer au terme de l'analyse ?

What reveals the analysis of the exercises of French inserted into the preparations developed by the trainees aimed at their pupils of the primary school and the college? More exactly, what place is devolved to the exercise in a sequence of teaching-learning? What are the privileged objects of the exercise? What are the major functions of the analyzed exercises? Who works out them? What instructions and what possible logic underlie them? What types of statements do they summon most of the time? Are they carriers of differentiations? How are they staged in the preparations? Finally, what didactic tracks to express?

Mots-clés : élaboration de programmes d'études, activités scolaires, travail de classe

Keywords: curriculum development, school activities, classwork

1. Introduction

La question centrale qui nous occupe est la suivante : que révèle l'examen des exercices de français insérés dans les fiches de préparation élaborées par les stagiaires à destination de leurs élèves du primaire ? Cette interrogation peut sembler banale et éculée à première vue : un examen attentif de la littérature scientifique montre en fait qu'il n'en est rien. Pour omniprésents qu'ils soient dans l'univers scolaire, l'exercice et la fiche de préparation ont tous deux suscité assez peu d'études, comme nous nous emploierons à le démontrer. Au terme de ce détour consacré à ces deux genres mal connus qui s'inscrivent au cœur de notre propos, nous envisagerons alternativement plusieurs sous-questions : quelle place est dévolue à l'exercice dans une séquence d'enseignement-apprentissage ? Quels sont les objets privilégiés de l'exercice ? Quelles sont les fonctions majeures des exercices analysés ? Qui les met au point ? Quelles consignes et quelle logique éventuelle les sous-tendent ? Quels types d'énoncés convoquent-ils le plus souvent ? Sont-ils porteurs de différenciation ? Comment sont-ils

scénarisés dans les fiches de préparation ? Enfin, quelles pistes didactiques énoncer au terme de l'analyse ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons tout d'abord procédé à une exploration de la littérature scientifique, avant de constituer un volumineux corpus. Ainsi, nous avons recueilli durant trois ans plusieurs dizaines de fiches de préparations élaborées par de futurs instituteurs du primaire. Sans aucun doute, notre corpus n'est ni exhaustif ni représentatif, les conclusions qui en découlent ne peuvent donc être généralisées, mais notre étude, exploratoire, se fonde, nous l'espérons, sur une bonne connaissance du terrain et de la littérature, ainsi que sur un volume non négligeable de traces étudiées finement au moyen d'un questionnement multiple. Que soient ici remerciés chaleureusement les étudiants qui nous ont confié leurs documents et que nous avons pu interroger.

Une brève explication contextuelle s'impose. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les futurs instituteurs du primaire sont pour l'heure formés dans les catégories pédagogiques des hautes écoles. Ces établissements offrent un enseignement supérieur non universitaire et, lors d'un cursus professionnalisant de trois ans, dispensent aux étudiants un enseignement simultané, dans le sens où savoirs disciplinaires et savoirs pédagogiques/didactiques sont enseignés de concert, de façon très interactive. Les instituteurs du primaire prennent en charge les six années du primaire : leurs élèves ont en principe entre six et douze ans. Il est difficile de caractériser à larges traits la population qui se destine à enseigner au primaire. Précisons que le recrutement est majoritairement féminin et que beaucoup d'étudiants sont issus de l'enseignement secondaire de qualification (lycées techniques et professionnels). Cet état de fait n'est sans doute pas sans incidence sur leur trajectoire scolaire, leur rapport aux savoirs, leurs savoirs disciplinaires ou leurs pratiques langagières. Un certain nombre d'étudiants ne sont pas « à l'heure » et le choix d'enseigner au primaire ne résulte pas nécessairement d'un premier choix, la haute école constituant parfois une filière de relégation par rapport à l'université.

2. La fiche de préparation : un objet mal identifié

S'il est un écrit qui s'avère central tant dans la formation initiale des enseignants que dans l'exercice réel du métier, c'est bien la fiche de préparation. Or, de façon très surprenante, peu d'études scientifiques se sont penchées sur ce genre aux contours flous et imprécis. Ainsi, dès 2002, Martine Jaubert et Maryse Rebière affirment que les préparations de cours des stagiaires ont suscité très peu d'études. Depuis lors, il faut souligner l'ouvrage collectif dirigé par Bertrand Daunay (2011), dévolu aux écrits professionnels des enseignants : quelques chapitres s'attaquent à cette question. Étonnamment, n'aborde ce sujet aucun article du numéro des *Cahiers pédagogiques* (Bride et Chenot, 2015) pourtant consacré aux écrits professionnels des praticiens en exercice. C'est pourquoi, depuis quelques années, nous avons décidé de nous pencher sur ce genre omniprésent, mais mal connu (Scheepers, 2014, 2016, sous presse). Mais, en matière de fiches de préparation de cours, beaucoup reste à faire sur un plan scientifique, même si l'on prend en compte les travaux dévolus à la question plus vaste de la planification (Clark et Peterson, 1986 ; Reuter, 2007) ou des représentations enseignantes en matière de planification (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010 ; Wanlin et Crahay, 2011, 2012 ; Scheepers, 2014). Cette relative désaffection étonne et nous semble dommageable, car, dès 1986, Clark et Peterson décrètent qu'il existe une corrélation entre une préparation de qualité et une leçon de qualité. Il nous semble d'ailleurs légitime d'estimer que ce phénomène s'accroît encore si l'on prend en compte des stagiaires ou des enseignants novices. Se fondant sur plusieurs recherches, ces chercheurs ont démontré que la planification des tâches

