

# **CONSTRUCTION DE CONTENUS DE FORMATION ET TRAITEMENT DIDACTIQUE DE RECHERCHES**

## **Un exemple d'utilisations de modèles d'analyse pour la formation continue de maîtres de CE 2 en lecture/écriture.**

Claudine GARCIA-DEBANC  
École Normale de Rodez

Construire des actions de formation de maîtres mettant en jeu l'articulation théorie/pratique suppose que le formateur soit au fait des avancées les plus récentes des recherches en sciences du langage, psycholinguistique, didactique. Mais son travail ne se limite pas à une information, une transmission des résultats de ces recherches, comme dans le cas d'une conférence. S'il conçoit les situations de formation comme des situations d'apprentissage dans lesquelles des individus, différents par leurs acquis théoriques (moment et niveau de la formation académique, lectures personnelles d'ouvrages didactiques, effets d'actions de formation antérieures ou de journées pédagogiques...) et leurs pratiques d'enseignement (options pédagogiques générales, types d'activités fréquemment pratiquées...), s'approprient des contenus nouveaux à des fins d'action, il doit veiller aussi à une construction pertinente des activités de formation aux fins d'acquisition de ces contenus nouveaux.

### **Ceci apparaît particulièrement crucial en formation des maîtres.**

D'abord parce que la diversité des situations pédagogiques (nature et composition de la classe, trajectoires antérieures des élèves, tempérament du maître) rend impossible une application généralisée d'un modèle standard. Ensuite parce que le but d'une action de formation n'est pas que le maître reproduise servilement une démarche proposée à l'observation, mais qu'il prenne du recul par rapport à ses pratiques existantes et les module pour améliorer l'efficacité de ses interventions pédagogiques. La clarification des contenus et des types d'activités, d'un point de vue didactique, participe à ce mouvement. Par là même, la situation de formation a pour enjeu de rendre les maîtres autonomes dans la construction de pratiques innovantes, articulées de façon cohérente avec des activités déjà antérieurement pratiquées.

Une situation de formation peut être définie comme un ensemble de tâches impliquant une activité (individuelle ou en petits groupes) visant à transformer les représentations, les savoirs ou les savoir-faire des participants. Nous l'opposons à une situation d'information, où les participants écoutent une communication magistrale. La mise en œuvre d'une situation de formation s'inscrit dans une perspective d'apprentissage comme résolution de problèmes.

La situation de formation est alors une situation d'enseignement, à laquelle peuvent s'appliquer les outils d'analyse construits dans le champ des recherches didactiques. Elle n'échappe pas au processus de traitement didactique des référents, en tant que sélection, transformation, recombinaison des recherches qui l'alimentent. Elle suscite, de la part du formateur de maîtres analysant ses pratiques de formation, de multiples interrogations :

- Quels travaux de référence peuvent aider à comprendre, à analyser et à traiter les difficultés des élèves ?
- Pourquoi choisir certains modèles d'analyse plutôt que d'autres ?
- Au prix de quelles transformations (simplifications, réélaborations...) les utiliser de façon opératoire ?
- Quels dispositifs de formation évitent une dogmatisation et favorisent des entrées diverses dans l'innovation ?
- Des acquis de recherche provisoires peuvent-ils constituer des contenus d'actions de formation ?

Je traiterai ici l'exemple de la construction de contenus de formation en lecture-écriture pour les maîtres de CE 2, en prolongement de l'évaluation ministérielle conduite en septembre 1989. Le champ de l'amélioration des compétences en lecture et écriture est vaste et complexe. Aussi ne prendrai-je en compte que le traitement didactique de deux recherches : l'une, en lecture, portant sur "la stratégie d'identification de mots chez le lecteur débutant ou en difficulté"<sup>1</sup>, l'autre, en production écrite, sur la construction des critères d'évaluation et le classement des lieux d'intervention didactique<sup>2</sup>. Ces deux recherches nous ont semblé particulièrement pertinentes par rapport au problème à traiter en formation, à savoir le repérage, l'identification, l'analyse et le traitement de diverses difficultés des élèves. Elles nous ont paru toutes deux à même de fournir un cadre d'analyse et d'intervention utilisable par les maîtres dans leur action quotidienne. J'explicitai plus loin les raisons de cette sélection parmi une multiplicité de travaux théoriques disponibles. Cependant ces deux recherches diffèrent par leur nature. La première, d'inspiration psycholinguistique, s'appuie sur des pratiques de rééducation individuelle ; elle est connue par le formateur par le biais d'une publication<sup>3</sup> à un état considéré comme achevé. La seconde, didactique, s'alimente à des innovations conduites dans des classes ; le formateur y est impliqué en tant qu'agent et peut ainsi faire état d'observations en cours de genèse. Nous essaierons d'analyser dans quelle mesure le traitement didactique s'opère de manière différente dans l'un et l'autre cas.

## 1 - LES DIVERS PARAMÈTRES INTERVENANT DANS LA CONSTRUCTION DE CONTENUS DE FORMATION À PARTIR DE PRODUITS DE RECHERCHES

En amont même de leur organisation interne, la programmation d'actions de formation est souvent liée à la disponibilité de recherches dans le domaine étudié. Le plus souvent, un stage n'est proposé que lorsque se conjuguent deux éléments :

- le repérage par les maîtres et/ou par les formateurs d'un problème rencontré dans les pratiques d'enseignement, par exemple "quels contenus enseigner en

production de textes ?" ou bien "comment traiter les difficultés de natures multiples des élèves en lecture ?",

- la disponibilité de travaux de recherche, de préférence récents, de nature linguistique, psycholinguistique ou didactique, aidant à traiter ce domaine, assez nouveaux pour n'avoir pas encore été diffusés dans la sphère scolaire.

