

CONTENUS DE FORMATION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES ET RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Claudine GARCIA-DEBANC*

Résumé *Les liens entre didactique du français et formation des enseignants sont complexes, à la mesure de l'enjeu social de la discipline. Après un rapide panorama historique sur les articulations conçues depuis les années 1970, sont décrits les processus déterminant les programmes de formation en 1^{re} et 2^e années d'IUFM, et illustrés par un module sur les premiers apprentissages en lecture et en écriture (env. 50 heures). Les contenus de formation sont au croisement de travaux linguistiques, psycholinguistiques et didactiques et de savoirs issus de la pratique professionnelle d'enseignants expérimentés.*

Les liens entre didactique du français langue maternelle et formation initiale et continue des enseignants sont nombreux et anciens, à la mesure de l'enjeu social de la didactique du français. En effet, cette discipline, à ses origines, s'est assigné la mission de répondre aux constats d'échec scolaire des enfants de certaines catégories socioprofessionnelles, en œuvrant à la transformation des pratiques d'enseignement (1). Dès la création de la discipline, dans les années quatre-vingt, a été importante la préoccupation de diffuser les travaux des recherches didactiques à la communauté enseignante, par le biais des actions de formation initiale et continue. Elle s'est doublée de l'implication d'enseignants de terrain dans de nombreuses recherches en didactique, notamment celles conduites sous l'égide de l'INRP pendant une trentaine d'années. En effet, de 1970 à 1990, les recherches didactiques se rapportant à l'enseignement dans le premier degré ont été, pour l'essentiel, conduites

59

* - Claudine Garcia-Debanc, IUFM Midi-Pyrénées, GRIDIFE, ERT 64.

1 - Cette question a été débattue au cours des journées d'études de l'Association des chercheurs en didactique du français de janvier 2000, qui ont fait l'objet d'une publication dans les *Cahiers Forell*, Poitiers, 2001.

par des professeurs d'école normale et des maîtres-formateurs, acteurs engagés dans la formation initiale et continue des enseignants du premier degré.

En revanche, au cours de cette même période, se sont profondément modifiés les modes d'articulation envisagés entre recherches didactiques et pratiques d'enseignement. Sous l'influence des recherches conduites en sciences de l'éducation et en didactiques des disciplines sur les pratiques professionnelles observées (2) et les organisateurs de ces pratiques (Bru, 2002), à la logique applicationniste des années 1970, selon laquelle il suffirait de modifier les contenus à enseigner pour réformer les modes d'enseignement, s'est progressivement substituée une réflexion prenant mieux en compte le travail effectif de l'enseignant et les savoirs de la pratique (Chartier, Jacquet-Francillon, 1998). Cette évolution a des incidences importantes sur la détermination des contenus de formation et la construction des situations de formation elles-mêmes.

La présente contribution se propose de problématiser les articulations entre recherches en didactique du français et curricula de formation initiale pour les enseignants du premier degré.

Après avoir rappelé quelques principes généraux pour penser les rapports entre diffusion de connaissances issues de recherches et formation professionnelle d'enseignants, je déclinerai les contenus principaux d'un module de 50 h sur les premiers apprentissages en lecture-écriture, en montrant la part des recherches dans la détermination des contenus proposés ou les choix stratégiques effectués.

Recherches en didactique du français et formation des enseignants : approche diachronique

Un panorama historique rapide des relations entre recherches en didactique du français et formation des enseignants du premier degré en français au cours des trente dernières années éclaire la complexité de ces articulations et permet de déjouer les illusions applicationnistes.

Les programmes de 1972, déclinaison partielle du Plan de rénovation de l'enseignement du français, dit « Plan Rouchette », se caractérisent par l'importation dans l'enseignement des principes et des contenus de la linguistique structurale, parallèle-

2 - Les travaux pionniers dans ce domaine, en didactique du français, ont été ceux de Roland Goigoux, (par exemple 2002). Frank Marchand, dès 1971, a présenté des analyses de pratiques observées en classe, dans son ouvrage *Le français tel qu'on l'enseigne*.