didactiques influence les occasions d'apprentissage, le travail sur les contenus, les interactions entre élèves...

Rappelons quelques idées directrices qui caractérisent notre perspective. La préparation de leçon désigne selon nous tout à la fois le processus et le produit de la planification. Objet sémiotique complexe, la fiche de préparation se situe à l'exacte interface entre la réflexion sur le métier et l'intervention empirique en classe, le mode scriptural et le mode oral, la mise en mots de l'action didactique et sa régulation, l'élève imaginé et l'élève empirique... De plus, la fiche de préparation constitue dans le même temps, ce qui lui confère un caractère ambigu, voire paradoxal, un écrit heuristique pour l'étudiant, mais aussi un instrument de communication et de certification pour les maîtres de stage et les formateurs, ce mouvement triangulaire n'étant pas exempt de malentendus et de tensions multiples. Le genre « fiche de préparation » constitue par ailleurs un genre composite, polyphonique, tissé de séquences dialoguées, explicatives, informatives, argumentées... En outre, dans la perspective vygotkienne qui est la nôtre, la fiche de préparation s'apparente à un outil susceptible de favoriser l'émergence de fonctions psychiques supérieures chez l'apprenti enseignant. Cette médiation instrumentale constitue dans le même temps un levier et un miroir du processus de professionnalisation des enseignants en devenir. Nous pouvons y voir également une prothèse (Bruner, 1983) au service de l'intervention en classe dans la mesure où elle vient étayer l'action didactique par l'activité de scénarisation fine qu'elle suppose. En adaptant les propos de Bernard Schneuwly (2008), nous pourrions ajouter que, par le truchement de sa fiche, l'enseignant se dote d'outils sémiotiques qui lui permettent de médiatiser des objets d'enseignement et, par-là, de modifier le mode de pensée des élèves.

3. L'exercice : un objet source de polémiques

Quant à l'exercice, comme les coordonnateurs du présent volume le rappellent, pour omniprésent dans les classes qu'il soit, il a lui aussi été peu étudié. L'examen de quelques dictionnaires récents centrés sur l'éducation montre qu'il est régulièrement absent : c'est le cas dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2007), le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Champy et Étevé, 2005), *Les 100 mots de l'éducation* (Rayou et Van Zanten, 2015) ou le *Dictionnaire de l'éducation* (Van Zanten et Rayou, 2017). En revanche, l'exercice traverse en filigrane l'ouvrage historique d'André Chervel (2006), lequel insiste notamment sur l'importance de la cacographie (un exercice de grammaire qui consiste à redresser l'orthographe ou la syntaxe d'énoncés fautifs) et sur la naissance de l'exercice orthographique ou de la dictée comme exercice fétiche de l'école. Il va jusqu'à affirmer que l'entrée des exercices dans la didactique de l'orthographe constitue un seuil capital, car, avec eux, les exercices atteignent le même degré de sérieux que les études latines. Dans le même sens, Christophe Ronveaux *et al.* (Ronveaux, Runtz-Christan et Schneuwly, 2015, p. 9) avancent que l'émergence des exercices constitue une innovation majeure au XIX^e siècle, puisque, désormais, les connaissances ne sont plus seulement apprises par cœur et restituées, mais prennent la forme d'un écrit, répétitif, censé favoriser l'appropriation de règles, de procédures ou de principes, par l'entremise d'applications et de reprises.

