

RECHERCHE, CONTENUS DE FORMATION ET BESOINS DES APPRENANTS

Michel DABENE*
Université Stendhal, Grenoble III

La formation des enseignants est manifestement l'enfant pauvre de la recherche en didactique des disciplines. Nous assistons, depuis quelques années, à la constitution progressive de champs de recherches centrées sur les problèmes posés par l'enseignement-apprentissage dans diverses disciplines, notamment le français, langue maternelle¹. Mais si on compare, ne serait-ce que superficiellement, d'une part, le contenu des revues spécialisées² qui se sont donné pour objectif de mettre à la portée des enseignants les résultats de ces recherches et, d'autre part, les programmes de formation initiale et le contenu des concours de recrutement des divers ordres d'enseignement, on ne peut manquer d'être frappé par le décalage persistant et peut-être croissant entre les avancées de la recherche et les contenus de formation.

Ce phénomène n'est pas nouveau. Quelle que soit la discipline considérée, l'intégration des résultats de la recherche dans la formation des enseignants ne se fait pas sans réticences institutionnelles, du fait, notamment, de la pesanteur des formes de certification et de la méfiance qu'inspirent aux gardiens de l'orthodoxie des "nouveautés" non consacrées par la tradition et, parfois, jugées non conformes aux objectifs éducatifs officiels³.

Ces décalages sont d'autant plus importants que les disciplines concernées touchent de plus près à l'idéologie culturelle du système éducatif. La "langue maternelle", le français, en fait évidemment partie, au tout premier rang.

Le contexte actuel de réforme de la formation des maîtres devrait pourtant inciter à repenser la relation entre recherche et formation, à un moment où les acquis des divers types de recherche concernant de près ou de loin l'enseignement remettent en question certains contenus de formation et, partant, d'enseignement, quel que soit le niveau concerné, et où les discours des didacticiens insistent sur le lien nécessaire et évident entre formation et recherche.

Il est en effet difficile de concevoir qu'un futur instituteur ou qu'un futur enseignant de collège n'ait jamais entendu parler, au cours de sa formation universitaire initiale des théories actuelles sur le "système" orthographique du français⁴ ni des apports de la psycho-linguistique en matière de compréhension du sens dans l'activité de lecture, ni encore des recherches menées dans le domaine de l'évaluation des écrits, pour ne citer que des exemples empruntés à l'actualité didactique et dont l'hétérogénéité même montre bien l'étendue des problèmes posés.

Mais on voit aussi où réside la difficulté, non plus en termes de résistances aux changements, mais en termes d'adéquation entre les produits de la recherche et les besoins de formation à un moment donné du parcours du futur enseignant ou de l'enseignant en exercice. La recherche produit des savoirs qui ne sont pas ipso

facto des objets de formation ou d'enseignement et qui ne sont pas forcément non plus assimilables tels quels ni par l'enseignant en quête de réponses à ses interrogations professionnelles, ni par le futur enseignant qui peut ne pas en voir l'intérêt par rapport à une réalité scolaire encore mal connue.

Tout dépend du type de la recherche considérée et de la nature des savoirs qu'elle construit.

Je me propose de verser au débat sur la relation recherche-formation, en me plaçant du point de vue de la didactique d'une discipline, **le français, langue maternelle**⁵, quelques réflexions inspirées de pratiques de formation, menées dans un cadre universitaire, en formation initiale et en formation continue, et qui n'ont d'autre intérêt que de montrer la complexité des problèmes rencontrés.

Je voudrais essentiellement montrer que les modes d'implication didactique de la recherche dans la formation diffèrent en fonction d'un certain nombre de variables telles que **les types de recherche, les situations, les domaines, les contenus et les démarches de formation**, et que, faute de la prise en compte de ces variables, on court le risque de confondre formation et vulgarisation de la recherche.

1. LES TYPES DE RECHERCHE

S'agissant de formation d'enseignants, il convient de s'interroger sur les relations qu'entretiennent les différents types de recherche avec le champ de la didactique d'une "pluri-discipline" comme le français.

A cet égard, on peut distinguer deux types de recherches.