ment à la rénovation de l'enseignement des mathématiques fondée sur l'importation des mathématiques modernes. Les stages de recyclage de trois mois qui en ont accompagné la mise en œuvre reposent sur le postulat qu'il suffit de bien faire connaître les caractéristiques de l'objet à enseigner pour modifier profondément les pratiques d'enseignement. De ce fait, les contenus de formation sont directement empruntés à la discipline scientifique de référence : phonologie pour l'enseignement de la lecture, syntaxe chomskyenne avec les arbres pour la grammaire. L'essentiel des séances de formation consiste alors à présenter ces contenus aux enseignants et à les aider à se les approprier : réaliser des dictées phonétiques pour s'approprier l'alphabet phonétique international, exposer les transformations grammaticales en grammaire chomskyenne pour préparer les manipulations syntaxiques en classe. Cette logique applicationniste apparaît également dans les nombreux ouvrages de vulgarisation à destination des enseignants du premier degré publiés dans cette période, le plus connu d'entre eux étant *Linguistique et enseignement du français* de Genouvrier et Peytard (1970), lecture obligatoire dans les écoles normales. Selon cette conception, les caractéristiques structurales intrinsèques de l'objet à enseigner suffisent à organiser l'enseignement de cet objet. Cette conception commence toutefois à être mise en doute lorsque Lebrun (1984) collecte des données qui montrent que, malgré la formation reçue en linguistique textuelle, de jeunes enseignants se réfèrent exclusivement à des critères phrastiques lorsqu'ils évaluent un texte d'enfant. Ainsi le geste professionnel de correction de devoirs n'est pas nécessairement nourri par les connaissances déclaratives disponibles.

Dans les années quatre-vingt, le développement et la diffusion des recherches psycholinguistiques dans les milieux de l'enseignement et de la formation ont déplacé l'attention de l'objet à enseigner aux processus d'acquisition par les enfants. Pour enseigner la langue écrite à de jeunes enfants, il ne suffit pas de connaître les caractéristiques du système orthographique du français, il faut aussi prendre en compte les conceptions des enfants sur le fonctionnement de la langue écrite. Emilia Ferreiro (2000), notamment, a étudié par quelles représentations successives passent les enfants à propos des relations entre message oral et énoncé écrit. De même, Fayol et Jaffré (1992) ont décrit l'utilisation de connecteurs comme *et* ou *et puis* en lieu et place de signes de ponctuation non encore maîtrisés comme la virgule. La prise en compte des processus d'acquisition est indispensable pour penser l'enseignement et la formation. Mais ces conceptions ont également conduit à une autre illusion, selon laquelle il suffirait de connaître les processus de développement pour organiser l'enseignement. Ainsi, la diffusion des résultats de recherches psycholinguistiques sur l'importance des activités phonologiques précoces pour le développement des compétences de lecture chez les enfants de cycle 2 (Gombert *et al.*, 1994) et la corrélation de leurs résultats dans ces domaines avec leurs capacités ultérieures de

compréhension ont pu laisser penser que les connaissances issues des travaux psycholinguistiques sur le développement suffisaient pour formuler des prescriptions sur les activités à réaliser dans les classes. On a même vu des matériels d'enseignement reproduire des matériels expérimentaux sans s'interroger sur les changements de perspective ainsi introduits. Le matériel expérimental recourt à des mots artificiels pour évaluer, dans des conditions contrôlées expérimentalement, les capacités des enfants à procéder à certaines opérations témoignant du développement de leur conscience phonologique, telles que la segmentation en syllabes ou l'inversion de syllabes. Le choix de ces non-mots est alors motivé, dans le dispositif expérimental, par le souci méthodologique de ne pas interférer avec les apprentissages réalisés par ailleurs dans la classe. Les activités proposées dans le cadre expérimental ne constituent pas pour autant le matériau d'exercices réalisés dans le cadre de la classe. En tout état de cause, le détournement du matériel expérimental à des fins d'enseignement mérite qu'on s'interroge sur les changements épistémologiques profonds liés à cette nouvelle utilisation.

Le développement actuel des recherches en éducation sur la prise en compte du travail effectif de l'enseignant (Bru, 2002 ; Marcel, 2002 ; Goigoux, 2002, 2005) a permis de mettre en évidence le fait que les pratiques enseignantes obéissent à des logiques complexes, dans lesquelles les considérations rationnelles sur les contenus scientifiques à enseigner ne sont pas les seuls déterminants. De plus, les travaux conduits à la suite de Verret (1975), sur les modes de transmission des savoirs professionnels ont montré que les savoirs issus de la pratique appellent d'autres modes de transmission que les savoirs scientifiques de référence, d'où une réflexion, dans le domaine de la formation des maîtres, sur la place des stages en établissements dans cette formation et sur l'alternance. Tous ces travaux incitent à prendre au sérieux le travail de l'enseignant dans sa classe et dans son école et à ne pas minorer l'effet établissement dans la formation des enseignants. Les recherches que nous conduisons depuis quelques années à l'IUFM Midi-Pyrénées dans le cadre du GRIDIFE (Groupe de recherche sur les interactions didactiques et la formation des enseignants), reconnu comme ERTé (Équipe de recherche technologique pour l'éducation) (3) reposent sur l'idée qu'une meilleure connaissance des pratiques effectives des enseignants-débutants peut aider à construire des modules de formation pertinents. La mise en évidence de savoirs issus de l'observation de la pratique enseignante agit en retour sur la détermination de contenus de formation professionnelle.