Les quelques études dont nous avons pu prendre connaissance ne définissent pas véritablement l'exercice en tant que tel : sa définition se dessine en creux, en filigrane. Et, le plus souvent, il est connoté péjorativement. Ainsi, dans l'ouvrage de Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2012), l'item « exercice » donne lieu à une douzaine d'occurrences différentes. Il est alors associé à la cacographie (p. 23), encore, à la pédagogie traditionnelle (p. 54-56), à

l'adjectif « décontextualisés » (p. 302), ou il est intégré dans l'expression « batterie d'exercices » (p. 329). Les auteurs écrivent : « On considère généralement que les exercices servent à l'intériorisation d'automatismes » (p. 315). La méfiance est plus explicite dans ce passage : « Certaines précautions peuvent cependant être prises pour que les exercices sur la langue entraînent à l'application des règles en situation de production » (p. 315). Ailleurs, les auteurs stipulent que l'enseignement de la production écrite s'oppose aux exercices centrés sur la vérification des connaissances des élèves et la correction des erreurs (p. 273). Lorsqu'il introduit le dossier « L'exercice en examen » dans *La lettre de l'AIRDF*, Christophe Ronveaux (2015a, p. 8) oppose exercice et tâche complexe : l'exercice se définit donc en creux, puisqu'on dit ce qu'il n'est pas. Sans surprise, Bernard Rey (2015, p. 27) donne au concept une connotation péjorative dans la mesure où les exercices sont vus comme des activités stéréotypées qui visent l'automatisation de procédures, l'enregistrement d'énoncés, l'entraînement, l'homogénéisation, la norme, la standardisation. Cet état de fait est dommageable pour la didactique qui est la nôtre si l'on considère avec Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd (2015, p. 17) que l'exercice est une des caractéristiques de la discipline scolaire « français ».

Bon nombre de chercheurs défendent la légitimité des exercices. Ainsi, Ecaterina Bulea Bronckart (2015, p. 39) envisage l'exercice comme un savoir-faire scolaire séculaire et un outil réputé indispensable pour « faire l'enseignant ». Marcel Crahay (2006) affirme sans ambages que l'exercice peut jouer un rôle central et bénéfique pour garantir la mobilisation de connaissances dans des contextes diversifiés. Jean-Louis Dumortier (2015, p. 20) est lui aussi nettement favorable à l'exercice, car, s'il le définit comme une activité répétitive finalisée par l'entretien ou l'accroissement de capacités d'action, il déplore le constat selon lequel, dans un contexte où prévaut un mode d'enseignement non directif, non expositif et non explicite, le terme est connoté de désuétude. Il va jusqu'à affirmer (Dumortier, 2015, p. 24) : « Savoir que l'on s'exerce, que l'on exerce, c'est progresser vers l'autonomie, une autonomie de moins en moins couteuse du fait de l'automatisation des conduites ». En des termes plus vygotskiens, Joachim Dolz et Myriam Abouzaïd (2015) défendent des conceptions relativement similaires. En effet, ils expliquent que l'exercice a souvent été associé au behaviorisme. Or ces deux chercheurs montrent que l'exercice est loin d'être incompatible avec les thèses vygotskiennes de l'apprentissage. Selon le psychologue russe, l'exercice poursuit cinq objectifs complémentaires :

- 1) il élémentarise la difficulté ;
- 2) il étaye la transformation des capacités discursives de l'élève ;
- 3) il soutient la conceptualisation ;
- 4) il ôte progressivement les aides externes ;
- 5) il permet à l'élève de devenir maître de son développement.

C'est bien dans cette perspective historico-culturelle du psychisme et de l'apprentissage (Vygotski, 1997, 2014) que nous inscrivons notre propos : l'exercice constitue une médiation instrumentale majeure, mais non exclusive, entre l'élève et le savoir. S'y greffe une médiation sociale, du fait de l'étayage apporté par l'enseignant, voire par les pairs. C'est la raison pour laquelle la question des savoirs sous-jacents et du processus d'étayage s'avère selon nous décisive.

Pour notre part, par exercice, nous entendons une tâche scolaire par laquelle l'élève met en pratique un savoir, une habileté ou une représentation qu'il a mis au jour, travaillés, analysés et conceptualisés préalablement, en vue d'en assurer l'automatisation et le transfert lors de tâches complexes. Notre conception de l'exercice est donc plutôt restrictive : pour nous, l'exercice n'est pas synonyme de tâche ou d'activité scolaire, au sens large. Il n'est donc pas

présent à l'entame d'une séquence d'enseignement-apprentissage, pas plus qu'il ne s'apparente à une tâche complexe ou à une épreuve certificative.

4. Les exercices planifiés par les stagiaires

Venons-en à présent aux résultats que notre étude suggère. Comme nous l'avons dit, nous avons pris en compte un corpus de plusieurs dizaines de fiches de préparation produites par de futurs instituteurs du primaire. Des entretiens complémentaires ont par ailleurs été conduits avec une dizaine d'étudiants futurs instituteurs du primaire : il nous arrivera d'y faire allusion.