- **Les recherches n'ayant pas pour finalités l'enseignement-apprentissage du français** : compte-tenu du caractère pluridisciplinaire du champ concerné, elles relèvent de domaines étendus, tels que linguistique, psycho-linguistique, socio-linguistique, critique littéraire, sémiotique, histoire, etc. Elles produisent des savoirs qui peuvent faire partie de la culture de l'enseignant sans pour autant constituer des objets d'enseignement. Se pose alors le problème de leur pertinence en tant qu'objets de formation, dans la mesure où se perpétuent, d'une part, la confusion entre savoirs de l'enseignant et objets d'enseignement et, d'autre part, la tendance à considérer que ce qui n'entre pas dans les contenus d'enseignement est inutile⁶.

- **Les recherches ayant pour finalités l'enseignement-apprentissage du français** : compte-tenu des aspects pluridisciplinaires déjà soulignés de ce champ, il convient, me semble-t-il, de distinguer à nouveau dans ces recherches deux sous-types :

Les recherches à orientation didactique qui se donnent comme objets des problèmes concernant le système éducatif ou certains aspects liés au champ concerné sans déboucher forcément sur une transformation des pratiques de classe : les résultats de ces recherches apportent des éclairages susceptibles de générer de nouvelles hypothèses didactiques débouchant sur de nouvelles pratiques. Je rangerai dans cette catégorie, par exemple, les recherches sociolinguistiques sur les pratiques langagières des apprenants hors ou dans l'école.

L'intégration de ces recherches à la formation est moins problématique, à condition de ne pas limiter celle-ci à la simple acquisition de savoir-faire.

Les recherches didactiques proprement dites, celles qui ont pour objectifs immédiats soit la transformation des situations d'enseignement-apprentissage, soit la définition de l'action pédagogique à entreprendre en fonction des paramètres définissant ces situations. Leur intégration à la formation pose alors le problème de leur adéquation aux contenus et aux programmes officiels d'enseignement ainsi qu'aux modes d'évaluation prévus par l'institution.

Des problèmes spécifiques se posent donc dans les trois cas en termes d'utilité par rapport aux objets d'enseignement, de pertinence par rapport à des besoins professionnels, d'adéquation aux programmes et aux examens, de statut par rapport à une hypothétique distinction entre culture générale et culture professionnelle de l'enseignant.

Mais dans tous les cas, ces problèmes sont posés en termes d'intégration des produits de la recherche aux contenus de formation, ces derniers "s'appuyant sur les premiers", dans une démarche que l'on pourrait appeler "descendante". Les risques de dysfonctionnement sont alors de trois types.

- Soit les contenus de formation sont en retrait par rapport à la recherche : ce cas de figure caractérise surtout, me semble-t-il, la formation des enseignants du second degré. Les décalages constatés ne sont pas d'égale importance : ils sont plus graves lorsqu'il s'agit de non prise en compte de recherches proprement didactiques ; un peu moins s'il s'agit d'ignorance de domaines frontaliers mouvants dont le lien avec l'acte didactique n'est pas évident et qui participent plus de la culture scientifique générale que de la formation professionnelle.

- Soit les contenus de formation suivent de très près les avancées de la recherche au point de se confondre avec elles⁷. Le risque se mesure alors aux degrés plus ou moins élevés d'adaptation aux besoins de formation, eux-mêmes liés aux situations d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants et à la façon dont est prise en compte la perspective diachronique dans laquelle s'inscrivent ces avancées⁸.

- Soit enfin la recherche est elle-même lacunaire dans des domaines estimés par hypothèse importants pour la formation : par exemple, et en vrac, l'analyse des besoins de formation des enseignants et des apprenants, le rôle des activités "méta" dans la classe de français, les types de savoirs construits par l'apprenant, etc., autant de domaines où les modèles offerts à la formation sont encore peu opératoires.

La prise en compte des types de recherche n'est donc pas suffisante pour clarifier les relations entre recherche et formation. D'autant plus que les **situations de formation** constituent une autre variable importante à analyser.

2 . LES SITUATIONS DE FORMATION

Si l'on veut bien faire abstraction des cloisonnements institutionnels actuels de la formation des enseignants⁹, il peut être utile de considérer globalement les situations de formation initiale et continue comme des **situations didactiques**

spécifiques qui s'inscrivent dans un **système** de construction guidée de savoirs et de savoir-faire comportant des acteurs aux statuts variables.