3 - ERTé 46 pour le contrat 2003-2006 et ERTé 64 pour le contrat 2007-2010.

Ce rapide panorama historique montre une complexification progressive des paramètres intervenant pour la détermination des contenus de formation et un déplacement des seuls contenus à enseigner vers la prise en compte des exigences professionnelles et des savoirs de la pratique.

Deux logiques de constructions curriculaires dans les IUFM aujourd'hui

En France, la détermination des contenus de formation initiale des professeurs des écoles en français obéit actuellement à des contraintes différentes pour la première et la deuxième année d'IUFM.

En première année d'IUFM, la nature des épreuves du concours de recrutement (note de synthèse sur des textes didactiques se rapportant à un domaine de l'enseignement du français de l'école maternelle au cycle 3, question de grammaire pouvant porter sur des productions d'élèves, analyse de matériel d'enseignement (4) pour la question complémentaire) et l'existence d'un programme depuis la session 2006 déterminent, pour l'essentiel, les contenus à traiter. De fait, les programmes publiés en 2005 ont souvent conforté les plans de formation antérieurement mis en place dans les IUFM. L'adjonction d'un item concernant les troubles du langage, en écho au développement de l'intérêt social pour cette question et surtout la création d'une option « Littérature de jeunesse » ont eu une incidence sur les contenus et les volumes de formation proposés. La déclinaison du programme de formation s'infléchit selon les années en raison des ajustements opérés en fonction des besoins repérés chez des étudiants d'origines disciplinaires très diverses et de la diversité des parcours de formation antérieurs, la mise en place de licences pluridisciplinaires préparant aux métiers de l'enseignement ayant une incidence notable sur les connaissances des étudiants. Le découpage des contenus reste dépendant des items du programme du CRPE. Pour résumer, l'élaboration du plan de formation de la première année d'IUFM est guidée avant tout par le souci de mettre les connaissances et les compétences des étudiants en adéquation avec les exigences du concours de recrutement. La détermination des contenus de formation s'opère donc de façon externe, par un pilotage par l'épreuve d'évaluation du concours de recrutement.

La situation est fort différente en deuxième année d'IUFM, année de formation professionnelle. L'horaire de formation pour la maîtrise de la langue est important (5),

4 - Pour le programme du CRPE et des exemples de sujet, voir le site SIEC du ministère de l'Éducation.

5 - Une centaine d'heures dans le texte de 2004, 120 heures dans le texte de cadrage sur le cahier des charges publié au JO du 28 décembre 2006.

à la mesure des exigences posées par le système scolaire et la société à une maîtrise de la langue orale et écrite par tous les élèves. En revanche, la commande institutionnelle est beaucoup moins précise qu'en première année, chaque institut de formation déclinant ses plans de formation de façon originale, en les soumettant pour validation au Ministère.

On peut alors s'interroger sur la place respective qu'occupent dans ces plans de formation :

- l'explicitation de la commande institutionnelle : programmes, circulaires, documents d'accompagnement ;
- la présentation de connaissances issues des disciplines contributives impliquées dans les enseignements : sciences du langage, psycholinguistique, sociologie des pratiques culturelles... ;
- la diffusion de résultats de recherches conduites en didactique du français sur les pratiques d'enseignement et leurs effets sur les apprentissages des élèves ;
- la mutualisation des savoirs de la pratique, tels que les construisent les professionnels de l'enseignement ;
- l'écriture sur ses propres pratiques professionnelles.

Nous prendrons en exemple un domaine de l'enseignement du français répondant à un enjeu social majeur et particulièrement exposé médiatiquement depuis décembre 2005, à savoir les premiers apprentissages de la lecture/écriture, de la grande section de l'école maternelle au CE1. Le cahier des charges publié en décembre 2006 le désigne comme une priorité absolue dans la formation initiale des enseignants, en lui accordant un crédit horaire de 50 heures minimum (6).