4.1. Quelle place est dévolue à l'exercice ?

L'examen des fiches de préparation recueillies auprès des futurs instituteurs du primaire donne à voir une structure immuable, laquelle s'explique par les directives des formateurs de l'établissement. Vient d'abord une phase appelée « situation mobilisatrice » par laquelle les élèves, en accord avec les doxas (socio)constructivistes, mettent au jour progressivement la connaissance ou le savoir-faire qui s'inscrivent au cœur de la séquence au moyen d'une tâche complexe, motivante, significative... Pour prendre des exemples emblématiques, les élèves prennent connaissance d'un conte avant de voir leur attention focalisée sur les subtils phénomènes de concordance des temps qui s'y jouent. Ou alors ils réalisent un jeu de rôles et un élève joue la voyante et prédit l'avenir à l'un de ses pairs, ce qui permet ensuite de s'interroger sur l'emploi et la formation du futur simple. Selon une logique qui se veut inductive, des énoncés écrits ou oraux contextualisés sont ensuite analysés sous un angle bien précis et suit une phase de synthèse, d'abord provisoire, toujours sous la houlette de l'enseignant. On pourrait parler ici de présentification, selon les termes de Bernard Schneuwly (2000) : l'enseignant rend présent dans la classe un objet en élaborant une première culture commune à son propos.

Une phase de conceptualisation plus aboutie, plus fine et précise prend alors place : est construite collectivement la synthèse qui restera au cahier et qui sera ensuite objet d'étude. Lors de ces étapes, l'enseignant assure un guidage plus ou moins serré des activités réalisées par les élèves. Nous avons affaire à ce que Bernard Schneuwly (2000) appelle le pointage, par lequel l'enseignant élémentarise les composantes de l'objet. C'est ici que s'insère la phase d'exercices proprement dite : elle peut être plus ou moins longue, plus ou moins articulée à ce qui précède et à ce qui suit. Les activités sont souvent plus « micros », plus ciblées sur un phénomène plus circonscrit. Dans la plupart des cas, la phase d'exercices conclut la séquence d'enseignement-apprentissage. Dans de rares autres cas, vient une phase de transfert par le truchement de laquelle l'élève est invité à remobiliser la compétence nouvellement acquise dans une tâche plus complexe, plus signifiante, plus intégrative. L'élève peut par exemple écrire un début de conte dans lequel il sera amené à utiliser adéquatement les temps verbaux dont il vient de (re)voir les valeurs et les usages. Enfin, une phase d'évaluation peut clôturer le processus.

Cette structuration prototypique paraît tout à fait répandue en Fédération Wallonie-Bruxelles et peut être schématisée comme suit :

- 1) Situation mobilisatrice : tâche complexe, intégrative, motivante et signifiante ;
- 2) Phase de synthèse, de conceptualisation, provisoire, puis définitive ;
- 3) Phase d'exercices ;
- 4) Phase de transfert : tâche complexe, intégrative, motivante et signifiante ;
- 5) Phase d'évaluation.

L'articulation des exercices avec la synthèse est souvent très forte : ils visent bien à automatiser les règles, les principes qui viennent d'être établis. En revanche, il faut noter une absence récurrente de transfert des tâches très micros vers des tâches plus macros (comprendre ou produire un texte, entre autres). Nos observations rejoignent celles émises par Claude Simard *et al.* (2012, p. 19) selon qui les exercices, systématiques sur un aspect ciblé de la langue, se font au détriment d'opérations langagières complexes. Ainsi, si l'on en croit Bertrand Daunay (2015, p. 27), une description didactique des exercices doit envisager la solidarité qui existe entre eux et les autres phases de la leçon.

4.2. Quels sont les objets privilégiés des exercices ?

Sans grande surprise, la très grande majorité des exercices planifiés par les futurs instituteurs porte sur des habiletés orthographiques et grammaticales. Très rares sont les exercices spécifiques portant sur des dimensions propres à la lecture, à l'écriture ou à l'oralité. S'agissant de la lecture, l'élève peut être amené ponctuellement à lire les intertitres, à décoder les inférences... Il faut bien évidemment excepter les cours dispensés en 1^{re} année (CP) où abondent les tâches de discrimination auditive ou orale. En matière de production écrite, il sera demandé à l'élève de décrire un personnage ou un lieu, de structurer son texte en paragraphes, de créer du suspense ou d'ajouter de l'humour. Enfin, pour travailler l'oralité, il pourra se focaliser sur le volume de sa voix, sa posture, son intonation ou sa compréhension des paramètres énonciatifs d'un message audio... Mais tous ces exercices sont rares eu égard aux très prédominantes activités où sont exercés des savoir-faire très circonscrits en lien avec l'orthographe ou la grammaire.