La terminologie en usage dans notre système éducatif masque les articulations entre les éléments de ce système qui comporte pourtant, à chacun de ces niveaux, les deux acteurs de toute situation didactique : l'apprenant et l'enseignant. Familière lorsqu'il s'agit de l'école, cette répartition des rôles l'est moins lorsqu'il s'agit de formation initiale ou continue où l'on parle plutôt de formateur et de formé (ou de stagiaire), sauf à l'Université où l'enseignant reste ce qu'il est¹⁰, mais où l'élève devient étudiant.

Ces distinctions terminologiques, qui ne sont pas toutes institutionnelles, se justifient, historiquement, par la réflexion menée, dans les années 60, sur la spécificité de la formation des adultes en formation continue. Elles ont pénétré progressivement le système éducatif et l'enseignant est devenu formateur chaque fois, semble-t-il, que son action didactique s'inscrivait dans une perspective professionnelle, ici former des enseignants¹¹.

Il n'en reste pas moins que, si on veut clarifier les modes d'implication didactique de la recherche dans la formation des enseignants, il est utile d'envisager cette formation dans un continuum de situations didactiques réunissant les deux types d'acteurs qui les constituent, qu'on les appelle apprenant-enseignant ou stagiaire (formé)-formateur selon les variables envisagées (âge, contexte institutionnel, visé professionnelle, etc.).

Au-delà de leurs spécificités, ces situations ont en commun d'être reliées entre elles par l'un de leurs acteurs : l'élève a devant lui un enseignant qui, en formation continue, se trouvera en face d'un autre enseignant (formateur) qui lui-même peut aussi se trouver en présence d'un autre enseignant (formateur de formateur). En formation initiale, l'enseignant-formateur a devant lui un apprenant qui deviendra enseignant à son tour et se retrouvera devant d'autres apprenants, les élèves.

Il ressort de cette "chaîne de formation", décrite ici de façon externe, sans prise en compte de la spécificité des actes pédagogiques à chacune de ses étapes, plusieurs constatations :

- elle s'organise autour de l'élève qui est, schématiquement, le point de départ (en formation continue) ou le point d'aboutissement (en formation initiale) du circuit de formation ;
- c'est, en définitive, la situation didactique de la classe qui devrait déterminer les contenus de formation à tous les niveaux ;
- l'implication des différents types de recherche analysés plus haut ne peut pas être la même selon la conception que l'on se fait de cette situation.

Le point de vue de l'enseignement : dans cette perspective les contenus d'enseignement sont définis par des programmes, des manuels, etc. dont les relations avec l'état des connaissances dans le domaine considéré (langue, littérature) sont variables, compte tenu des traditions et des résistances évoquées plus

haut et de leur nécessaire adaptation aux capacités d'assimilation des élèves. Les savoirs de l'enseignant reflètent plus ou moins cet état des connaissances, selon son niveau de formation. Il s'agit alors, pour l'enseignant, de transmettre aux élèves des savoirs, acquis au cours de la formation et élaborés par la recherche.

C'est ce qui s'est passé, dans le domaine de la langue maternelle, avec les avancées de la linguistique, il y a quelques décennies. La recherche linguistique a mis alors sur le marché¹² les théories générativistes et les arbres chomskiens. La formation initiale des futurs enseignants s'en est alors emparée, malgré de solides résistances venant de la tradition philologique et de la grammaire scolaire. Les arbres et les transformations ont fait leur apparition dans certains manuels et, partant, dans les classes de grammaire dans le souci louable de faire profiter l'enseignement des avancées d'un secteur des sciences du langage.

Les enseignants en exercice, non formés à ces descriptions nouvelles, ceux du moins qui étaient soucieux de réajuster leurs connaissances à ce qui paraissait une avancée significative, ont alors été demandeurs de formation dans ce domaine. D'où la prolifération, à cette époque de "recyclages" en linguistique, assurés par des chercheurs ou des formateurs dispensateurs de nouveaux savoirs.

On sait ce qu'il en est advenu.

De même, dans le domaine des apprentissages premiers de la lecture, on a assisté à la diffusion, grâce à des zélateurs de talent, de théories concernant l'analyse de la compétence de lecture experte et à leur transposition hâtive à des situations d'apprentissage auxquelles elles n'étaient pas destinées.

Dans ce cas de figure, la relation recherche-formation se traduit souvent en termes de "vulgarisation", le formateur n'étant finalement qu'un intermédiaire entre le chercheur et l'enseignant, lorsqu'il n'est pas lui-même chercheur, auquel cas il ne fait que valoriser sa propre recherche.