64

Quels savoirs linguistiques de base sont indispensables dans ce domaine ? Sous quelle forme prendre en compte les travaux psycholinguistiques récents sur les premiers apprentissages en lecture ? Quelle place accorder aux analyses de pratiques d'enseignants expérimentés réalisées par des didacticiens (Goigoux, 2002, 2006) ? Comment intégrer les savoirs de la pratique des maîtres-formateurs en charge de grandes sections ou de CP ? Selon quelles modalités ces savoirs sont-ils transmissibles ? Quelle place réserver aux analyses de pratiques des stagiaires eux-mêmes ? Comment articuler ces différentes dimensions dans un module de cinquante heures ?

6 - « La formation dans les IUFM des professeurs des écoles stagiaires correspond à un volume horaire minimal de 400 heures au cours de l'année de stage et de 50 heures au cours de la première année d'exercice en tant que titulaire. Sur ce volume, les compétences relatives à la maîtrise de la langue ne sauraient être construites sur une durée inférieure à 120 heures (dont 50 heures pour les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture) », Arrêté du 19.12.2006 publié au JO du 28.12.2006.

C'est à cette question, que se pose inévitablement le formateur ou l'équipe de formateurs d'IUFM que j'essaierai de répondre, en montrant quelle part occupe la recherche dans cette réflexion et comment, selon les types de recherches convoquées, l'articulation entre recherche et formation se pose en des termes différents.

L'utilisation de produits de la recherche didactique dans la construction d'un module en formation initiale d'enseignants du premier degré sur les premiers apprentissages de la lecture/écriture

La finalité d'un module professionnel sur l'enseignement de la lecture au cycle 2 est de doter les stagiaires des connaissances théoriques et de répertoires d'activités leur permettant de concevoir et de mettre en œuvre un enseignement de la lecture/écriture efficace avec leurs élèves. Les compétences figurant dans le cahier des charges peuvent être déclinées de la façon suivante :

- connaître et mettre en œuvre les programmes, dans les diverses dimensions des apprentissages au cycle 2 (maîtrise du langage oral, culture littéraire, compréhension, reconnaissance des mots, production écrite) ;
- faire des choix raisonnés, en gérant de façon lucide les différentes composantes des premiers apprentissages et les équilibres entre activités de découverte et activités d'entraînement ;
- analyser les erreurs de lecture des enfants et concevoir des interventions et aides appropriées ;
- apprécier les logiques sous-jacentes à un matériel d'enseignement, choisir un manuel de façon raisonnée et concevoir des activités complémentaires à celles qui y sont proposées ;
- construire une programmation cohérente ;
- évaluer les apprentissages ;
- gérer l'hétérogénéité en utilisant des dispositifs adéquats ;
- concevoir, mettre en œuvre et analyser des activités de lecture, de phonologie, de production écrite pertinentes et des aides appropriées ;
- concevoir de façon réfléchie les outils de travail de l'élève ;
- avoir conscience des compétences professionnelles acquises ou en voie d'acquisition et de celles qui demandent une formation complémentaire.

65

Les domaines de l'enseignement du français à traiter sont nombreux et divers : apprentissage d'une lecture autonome, langage oral/langage écrit, phonologie, première approche métalinguistique, littérature, production écrite.

La détermination des contenus précis du module et leur inscription dans une programmation de 50 heures sont influencés par la disponibilité de travaux linguistiques, psycholinguistiques ou didactiques et par la possibilité de collaborations avec des maîtres-formateurs en charge des niveaux concernés. Les acquis de recherches didactiques sont alors utilisés et re-contextualisés comme ressources dans des modules disciplinaires de formation initiale.

Après avoir indiqué, dans un tableau récapitulatif, les principaux contenus de formation, en mettant en regard les compétences professionnelles principalement travaillées et les activités qui permettent de les traiter, j'analyserai plus précisément quelques-unes de ces activités en montrant ce que les contenus traités en formation doivent à des travaux de recherches, qu'elles soient didactiques ou pas. On ne peut interroger les contenus de la formation sans aborder en même temps quelques-unes des modalités concrètes de leur mise en œuvre dans les plans de formation.