Un constat peut alors être établi selon lequel l'élève est impliqué soit dans des tâches très complexes et donc macros au possible, soit dans des tâches tout à fait micros, parcellarisées, fragmentées : un entredeux s'avère bien rare. Ce bilan est corroboré par Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd (2015, p. 15) qui évoquent cette longue tradition d'exercices qui affectent tous les domaines de la langue : découverte du code, orthographe, lexique, syntaxe, conjugaison... Ces tâches sont supposées faciliter la mobilisation en situation d'écriture de savoirs relatifs à chacun de ces sous-domaines. Selon ces chercheurs, la fragmentation et le pointillisme prévalent alors, ce à quoi il faut ajouter l'absence de prise en compte de la situation de communication. Sans surprise, il est alors fréquent que le transfert escompté ne s'effectue pas. Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd (2015, p. 15) ajoutent que ces tâches excessivement parcellarisées sont davantage proposées aux élèves en difficulté, ce qui les prive d'un accès au sens global de l'activité. Ils s'appuient sur les considérations de Sylvie Cèbe et de Roland Goigoux, lesquels estiment qu'il faut également proposer aux élèves dits faibles des exercices attractifs, mais exigeants.

4.3. Quelle est la fonction dominante des exercices ?

La fonction majeure des exercices repérables dans notre corpus est bien de mettre en place un drill qui permette à l'élève d'assimiler les règles formulées après avoir découvert un phénomène orthographique ou grammatical, découverte rendue possible par l'observation instrumentée d'un énoncé écrit et/ou oral. La cacographie est très nettement prédominante. Nos observations recourent celles de Jean-Louis Dumortier (2015, p. 21) pour qui les exercices comportent généralement une charge cognitive relativement faible et des énoncés décontextualisés et ne mettent pas l'évaluateur dans l'embarras, vu leur caractère binaire (la réponse est vraie ou fausse). Comme l'écrit Ecaterina Bulea Bronckart (2015, p. 44), la grammaire rénovée ne paraît pas avoir fourni aux praticiens des outils qui leur permettraient de planifier, de didactiser et de pratiquer des phénomènes langagiers à l'interface entre le

système de la langue et le texte. Anne Clerc-Georgy (2015, p. 90) a pu établir que, à la veille de leur diplomation, la majorité des enseignants identifient avec difficulté les savoirs et les enjeux sous-jacents aux exercices proposés. Elle écrit (2015, p. 90) : « Les tâches sont considérées comme autoporteuses d'apprentissage et ne nécessitent pas l'intervention de l'enseignant », phénomène qu'elle déplore largement.

4.4. Qui fabrique les exercices ?

La question de savoir qui est l'auteur des exercices planifiés dans les fiches de préparation s'avère très complexe, car ils ne sont généralement pas référencés. De toute évidence, nous avons parfois affaire à un subtil montage d'extraits issus probablement de manuels ou de documents pédagogiques (en ligne ou non). Ailleurs, nous pouvons supposer que les stagiaires recopient, modifient, s'approprient, adaptent et remettent en page des tâches trouvées par ailleurs. Interrogés à ce propos lors des entretiens que nous avons conduits, les étudiants valident totalement cette hypothèse. Ils soulignent le fait qu'ils ne prennent jamais dans leur intégralité les activités dont ils ne font que s'inspirer. Le site, très discuté, <enseignons.be> nourrit quelquefois les pratiques des enseignants novices. En particulier, les stagiaires se montrent soucieux des qualités formelles de présentation des activités : ce souci de produire de beaux documents a été dénoncé par Élisabeth Bautier (2017) pour qui ces préoccupations esthétiques masquent parfois d'autres préoccupations plus cognitives et selon qui les dessins ou autres fioritures ajoutés aux documents peuvent détourner de la tâche les élèves les plus fragiles. En marge de cette tendance générale, certains étudiants semblent créer de toutes pièces des exercices, par exemple au départ d'extraits de littérature pour la jeunesse ou de titres d'albums et de romans dans le cadre d'une séquence consacrée à la couverture du livre.