Le point de vue de l'apprentissage : la relation recherche-formation s'analyse tout autrement lorsque le système de formation est conçu dans la perspective de l'apprentissage. Il ne s'agit plus alors de transmission de savoirs plus ou moins adaptés mais d'acquisition et/ou de construction de savoirs conçus comme des aides à l'apprentissage. Le circuit de formation se construit à partir des besoins des élèves, en termes de savoirs et de savoir-faire, besoins qui déterminent dans un premier temps les besoins de formation des enseignants : quels sont les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'enseignant pour répondre aux besoins des élèves dans une perspective d'aide à leurs apprentissages ? Ou bien ces savoirs existent et c'est le cas lorsque la recherche est elle-même partie des besoins des élèves ; ou bien ils n'existent pas ou ne fournissent pas de réponses satisfaisantes : la recherche est alors suscitée par cette interrogation et cette demande.

De ce point de vue, la tâche primordiale de la recherche, qui est alors de nature proprement didactique, est de fournir des outils de description et d'analyse des besoins de l'apprenant, compte tenu à la fois des objectifs éducatifs et des attentes sociales. Ce n'est pas la moindre difficulté dans le domaine de la langue maternelle, du fait des conflits latents, en matière d'expression orale ou écrite, par exemple, entre la norme et les usages, entre la langue de l'école et le répertoire verbal des apprenants, entre les représentations sociales et les pratiques réelles des usagers.

L'exemple des grammaires de texte permet d'illustrer ces deux démarches : conçues, à l'origine, dans une perspective purement théorique, dans le prolongement de la grammaire générative, elles ont pu devenir, dans certains cas, des objets d'enseignement, en formation initiale et en formation continue, et ont pu inspirer de nouvelles pratiques de travail sur les textes dans la classe, grâce notamment à certains manuels de vulgarisation, sans que soit vraiment posé le problème de leur pertinence par rapport aux besoins des élèves, notamment en ce qui concerne le développement de leur compétence textuelle, c'est-à-dire leur aptitude à produire des textes "lisibles".

Nous sommes dans le premier cas de figure, celui d'une centration sur l'enseignement aboutissant à l'introduction de nouveaux savoirs construits par la recherche.

L'autre démarche consisterait à partir de l'analyse des dysfonctionnements textuels chez les apprenants : pour faire cette analyse, l'enseignant a, certes, besoin de concepts opératoires. Les grammaires de texte peuvent lui fournir ceux de cohésion interphrastique, de cohérence pragmatique, de progression thématique, etc, et l'aider à mieux comprendre et mieux analyser les dysfonctionnements des textes de ses élèves, sans qu'il perde de vue le fait qu'il ne s'agirait que d'une hypothèse : rien ne prouve, en effet, que les outils opératoires pour la description du fonctionnement textuel correspondent tels quels à des composantes de la compétence textuelle en train de se construire.

Quoi qu'il en soit, ces produits de la recherche, s'ils font partie des savoirs de l'enseignant, et ce peut être l'un des objets de sa formation initiale ou continue, ne sont pas ipso facto de nouveaux objets d'enseignement, d'autant qu'ils ne constituent pas des savoirs constitués une fois pour toutes : il reste à interroger leur pertinence provisoire par rapport aux besoins des élèves et à élaborer des hypothèses sur la mise en place de la compétence textuelle chez l'apprenant, c'est-à-dire, au bout du compte, à entrer dans une nouvelle phase de recherche, celle-là proprement didactique. Il ne s'agit plus, me semble-t-il, de vulgarisation de la recherche mais d'élaboration de nouvelles hypothèses de recherche didactique à partir d'un certain état de la recherche linguistique.

Dans cette perspective, la démarche ne peut pas être la même en formation initiale et en formation continue.