CONTENUS DE FORMATION	COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	SUPPORTS ET ACTIVITÉS
La gestion du temps d'enseignement de la maîtrise de la langue. De Goigoux au document d'accompagnement <i>Lire au CP 2.</i>	Organiser l'apprentissage de la lecture : les quatre domaines à prendre en compte de façon équilibrée (acculturation au monde de l'écrit, identification et production de mots écrits, compréhension de texte, production de textes).	Exposé du formateur et auto-analyse de pratiques observées ou mises en œuvre.
Les stratégies de lecture des apprentis-lecteurs. Des indicateurs de l'hétérogénéité en lecture. L'étayage par l'enseignant.	Analyser les erreurs de lecture pour mieux aider les élèves et proposer des activités susceptibles de les aider à ajuster leurs stratégies de lecture.	Analyse d'un corpus d'erreurs d'apprentis-lecteurs de CP. Inventaire d'exercices à classer et à apparier avec les difficultés observées.
Quelques difficultés du système orthographique du français et quelques principes pour la programmation.	Faire le point sur ses connaissances à propos du système phonologique et du système orthographique du français.	QCM en vrai/faux. Correction à l'aide d'une documentation sur le système phonologique du français et sur le système orthographique du français.

CONTENUS DE FORMATION	COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	SUPPORTS ET ACTIVITÉS
Analyse de manuels de CP.	Dégager des indicateurs pertinents pour analyser de façon critique un matériel d'enseignement.	Construction d'une grille d'analyse et mise à l'épreuve sur quelques manuels fréquemment utilisés.
Les activités phonologiques : enjeux de la maîtrise de la conscience phonologique pour la réussite en lecture, typologie des activités, exemples de mises en œuvre.	Concevoir et mettre en œuvre des activités permettant de développer la conscience phonologique.	Exposé sur les résultats de recherches psycholinguistiques (Gombert). Classement d'activités phonologiques. Construction d'activités et mise en œuvre dans des classes de grande section ou CP avec l'aide d'un maître-formateur.
Culture littéraire et lecture en réseaux.	Concevoir et mettre en œuvre des activités propres à développer la culture littéraire au cycle 2.	Construction de projets à partir d'un ensemble d'albums conseillés par le formateur ou par des stagiaires. Les projets seront mis en œuvre au cours d'un stage en responsabilité et feront l'objet d'une présentation et d'une analyse commune.
La programmation tout au long du CP.	Concevoir une programmation raisonnée tenant compte des caractéristiques du système orthographique du français et des conditions de l'apprentissage.	Présentation de plusieurs programmations par des maîtres-formateurs.
Les activités de systématisation et d'entraînement en lecture.	Concevoir des activités pertinentes et les organiser au sein d'une séance.	Construction avec l'aide de maîtres-formateurs et mise en œuvre dans leurs classes d'activités de structuration en lecture.

CONTENUS DE FORMATION	COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	SUPPORTS ET ACTIVITÉS
Les activités de production d'écrit au cycle 2 : dictée à l'adulte et écriture tâtonnée.	Concevoir des activités de production d'écrit pertinentes selon des modalités adaptées et avec des aides.	Visionnement d'enregistrements vidéo et de transcriptions d'échanges entre enfants de GS et de CP aux prises avec l'élaboration d'un texte écrit, respectivement en dictée à l'adulte et écriture tâtonnée.
L'évaluation au cycle 2. Les évaluations de CE1.	Mettre en relation des tâches proposées et des compétences évaluées.	Analyse d'épreuves d'évaluation produites par la DESCO et des équipes de circonscription.
Auto-analyse de pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au CP.	Analyser sa pratique professionnelle pour objectiver les choix effectués et déterminer de nouveaux besoins de formation.	Écriture sur ses pratiques professionnelles : préparations, analyses de séances, transcriptions d'un court moment d'une séance de classe, mémoire professionnel répondant à une question professionnelle dont la formulation est affinée au cours des lectures théoriques et de la collecte de données de classe.

Un outil d'analyse de la distribution des temps d'enseignement inspiré des acquis d'une recherche didactique intégrés dans des documents d'accompagnement ministériels

Le budget-temps (7) de l'enfant de CP, à savoir le temps relatif consacré aux différents types d'activités est un lieu d'observation discriminant pour interroger les choix de priorités dans l'enseignement de la lecture. Qu'ils soient directement impliqués dans une pratique de classe dans les premiers apprentissages en lecture/écriture par leur stage filé (8), qu'ils préparent un stage massé (9) à ce niveau ou qu'ils aient

7 - Jean Foucambert a utilisé ce terme pour rendre compte d'observations de classes de CP dans la revue de l'AFL au début des années 1980.

8 - On désigne sous le terme de « stage filé » une nouvelle disposition imposée à la rentrée 2006 qui place les stagiaires de deuxième année d'IUFM en remplacement d'un directeur d'école une journée par semaine.