4.5. Quelles consignes sous-tendent les exercices ?

De toute évidence, un constat saute aux yeux s'agissant des situations mobilisatrices conçues par les stagiaires : elles donnent à voir une belle inventivité. Ainsi, les tâches s'avèrent quelquefois très motivantes : les élèves sont, selon les cas, invités à décrire un voleur, réécrire un conte, décrire une image, reconstruire un texte ou une phrase au moyen de bandelettes, écouter et analyser une chanson, effectuer un jeu de rôles, réaliser un jeu de l'oie ou retrouver un personnage-mystère... Pour rappel, il ne s'agit donc pas ici d'exercices, mais d'activités qui introduisent une séquence d'apprentissage. En revanche, la très grande majorité des exercices, eux, paraissent rébarbatifs, répétitifs : ils s'apparentent à du pur drill comme a pu lui aussi le constater Jean-Paul Bronckart (2016). Prédominant en outre les énoncés lacunaires (Ronveaux, 2015b). Les consignes dominantes sont hautement révélatrices : « recopie », « remplace », « fais une croix », « souligne », « accorde », « trouve l'intrus », « repère », « barre », « entoure », « réécrit », « relie », « écris », « transforme », « lis », « réponds aux questions », « justifie », « donne », « choisis », « complète », « conjugue », « ajoute », « formule », « colorie », « pronominalise », « retrouve », « énonce la règle », « fais une flèche », « décompose », « entoure », « associe », « recopie », « indique » et très rarement, « invente »... Nous retrouvons bien là le phénomène de pointillisme déjà évoqué plus haut. Bien sûr, notre propos n'est pas de condamner les exercices qui reposent sur les consignes récurrentes que nous avons mises au jour : ils ont bien entendu toute leur place. Le souci est plutôt que ces consignes prennent très nettement le pas sur d'autres, lesquelles comportent une charge cognitive plus forte, une autonomisation plus grande, une part de créativité accrue. Rares sont par ailleurs les consignes qui communiquent aux élèves des procédures leur permettant de s'acquitter au mieux de la tâche, de façon métacognitive.

Par ailleurs, nous avons retrouvé l'une des fiches de préparation annotée de la sorte par une maître de stage : « Tes exercices ne sont pas assez variés », ce qui recoupe les propos de certains chercheurs (Simard *et al.*, 2012, p. 315-316), lesquels insistent sur la nécessaire variété des tâches.

Pour autant, il arrive que quelques fiches de préparation donnent à voir de rares activités de transfert, autrement dit des tâches qui, au terme d'apprentissages micros et relativement décontextualisés, permettent de remobiliser les acquis engrangés. C'est notamment le cas d'une consigne qui invite les élèves à recourir à l'indicatif futur simple pour énoncer les prévisions qu'adresse une voyante à ses clients.

4.6. Quelle logique est sous-jacente aux exercices ?

L'examen attentif des premières tentatives de planification montre le plus souvent une absence totale ou partielle de logique qui ordonnancerait les tâches présentées aux élèves. L'ordre des exercices paraît généralement aléatoire : alternent des activités de repérage (par exemple, souligner les passés simples dans un conte), de manipulation (par exemple, conjuguer un verbe à l'infinitif au passé simple) ou de création (par exemple, écrire une phrase contenant un verbe au passé simple). De même, les objets des tâches peuvent varier et se succéder de façon fluctuante : les énoncés sur lesquels travaillent les élèves peuvent consister en des verbes décontextualisés, des phrases, des textes ou des discours.

Les stagiaires interrogés à ce propos lors des entretiens que nous avons menés expliquent que leur priorité est « d'occuper les élèves ». Ils ne se représentent pas d'emblée qu'il faut également organiser de façon structurée et cohérente les tâches pour qu'elles garantissent le plus possible les automatismes escomptés. Une activité de repérage peut suivre une activité d'association ou de création plus couteuse sur le plan cognitif. Un travail sur des énoncés simples et décontextualisés peut venir après un énoncé sur un discours complexe.

De plus, l'analyse des fiches révèle que la difficulté propre aux activités proposées est parfois mal cernée : beaucoup de stagiaires peinent à se mettre à la place de l'enfant et à anticiper le degré de complexité des tâches, les obstacles qu'elles supposent et les stratégies susceptibles de les lever. Un certain nombre d'exercices sont manifestement hors de portée des élèves. Ainsi, dans une séquence relative à la découverte de l'accord de l'adjectif, un futur instituteur demande d'emblée aux élèves de repérer l'adjectif dans la phrase : « Il a des bleus au genou » ou « Papa et maman sont allés chercher des marrons dans le jardin ».

4.7. Quelles traces de différenciation ?

Dans notre corpus, nous n'avons retrouvé aucune trace de différenciation : tous les élèves effectuent invariablement les mêmes tâches. Or, comme le souligne à juste titre Christophe Ronveaux (2015b, p. 8), tous les apprenants n'ont pas nécessairement besoin du même nombre de tâches identiques pour être capables d'automatiser les savoirs et savoir-faire requis.

4.8. Quelle scénarisation dans les fiches de préparation ?

La réponse est sans appel : la presque totalité des fiches de préparation donne à voir une scénarisation minimale de la phase d'exercices quand les autres étapes de la séquence didactique suscitent des descriptions parfois excessivement longues et détaillées.

Ce résultat tend selon nous à valider le caractère autoporteur des tâches évoqué ci-avant : tout semble se passer comme si l'exercice se vivait de façon solitaire, sans étayage de la part du maître.