Introduire les grammaires de texte en formation initiale ne peut relever que de la constitution d'une culture linguistique du futur enseignant, à condition que la linguistique textuelle soit replacée dans l'évolution des théories linguistiques et qu'elle ne se substitue pas à d'autres approches fondamentales, telles que la grammaire de la phrase. Le risque demeure cependant qu'elles deviennent objets d'enseignement, faute d'une connaissance suffisante des besoins des apprenants. Par contre, en formation continue, l'acquisition de ces savoirs nouveaux peut déboucher sur une recherche didactique. On voit alors que l'essentiel de cette formation n'est pas l'acquisition de ces savoirs mais, au delà, la participation à une recherche. C'est la formation par la recherche¹³

Considérées sous l'angle des situations de formation, les implications didactiques de la recherche dans la formation des enseignants sont donc radicalement différentes selon que l'on se situe :

dans une perspective "descendante" caractérisée par

- une centration sur l'enseignement ;
- le souci de faire coller au plus près objets d'enseignement et état de la recherche, sans réelle prise en compte de la nature et de la pertinence didactiques de cette recherche ;

- une définition des contenus de formation des enseignants par rapport à cet état de la recherche, avec les décalages inévitables dus, nous l'avons souligné, aux résistances institutionnelles et idéologiques¹⁴ ;

ou dans une perspective "ascendante" caractérisée par

- une centration sur l'apprentissage et les besoins des apprenants ;
- le souci de définir

des objets d'enseignement qui constituent des aides à l'apprentissage et répondent aux besoins des apprenants dans des situations d'enseignement-apprentissage déterminées ;

- des contenus de formation qui permettent, en tout premier lieu, d'analyser ces besoins et ces situations ;

- la construction de savoirs et de savoir-faire, dans une démarche de formation par la recherche, tenant compte à la fois de l'état des connaissances concernées (la plupart du temps pluridisciplinaires) et des besoins des élèves.

La première perspective est de l'ordre de la valorisation/vulgarisation de la recherche et du maintien de la division du travail entre chercheurs, formateurs et enseignants. La seconde est de l'ordre de l'élaboration collective, principalement en formation continue¹⁵, de savoirs didactiques appropriés.

3 . LES DOMAINES ET LES CONTENUS DE LA FORMATION

L'élaboration-acquisition de ces savoirs ne peut relever, particulièrement dans le champ de la langue maternelle, d'une spécialisation étroite. Elle réclame une culture de l'enseignant étendue et diversifiée pour être pleinement opératoire, c'est-à-dire à même de prendre en compte toute la complexité de ce champ qui met en jeu l'individu et sa genèse, la société et son histoire, les usages quotidiens et les manifestations culturelles de la langue, etc.

A cet égard, il me paraît vain d'opposer, comme on le fait souvent aujourd'hui dans les débats suscités par le projet de création d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, formation "académique" (dans les Universités) et formation professionnelle (dans les CPR, dans les EN).

Même si on peut trouver dans la situation et les programmes actuels des arguments pour la justifier, cette opposition n'est pas inévitable, dès l'instant où on s'interroge sur la nature et les fonctions de cette culture étendue avant d'en déterminer les contenus. La formation dite "académique" peut aussi s'inscrire dans une perspective professionnelle si elle se donne pour objectifs non pas de transmettre des savoirs qui seront à leur tour des objets d'enseignement mais d'aider le futur enseignant à se

construire un cadre conceptuel de références élargies susceptibles d'enrichir ses hypothèses au moment de l'acquisition-élaboration de savoirs proprement didactiques.

Cette perspective entraîne bien évidemment une **modification des contenus de cette formation et une autre articulation** avec la formation professionnelle proprement dite, non plus dans une succession chronologique, comme c'est le cas actuellement mais dans une intégration étroite entre les différents types de savoirs et de savoir-faire concernés.

Les différents partenaires de la formation initiale des enseignants engagés aujourd'hui dans les débats accompagnant les projets de réforme s'accordent pour reconnaître que cette formation, quelle que soit la discipline concernée, devrait s'articuler autour de cinq pôles¹⁶ :

- une formation **disciplinaire** de bon niveau : être compétent dans une discipline ;
- une formation **sur la discipline** : en connaître l'histoire, l'épistémologie, le rôle dans la société, les utilisations, etc ;
- une formation en **didactique** de la discipline : pouvoir analyser les situations d'enseignement-apprentissage, analyser/élaborer des contenus d'enseignement et des démarches favorisant l'apprentissage, etc ;
- une formation à l'**interdisciplinarité** : intégrer la discipline dans un champ conceptuel plus vaste, tenant compte des multiples connexions entre les branches du savoir, et préparer au travail en équipe¹⁷ ;
- une formation au **métier d'enseignant** : techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, évaluation, liaison avec les partenaires sociaux, etc.