9 - Le « stage massé » est un stage en responsabilité de trois semaines.

observé la pratique d'un maître formateur au cours d'un stage de « pratique accompagnée », les stagiaires doivent tout d'abord interroger la distribution du temps, en distinguant le temps inscrit sur les emplois du temps et le temps effectif d'activité des élèves. Les documents d'accompagnement des programmes 2002, reprenant le travail de Goigoux (2000) distinguent principalement quatre domaines : acculturation au monde de l'écrit, identification et production de mots écrits, compréhension de texte, production de textes. Ces catégories d'activités fournissent un analyseur pertinent de pratiques observées ou de pratiques plus personnelles. Elles permettent une première classification des activités par rapport aux principales finalités posées dans les programmes.

De l'analyse des erreurs des élèves aux modélisations de l'intervention d'enseignement : la prise en compte de travaux psycholinguistiques

En début de formation professionnelle, les acquis des stagiaires en matière de connaissances sur l'enseignement de la lecture sont assez divers, même si la réussite au concours de recrutement suppose une connaissance de l'histoire de l'enseignement de la lecture et des principales conceptions sur son enseignement. En effet, certains stagiaires, au cours de leur année de préparation du concours, ont pu observer une classe de CP, d'autres ont seulement analysé des manuels de lecture. Quelles que soient les connaissances en matière d'analyse, la deuxième année doit permettre d'éprouver la pertinence des théories pour l'action. En effet, les stagiaires sont très demandeurs d'activités directement opérationnalisables sur le terrain.

Une des premières séances est consacrée à l'analyse et au traitement des erreurs des élèves lorsqu'ils se trouvent en situation de déchiffrement d'un mot inconnu. Elle est fortement inspirée par un article de Van Grunderbeeck *et al.* (1986) décrivant un dispositif d'analyse des stratégies de lecture de lecteurs de fin d'école primaire en grande difficulté (10). Un examen d'un échantillon significatif d'erreurs d'élèves de milieu de CP confrontés au déchiffrement d'un texte inconnu dans lequel ne sont connus que certains mots fait apparaître les différentes stratégies de lecture et la part relative accordée à la construction du sens et à l'identification des lettres. La typologie ainsi mise à jour permet d'envisager différents modes d'intervention de l'enseignant visant à aider l'élève à trouver une stratégie complémentaire de celle qu'il utilise déjà : ainsi un élève insuffisamment attentif à l'identification des lettres sera amené à en vérifier méthodiquement la présence, tandis qu'un élève totalement dépendant d'une identification successive de lettres sera mis en position de faire davantage appel au contexte dans le processus interprétatif. Une liste d'exercices

10 - Pour une description des utilisations de cet article en formation, Garcia-Debanc (1990).

collectés dans divers matériels d'enseignement est ensuite donnée à analyser sous l'angle des stratégies de lecture qui sont privilégiées dans chacun des cas. Les stagiaires ont à choisir parmi ces activités celles qui leur paraissent les plus adaptées pour permettre aux élèves de compléter leurs stratégies de lecture du côté du pôle défaillant (compréhension en contexte vs reconnaissance des lettres). À l'issue de cette analyse, on peut estimer qu'ils disposent d'un cadre théorique permettant l'observation fine des stratégies des élèves et la régulation de leurs propres interventions d'enseignement.

Les contributions des travaux linguistiques, psycholinguistiques et didactiques et des savoirs de la pratique des professionnels pour la mise en place des activités phonologiques et l'organisation du travail relatif à la production écrite

L'analyse du besoin professionnel permet de convoquer les champs disciplinaires pertinents. Le travail sur la compétence professionnelle relative à la mise en place d'activités phonologiques suppose un appui sur une bonne connaissance du système phonologique du français, une information sur les effets de la conscience phonique sur les premiers apprentissages en lecture (Gombert *et al.*, 1994), la mise à disposition d'un inventaire d'activités possibles et la communication de savoirs de la pratique sur le rythme et l'ordre des activités à proposer aux élèves.

De même, pour les situations de production écrite sont convoqués les travaux d'Emilia Ferreiro sur l'entrée dans l'écrit (Ferreiro, 2000). Les conditions du choix de la dictée à l'adulte ou de l'écriture tâtonnée, la détermination d'aides à l'écriture ou les modalités de l'étayage de l'enseignante sont largement redevables à la description de pratiques professionnelles d'enseignants de CP (Chartier, Clesse, Hébrard, 1998).