5. Pistes didactiques

L'analyse des tentatives adoptées par les stagiaires dans les premières versions de leurs planifications a permis de mettre en lumière leurs atouts, mais aussi de dessiner en creux leurs limites. Cette analyse fine des exercices, dont les résultats sont largement corroborés par les travaux des chercheurs, permet d'indiquer les points sur lesquels agir en tant que formateurs d'enseignants pour viser une amélioration des pratiques dominantes. Ainsi, en amont, il serait pertinent d'inviter les maîtres de stage à proposer davantage d'exercices relatifs à la lecture, à l'écriture ou à l'oralité, vu la large prédominance des exercices axés sur la seule langue.

Du point de vue des stagiaires, il semble important de les inviter à :

- proposer des tâches intermédiaires, entre des tâches purement micros et d'autres très macros ;
- intégrer la situation de communication dans les énoncés présentés aux élèves ;
- faire en sorte que les exercices préparent au mieux le transfert des habiletés travaillées ;
- formuler des exercices qui comportent une charge cognitive plus importante et qui visent une autonomisation accrue de la part des élèves ;
- concevoir des exercices variés, inventifs, originaux, attractifs ;
- réduire la part accordée aux exercices binaires, aux tâches fermées ;
- mieux articuler éléments linguistiques travaillés spécifiquement et réception ou production de discours ;
- minimiser la part d'énoncés lacunaires ;
- mettre en place une logique dans les exercices proposés, allant de tâches de repérage, vers des tâches de manipulation avant des tâches de création ;
- moins se soucier d'occuper les élèves que de leur proposer de manière cohérente et structurée des tâches susceptibles de faire advenir les automatismes escomptés ;
- anticiper le degré de complexité des exercices proposés, les obstacles qu'ils supposent, les stratégies cognitives que les élèves doivent mobiliser ;
- réaliser eux-mêmes le corrigé des exercices qu'ils élaborent à destination des élèves ;
- proposer à l'occasion des activités de différenciation ;
- anticiper l'étayage qu'ils devront apporter aux élèves pour qu'ils puissent s'acquitter au mieux des exercices
- ...

Pour autant, comment faire en sorte que les stagiaires mobilisent ces gestes professionnels complexes ? Le dispositif de formation, un bref module d'une durée de deux heures, a consisté à soumettre aux stagiaires différents exercices, issus de manuels ou de fiches de préparation, et à les inviter à analyser ces exercices au moyen de questions de ce type :

- quel est le degré de complexité de l'exercice proposé ?
- quelles stratégies cognitives l'élève doit-il mobiliser pour effectuer la tâche ?
- cet exercice vous semble-t-il de nature à préparer la tâche finale et en quoi, pourquoi ?
- l'ordre des exercices vous paraît-il adéquat et en quoi, pourquoi ?
- les exercices semblent-ils de nature à automatiser les compétences escomptées ?
- quels obstacles risquent de rencontrer les élèves et quelles stratégies seraient susceptibles de les lever ?
- quel étayage telle activité nécessite-t-elle et comment l'anticiper dans la fiche de préparation ?
- jugez-vous ces exercices motivants, originaux, diversifiés ?
- ...

L'analyse d'un corpus d'exercices au moyen des questions qui précèdent a permis très facilement et très rapidement aux stagiaires d'identifier leurs atouts, leurs limites et les pistes d'amélioration à mettre en place. Partant, le transfert dans leurs propres pratiques fut aisé et direct : d'emblée, les stagiaires ont considérablement remanié leurs stratégies de planification. Au terme du dispositif de formation, ils étaient à même d'ordonner adéquatement les exercices, de les articuler aux tâches antérieures et ultérieures, de les diversifier... Les progrès furent rapides et significatifs. Sans doute le succès du module s'explique-t-il par l'analyse préalable que nous avons menée d'un corpus important de fiches de préparation, analyse articulée étroitement à la lecture de plusieurs études scientifiques. En effet, la connaissance fine de ces éléments nous a permis de toute évidence de mieux cerner les pistes à emprunter et les écueils à éviter, au-delà de prescriptions purement dogmatiques qui ne reposent que sur des intuitions ou des pratiques routinisées. Où il se prouve une fois de plus que la formation des enseignants ne se conjugue qu'avec une véritable démarche scientifique.

6. Conclusion

Dans l'échantillon qui fut le nôtre, les maîtres de stage du primaire communiquent pour la plupart des sujets de leçon bien peu en phase avec la logique par compétences qui prévaut pourtant dans le prescrit légal. Ainsi, ils demandent le plus souvent aux stagiaires d'aborder avec les élèves des dimensions grammaticales ou orthographiques décrochées de tâches lecturales, scripturales ou orales. Ces directives ne sont sans doute pas de nature à favoriser autre chose que du drill dans la phase d'exercices, tout comme elles n'incitent pas les étudiants à planifier une progression dans les activités en vue d'une tâche finale plus intégrative qui mobiliserait le transfert des savoir-faire enseignés.