Chacun de ces pôles entretient des relations étroites avec des domaines de recherche soit disciplinaires, soit à orientation didactique, soit didactiques proprement dits, auxquels s'ajoute la recherche pédagogique liée au travail sur le terrain. Ce n'est pas le lieu de faire ici l'inventaire des contenus de chacun de ces pôles, lorsqu'il s'agit de la formation des enseignants de français. Ils sont vastes et diversifiés et ne sauraient se réduire à l'acquisition de savoirs à dominante littéraire ou linguistique, comme c'est encore le cas en formation initiale à l'Université. On ne peut pas non plus en faire la même analyse selon qu'il s'agit de former des enseignants "généralistes" de l'école élémentaire ou des enseignants "spécialistes" de l'école secondaire.

Mais, dans tous les cas, ce qui est en jeu, c'est bien l'élaboration d'une didactique de la formation qui, selon les objectifs spécifiques retenus, permette au futur enseignant de se construire une "compétence didactique" intégrant l'analyse des besoins d'apprentissage et la formulation d'hypothèses sur la nature des réponses à leur apporter, soit que ces hypothèses s'appuient sur des connaissances déjà élaborées, soit qu'elles suscitent des recherches à entreprendre.

4 . DES DEMARCHES DE FORMATION...

J'illustrerai les réflexions précédentes¹⁸ par deux exemples relevant de deux domaines problématiques de la didactique du français : **le fonctionnement de l'oral et la production de textes**, évoqués ici non pour leur originalité mais pour les

problèmes qu'ils posent¹⁹. Ils concernent la formation initiale de futurs instituteurs en première année de formation professionnelle dans le système encore en vigueur, c'est-à-dire à un moment où les premiers contacts avec le terrain de la classe font découvrir la dimension didactique des savoirs requis.

Les recherches dans ces deux domaines couvrent de vastes champs disciplinaires qui, pour m'en tenir aux sciences du langage, vont de la phonétique à l'analyse conversationnelle, en passant par la phonologie et la syntaxe, pour ce qui concerne l'oral, et des grammaires de phrase aux grammaires et typologies de texte, pour ce qui concerne l'écrit.

S'agissant de former des enseignants et non des spécialistes de ces disciplines, il convient d'adopter des démarches, répondant à des besoins de formation :

- qui permettent de définir des objectifs didactiques à partir d'une hypothèse concernant les besoins des élèves, ces objectifs didactiques devenant, dans un premier temps les objectifs de la formation ;
- qui permettent au futur enseignant d'acquérir les savoirs utiles à la réalisation de cet objectif ;
- qui l'associent à la formulation d'une problématique et à l'élaboration de démarches et d'outils pédagogiques utilisables en classe ;
- qui créent des situations de formation prenant ici en compte l'hétérogénéité de la formation initiale du public concerné.

Ces démarches de formation peuvent être fondées sur une mise en situation de résolutions de problèmes, à partir d'exercices, de tâches, d'activités, d'observations proposés au futur enseignant et choisis par le formateur

soit en fonction des savoirs requis pour les accomplir et qu'ils donneront l'occasion d'acquérir,

soit en fonction des hypothèses qu'ils suscitent et des interrogations qui en découlent.

4.1. Travailler l'oral?

- Objectif terminal : faire prendre conscience à l'élève de la spécificité de l'ordre de l'oral par rapport à l'ordre de l'écrit en termes de fonctionnement morpho-syntaxique et communicatif.

- Objectif de la formation : faire prendre conscience au futur enseignant de cette même spécificité.

- Types d'activités proposées²⁰

• **Morphologie** : travail de reconnaissance de ce que l'on entend dans les oppositions singulier-pluriel, masculin-féminin, dans la conjugaison des verbes, etc, en vue de la constitution progressive d'une morphologie de l'oral tel que l'élève peut apprendre à l'analyser et d'une découverte de la spécificité du code orthographique du français.

Problèmes rencontrés :

-nécessité de maîtriser l'API, faute de quoi un travail sur l'oral est très problématique;

- tout le monde ne produit pas les mêmes sons : problème des accents régionaux, découverte de la notion de phonème, de système phonologique, etc.