La rédaction d'écrits professionnels pour analyser ses propres pratiques professionnelles et réguler sa formation

Dans une perspective de développement professionnel tout au long de son activité, une compétence professionnelle importante est, comme cela a été indiqué plus haut, de pouvoir analyser de façon critique la mise en œuvre d'une activité d'enseignement et d'avoir conscience des compétences professionnelles acquises ou en voie d'acquisition et de celles qui demandent une formation complémentaire. L'écriture d'un mémoire professionnel permet de croiser les lectures d'articles présentant des résultats de recherches didactiques ou décrivant des pratiques d'enseignement et des données collectées sur le terrain du stage en responsabilité. Si la problématique est précise et les lectures théoriques ciblées par rapport aux difficultés de mise en œuvre rencontrées sur le terrain, cette modalité de travail est un autre lieu de valorisation des travaux conduits dans le champ de la didactique sur le terrain de la formation

professionnelle des enseignants. Ainsi, des stagiaires confrontés à la commande de mise en œuvre d'activités de production écrite dans des classes de CP utilisent les écritures intermédiaires du mémoire professionnel pour ajuster les consignes d'écriture, concevoir des aides plus efficaces ou analyser les évolutions des élèves. De même pour la mise en place des activités de phonologie : l'enregistrement, l'écoute et la transcription d'une séance de phonologie conduit une stagiaire à modifier radicalement sa gestion des activités phonologiques.

Un dispositif pour travailler la maîtrise de la langue dans diverses disciplines avec des formateurs d'autres disciplines

La maîtrise de la langue n'est pas de la seule responsabilité de l'enseignement du français, même si elle en relève pour une large part. Les programmes 2002 revus en 2007 assignent une triple mission à l'enseignement du français : la construction d'une culture littéraire commune, l'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) et la maîtrise de la langue dans les différents domaines disciplinaires. Un horaire spécifique est assigné à chacun de ces pôles.

Si les équipes de formateurs conçoivent une certaine homologation entre les pratiques de classe visées et les dispositifs de formation, elles peuvent mettre en place des projets associant des formateurs de diverses disciplines. Cela est le cas depuis plusieurs années à l'IUFM Midi-Pyrénées, comme dans d'autres IUFM, comme celui de Versailles (11). Par groupes de 4 ou 5, les stagiaires préparent un projet permettant de travailler la maîtrise de la langue dans un ou plusieurs champs disciplinaires : en sciences, la pratique des écrits intermédiaires dans le carnet d'investigation ; en histoire, la lecture sélective d'ouvrages documentaires ; en arts visuels, la réalisation de projets associant écriture poétique et arts visuels ; en langues, la mise en place d'activités d'étude de la langue faisant appel à la comparaison des langues. La présentation des activités mises en œuvre au cours d'un des stages en responsabilité, assurée par un diaporama permettant d'intégrer le travail sur les TICE, fait l'objet d'une analyse croisée des contenus notionnels travaillés et des points de maîtrise de la langue convoqués et développés à travers ces projets.

Même si les découpages disciplinaires apparaissent seulement dans les programmes de cycle 3, certaines thématiques peuvent intéresser le cycle 2. Ainsi les variations de formulation entre un langage en situation très sensible aux éléments contextuels

11 - IUFM de Versailles, par exemple : travail conduit par Marie-Laure Elalouf et Jacques Douaire.

et un langage d'évocation plus explicite, proche des normes de la langue écrite, peuvent être explorées dans le cadre d'un projet interdisciplinaire associant mathématiques et français, sur l'explicitation de règles de jeu mathématiques à l'oral et à l'écrit ou, dans le cadre de l'enseignement scientifique (« découverte du monde » au cycle 2), à travers les formulations successives des constats à propos d'une expérience ou de plantations. De même, la comparaison des langues favorise le développement de la conscience phonologique chez les jeunes enfants confrontés à des comptines dans deux langues. Les projets ainsi conçus sont mis en œuvre au cours d'un stage en responsabilité. Les réalisations sont ensuite analysées en équipe et font l'objet d'une présentation au groupe sous la forme d'un diaporama incluant des productions d'élèves.