Nos résultats s'avèrent proches de ceux identifiés par les chercheurs qui nous ont précédés. Ce bilan rend nécessaire la mise sur pied de démarches relevant de la recherche ou de la formation. Il s'avère selon nous indispensable de multiplier les études relatives à la fiche de planification, écrit scolaire et académique, écrit professionnalisant et professionnel aux enjeux multiples. Les objets des exercices gagneraient quant à eux à être modifiés : il serait intéressant d'inviter les stagiaires à travailler des dimensions plus macros en termes de lecture-écriture-oralité. Tout comme il serait pertinent de diversifier les consignes ou les fonctions assumées par les exercices. Mieux anticiper et soutenir le transfert vers des tâches langagières complexes constitue en outre une priorité. La fréquence des exercices lacunaires pourrait être réduite, alors que la scénarisation de la phase d'exercices gagnerait à être amplifiée. Il serait porteur de favoriser les consignes qui intègrent une dimension métacognitive et les énoncés qui soient des discours contextualisés. Enfin, demander aux stagiaires de réaliser les tâches qu'ils prescrivent aux élèves ne serait pas superflu.

Autant de pistes, parmi d'autres, qui rejoignent celles énoncées par Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd (2015, p. 17), lesquels préconisent le passage par l'activité, la prise en compte de la zone proximale de développement de l'élève, la planification d'un mouvement qui aille de l'élémentarisation pour apprendre à l'intégration des nouveautés dans le tout. Ce à quoi ils ajoutent la nécessité d'outiller les élèves par un mouvement d'étayage et de désétayage, de diversifier et d'articuler les tâches, d'anticiper les interactions avec les élèves et l'explicitation des concepts et des compétences à développer.

Bibliographie

Bautier, É. (2017). Le langage pour apprendre. *Didactiques en pratique*, 3, 7-28.

- Bronckart, J.-P. (2016). Que faire de la grammaire et comment en faire ? *Pratiques*, 169-170. Récupéré sur le site de la revue : <<http://pratiques.revues.org/2959>>.
- Bride, P. et Chenot, P. (dir.). (2015). Enseigner, former : écrire [dossier thématique]. *Les cahiers pédagogiques*, 518.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- Bulea Bronchart, E. (2015). À grammaire renouvelée, exercices... ? *La lettre de l'AIRDF*, 57, 39-45.
- Champy, F. et Étevé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teacher's thought processes. Dans M.-C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*, 3rd edition (p. 255-296). New York, NY : Macmillan.
- Clerc-Georgy, A. (2015). L'oubli des savoirs et de l'enseignement dans les tâches d'apprentissage : l'exemple des premiers degrés de la scolarité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 89-98.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Daunay, B. (dir.). (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : PUR.
- Daunay, B. (2015). Le commentaire et l'écriture d'invention, des exercices emblématiques de l'enseignement de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 57, 33-38.
- Dolz, J. et Abouzaid, M. (2015). La place de l'exercice sur la production orale et écrite dans l'enseignement et la formation. *La lettre de l'AIRDF*, 57, 11-18.
- Dumortier, J.-L. (2015). Des exercices de compréhension en lecture des récits de fiction ? *La lettre de l'AIRDF*, 57, 19-25.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). La préparation écrite de la classe : un outil de formation ? *Enjeux*, 54, 130-141.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2015). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : PUF.
- Reuter, Y. (dir.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rey, B. (2015). Tâches, devoirs, exercices : des constructions historico-sociales. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 21-30.
- Ronveaux, C. (2015a). Présentation. *La lettre de l'AIRDF*, 57, 7-10.

- Ronveaux, C. (2015b). Texte, discours, supports composites : la littérature aux prismes des approches littéraires de l'écrit. Communication présentée au colloque *Quarante ans de Pratiques*, ESPE de Metz.
- Ronveaux, C., Runtz-Christan, E. et Schneuwly, B. (2015). Présentation : exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 7-20.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, 184, 17-28.
- Scheepers, C. (2016). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. *Le français aujourd'hui*, 194, 85-93.
- Scheepers, C. (sous presse). Le triangle didactique dans les préparations des stagiaires. Dans I. André, O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Le français au siècle du numérique : enseignement et apprentissage ?* Paris : Les éditions de l'École polytechnique.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (dir.). (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève, Suisse : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanco, C. (2012). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Van Zanten, A. et Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances et perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 51-64.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 1(6), 9-46.
- Vygotski L. (1997). *Pensée et langage*, (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.