Questions :

- utile au futur enseignant, le passage par la transcription phonétique est-il utile aux élèves ? Apports d'information sur les expériences conduites dans ce sens.

• **Syntaxe** : travail sur des transcriptions d'activités orales de la classe, l'oral du maître, l'oral des élèves selon la nature des activités concernées; travail sur des transcriptions d'échanges oraux en dehors de la classe, en vue de faire prendre conscience au futur enseignant du fonctionnement spécifique de la syntaxe de l'oral, lié à l'affectivité, au contrôle de la réception, à l'instantanéité, etc. et de la "normalité" de constructions que la norme de l'écrit rejette, telles que segments clivés, thématisations et reprises pronominales, segments inachevés, ajouts, redites, etc. Les savoirs acquis à partir de ces observations ne sont évidemment pas des objets d'enseignement. Ils doivent simplement servir à mieux faire comprendre au futur enseignant le fonctionnement du "vernaculaire" de ses élèves et à le dégager d'une attitude normative fondée sur ses connaissances de la syntaxe de l'écrit et que son accession à la fonction enseignante aura tendance à durcir²¹.

• **Pragmatique** : travail sur des types de communications orales et écrites (conversation, conversation téléphonique, télex, affiche murale, lettre, etc.) pour faire prendre conscience de l'influence des variables situationnelles (Qui? A qui? Pourquoi faire?, etc.) sur la production et la réception des discours, des caractéristiques des instances énonciatives du "dialogue" et du "récit", du rôle du non-verbal (prosodie, mimo-gestualité, kinésique, proxémique, etc.) et des moyens de compenser son absence.

Ce travail prépare le futur enseignant à une meilleure analyse des spécificités des différentes activités orales et écrites qu'il proposera à ses élèves, et devrait lui permettre de mieux en évaluer les productions.

4.2. Apprendre à produire des textes ?

L'expérience prouve que le futur instituteur n'est pas forcément un scripteur expert, tant s'en faut. Les démarches de formation doivent en tenir compte. Il s'agit, non seulement de faire acquérir des outils d'analyse et d'évaluation des différents types de textes, ou des notions textuelles qui puissent constituer des aides à l'apprentissage pour l'élève, mais de proposer des activités qui constituent d'abord une mise à l'épreuve des compétences textuelles du futur enseignant.

Les exercices proposés ont donc une double fonction :

- faire produire des textes au futur enseignant,
- se servir des problèmes rencontrés pour apporter les éclairages théoriques nécessaires, lorsqu'ils existent, ou pour susciter une réflexion sur des hypothèses de recherche.

Je ne détaillerai pas ces activités textuelles qui sont largement pratiquées aujourd'hui en formation, qu'il s'agisse d'un travail sur les bases de texte, sur les transformations syntaxiques envisagées dans une perspective textuelle (nominalisations, passif), sur les substitutions lexicales, les remises en ordre, les closures, les réécritures, etc.²².

Je soulignerai simplement que, dans tous les cas, ces activités ne sont pas transposables telles quelles dans la classe. Pas plus que les savoirs acquis par le futur maître ne constituent des objets d'enseignement, les démarches utilisées pour les faire acquérir en formation ne constituent des démarches pédagogiques immédiatement reproductibles auprès des apprenants.

Les situations didactiques de la formation du futur enseignant et de l'enseignement-apprentissage des élèves ne sont que très partiellement comparables, ne serait-ce qu'en termes de savoirs, de pratiques et de représentations antérieurs.

C'est dire le rôle fondamental que devrait jouer, en situation de formation, l'alternance entre des séquences de formation telles que je les ai esquissées et des séquences de travail sur le terrain de la classe où seraient analysées, entre autres, la pertinence et la faisabilité des démarches vécues par le futur enseignant, et leur adaptation aux caractéristiques de la situation d'enseignement-apprentissage.

Pour conclure (provisoirement) :

Dans l'état actuel de la constitution des didactiques des disciplines, en particulier en français, langue maternelle, il paraît urgent de confronter les expériences de formation menées par les différentes catégories de formateurs opérant dans le système éducatif et d'analyser leurs modes d'articulation avec les différents types de recherche.

Les composantes de la formation dans sa relation à la recherche, très schématiquement évoquées ici, sont problématiques, nous l'avons dit. Ce qui signifie qu'elles constituent autant de domaines de recherche qui devraient être partie prenante du champ de la didactique de la discipline.