En guise de conclusion prospective

Étudiant les conditions de la transposition des théories du texte en formation des enseignants, Nonnon (1998) distingue différents niveaux indispensables pour interroger les contenus : la discipline scolaire, celle qui s'enseigne dans les établissements scolaires, la discipline de formation, telle qu'elle se met en œuvre dans les centres de formation des maîtres et la discipline de recherche. Nous avons essayé d'interroger ici les contenus de la discipline de formation et les tensions dans lesquelles elle se trouve, entre d'une part les savoirs et compétences dont la maîtrise, au moins partielle, est nécessaire pour la mise en œuvre d'une pratique en classe et d'autre part la disponibilité de résultats de recherches entre lesquelles le formateur doit effectuer des choix. Si les contours de la discipline scolaire commencent à être connus, ce n'est pas le cas de la discipline de formation. En effet, au cours des dernières années, les recherches sur les pratiques de formation observées ont été moins nombreuses que celles portant sur les pratiques d'enseignement effectives. Cette absence serait à interroger : problèmes de faisabilité liés à la collecte des données ? Problèmes déontologiques dus à la double casquette de chercheur et de formateur ? Cette problématique a été travaillée au cours du colloque d'Anthony en 2005.

Au terme de cette analyse, apparaît la nécessité de conduire des recherches descriptives sur les situations de formation elles-mêmes et leurs effets sur les pratiques d'enseignement des stagiaires à court, moyen et long terme. L'analyse de modules didactiques de formation initiale et continuée est au cœur du projet d'ERTé du GRIDIFE de l'IUFM Midi-Pyrénées, qui réunit des didacticiens de plusieurs disciplines (mathématiques, sciences physiques, éducation physique et sportive, français...). Nous nous proposons de prendre comme objet de recherche les modules de formation mis en œuvre dans notre Institut et d'en observer les effets sur les pratiques des enseignants en formation ou dans les premières années d'enseignement, ceci per-

mettant une évaluation à court et à moyen termes des formations mises en place. On peut attendre une rétroaction sur ces modules des observations effectuées auprès des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

BRU M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à confronter et à développer », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 63-73.

CHARTIER A.-M., JACQUET-FRANCILLON F. (coord.) (1998). « Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la recherche et la formation », *Recherche et Formation*, n° 27.

CHARTIER A.-M., CLESSE C., HÉBRARD J. (1998). *Lire écrire, Produire des textes*, Paris : Hatier.

FAYOL M., JAFFRÉ J.-P. (1992). « L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques », *Langue française*, n° 95.

FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*, Paris : Hachette Éducation.

GARCIA-DEBANC C. (1988). « Quand la recherche rencontre les utilisateurs. Utilisation des produits de la recherche en formation des maîtres », *Repères*, n° 74, p. 91-101.

GARCIA-DEBANC C. (1990). « Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches. Un exemple d'utilisation de modèles d'analyse pour la formation continue de maîtres de CE2 en lecture/écriture » in H. Romian (coord.), « Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche », *Repères*, n° 1, p. 45-65.

GARCIA-DEBANC C., TROUILLET A. (2000). « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural », *Pratiques*, n° 105/106, p. 51-83.

GENOUVRIER E., PEYARD E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse.

GOIGOUX R. *et al.* (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris : Nathan.

GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.

GOIGOUX R. (2001) « Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'activité du maître de lecture », in J.-P. Bernié (coord), *Apprentissage/développement et significations*, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p. 129-154.

GOIGOUX R. (2006). « Ressources et contraintes dans l'enseignement de la lecture au cours préparatoire », in B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles : De Boeck, p. 67-91.

GOMBERT J.-E., GAUX C., DEMONTE E. (1994). « Capacités métalinguistiques et lecture, quels liens ? », *Repères*, n° 9, p. 61-73.

LEBRUN B. (1984). « Reflets d'évaluation dans le miroir d'un texte », *Repères*, n° 63, p. 27-40.

MARCHAND F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris : Larousse.

MARCEL J.-F. (coord.) (2002). « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 138.

MARQUILLO M. (éd.) (2001). « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », *Cahiers Forell*, Université de Poitiers.

Ministère Éducation nationale (DESCO) (2006). *Documents d'accompagnement des programmes*, « Le langage à l'école maternelle. Lire au CP 1 et 2 », CNDP.

Observatoire national de la lecture (2003). *Le manuel de lecture au CP*, Scérén/Savoir Livre.

NONNON E. (1998). « Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants ? », *Pratiques*, n° 97-98, p. 153-170.

VAN GRUNDERBEECK N., FLEURY M., LAPLANTE L. (1986). « Évaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté », *Revue française de pédagogie*, n° 74, p. 23- 28.

VERRET M. (1975). *Le temps des études* (2 vol.), Paris : Champion.