Faute de quoi, même s'il recevait, du fait du développement de recherches autonomes, la consécration scientifique qu'il n'a pas encore, ce vaste champ nécessairement interdisciplinaire, lorsqu'il s'agit de la langue maternelle, risquerait de devenir une "discipline" étroite, se désintéressant des principaux acteurs de son développement et, en définitive, de sa raison d'être : les élèves et les enseignants.

NOTES

- * Professeur de linguistique et didactique du français et Directeur du Centre Universitaire de Formation d'Enseignants et de Formateurs (CUFOREF) à l'Université Stendhal-Grenoble III.
- 1 J'utilise ce concept par commodité, en dépit de son inadéquation à de nombreuses situations d'apprentissage dans le système éducatif français.

- 2 Telles que celle-ci ou PRATIQUES, ENJEUX, les Cahiers du CRELEF, etc., ou encore l'inventaire des "Recherches en cours en Didactique du Français, langue maternelle" établi par la DFLM.
- 3 Que l'on se souvienne, par exemple, dans le domaine du Français, langue étrangère, des jugements portés sur les méthodes s'inspirant des recherches sur le Français Fondamental accusées par certains d'enseigner le "français de la rue" ou des réactions au Plan de rénovation (1971) dont les références aux recherches de l'époque étaient pourtant d'une extrême prudence.
- 4 Et pas seulement le futur instituteur, compte-tenu de l'importance sociale de ce problème en France.
- 5 La relation formation-recherche pose beaucoup d'autres problèmes que ceux qui seront évoqués ici. si on se place d'autres points de vue : pédagogie générale, psychologie, etc.
- 6 Une autre tendance existe qui consiste à considérer qu'il faut en savoir beaucoup pour enseigner peu, mais elle ne semble malheureusement pas majoritaire ni dans les pratiques ni dans les représentations.
- 7 Par exemple, une formation à l'expression écrite qui se réduirait à un cours de grammaire textuelle.
- 8 Pour rester dans le même domaine, une formation aux grammaires de texte ne dispense pas de solides connaissances en grammaire de phrase, même si pour certains linguistes le problème n'est plus d'actualité.
- 9 Cloisonnements dont on peut espérer que la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres atténuera les effets négatifs.
- 10 Sauf à devenir, dans certains cas, formateur de formateur avec quelques autres formateurs qui se trouvent en situation d'enseigner à des formateurs.
- 11 C'est ainsi qu'un agrégé du secondaire est un enseignant, mais lorsqu'il est nommé dans une Ecole Normale d'Instituteurs il devient formateur, dans la terminologie actuelle.
- 12 D'autres courants de la recherche étaient alors occultés.
- 13 C'est le sens de la création, dans le cadre de MAFFEN comme celle de Grenoble, des Groupes Recherche Action Formation (GRAF) qui associent dans un programme de recherche didactique enseignants, formateurs et chercheurs.
- 14 Les débats actuels sur l'orthographe en sont un bon exemple.
- 15 Et à condition que la formation continue prolonge immédiatement la formation initiale.
- 16 Le développement qui suit est extrait d'un document de travail élaboré par la Commission académique chargée, dans l'Académie de Grenoble, du travail préparatoire à la mise en place de l'IUFM, et réunissant responsables des Centres Universitaires de formation des maîtres, Inspecteurs pédagogiques régionaux et formateurs du CPR.
- 17 Ce pôle est particulièrement important pour les futurs instituteurs mais le problème demeure de savoir jusqu'où pourra aller leur polyvalence alors qu'ils seront titulaires d'une licence dans une discipline.
- 18 Faut-il rappeler que je les considère toutes comme problématiques et uniquement destinées à alimenter les débats en cours.
- 19 Ces exemples sont tirés d'une expérience de formation menée dans une Ecole Normale par un universitaire (l'auteur de ces lignes) et un PEN, chercheurs en didactique du français.
- 20 Je ne peux les évoquer que de façon très schématique ici.
- 21 On est, en effet, surpris de l'attitude généralement hyper-normative des futurs instituteurs.
- 22 Voir, entre autres, pour une description plus détaillée de ces types d'exercices: BOU-CHARD, R. (1985) : "Le texte de phrase en phrase", dans *le Français dans le Monde*, n° 192, Paris, Hachette-Larousse, pp.65-72.