En effet, la formation des maîtres est, plus encore que l'enseignement primaire ou secondaire, guettée par l'obsolescence des contenus qu'elle enseigne. Yves Chevallard désigne ainsi la nécessaire distance que "le savoir enseigné doit maintenir avec le savoir banalisé": "le savoir enseigné doit apparaître comme suffisamment éloigné du savoir des parents (...) c'est-à-dire du savoir banalisé dans la société", dans la mesure où le "savoir enseigné s'use". Si tous les enseignants connaissent le schéma narratif quinaire de Larivaille et l'utilisent de façon opératoire pour analyser les récits d'enfants, à quoi bon organiser une séquence de formation sur ce point ?

Il est à noter que les recherches didactiques portant sur l'évaluation des productions écrites ont connu une diffusion sociale rapide, sous l'influence conjointe de l'urgence du problème (les maîtres avaient bien placé ce besoin en tête de leurs préoccupations dans l'enquête préalable à la détermination des objets de recherche didactique), des incitations institutionnelles (thème de la fiche complémentaire aux Instructions Officielles de 1985 sur "l'organisation des apprentissages et leur évaluation au CE 2" ; opération "évaluation en lecture/écriture en CE 2 et 6" ; Plan Lecture...), et du caractère directement opératoire des outils proposés. Mais leur communication ne suffit pas à leur appropriation comme outil d'analyse et d'action sur les difficultés des élèves. Le formateur a pour tâche de définir, à la lumière des acquis de recherche connus mais aussi de la perception qu'il peut avoir des pratiques d'enseignement les plus fréquentes, des objectifs de formation pertinents et de construire les contenus d'enseignement convenables.

D'où la nécessaire connaissance pour le formateur de l'état des pratiques dans son secteur d'intervention. Diverses méthodes d'investigation existent : questionnaires préalables à l'organisation d'un stage, portant sur les pratiques habituelles et les obstacles (avec le risque d'observer davantage les représentations sur les pratiques que les pratiques effectives), connaissance de classes à l'occasion de stages en tutelle d'élèves-maîtres, groupes de travail décentralisés. Cette connaissance des représentations et des pratiques dominantes, croisée avec celle de travaux théoriques d'appui disponibles, permet de formuler des objectifs de formation en termes de capacités à développer au cours de l'action de formation.

Formuler les contenus de formation en termes de capacités à développer chez les enseignants montre qu'une réflexion sur les contenus de formation est indissociable d'un travail sur la manière la plus efficace de les faire approprier pour qu'ils soient disponibles pour l'action.

Le traitement didactique des acquis d'une recherche ne s'opère pas de la même manière pour une recherche linguistique ou psycholinguistique et pour une recherche didactique.

## 2 - UN EXEMPLE DE TRAITEMENT DIDACTIQUE D'UNE RECHERCHE NON DIDACTIQUE : L'ANALYSE DES STRATÉGIES DE LECTURE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Le traitement didactique des produits d'une recherche non didactique suppose plusieurs opérations successives, dont nous allons essayer d'explicitier les composantes.

### 2.1. Le choix d'un modèle d'analyse comme cadre de référence

La mise en œuvre du module lecture/écriture accompagnant l'évaluation nationale en CE 2 et en 6<sup>e</sup> imposait de proposer aux maîtres un cadre de référence pour analyser les difficultés des élèves.

Divers modèles d'analyse étaient disponibles : Noizet (1981), Charmeux (1985), Fijałkow (1986), Sprenger-Charolles (1988)<sup>5</sup>. Une sélection était à opérer. Cette sélection est largement dépendante de l'état de connaissances du formateur, lui-même lié aux conditions de diffusion des recherches (publications...) et à ses propres liens avec la recherche (séminaires de l'Université voisine, participation à une recherche...). Elle s'effectue non sur les critères de la seule pertinence scientifique ou de la précision du modèle, mais sur celui de son caractère opératoire et rapidement assimilable par des enseignants. Ainsi la grille proposée par Noizet (1981) pour l'analyse des capacités de lecture des élèves à l'issue de la scolarité élémentaire est très affinée. Elle n'a pas été choisie parce qu'elle est essentiellement descriptive, ne permet pas d'envisager immédiatement des moyens d'intervention didactique, et aussi, utilisant sans la situer une épreuve de lecture à haute voix, peut induire dans les pratiques d'enseignement un effet de renforcement de la lecture à haute voix comme mode exclusif d'évaluation de la lecture.

Ce sont finalement les propositions de Nicole Van Grunderbeeck et al. (1986) qui ont été retenues comme les plus économiques et les plus directement opératoires pour une intervention didactique immédiate.

Travaillant avec de mauvais lecteurs en relation individuelle, elle leur propose une tâche de lecture intégrale silencieuse d'un court texte, puis d'identification à haute voix des mots sur lesquels ils butent et qui leur paraissent importants pour une compréhension du texte. Un organigramme complexe<sup>6</sup> propose une typologie des types d'aides à apporter, en relation duelle avec l'enfant, en cas d'erreur. Si l'on constate l'utilisation quasi exclusive du code (stratégie de bas en haut), comme par l'enfant qui dit "souchée" pour "couchée", l'enseignant le pousse à se reporter au contexte, en répétant la phrase erronée resituée dans le contexte ou en lui demandant si cela est possible. Dans le cas où l'enfant accorde une attention insuffisante au code (stratégie de haut en bas), par exemple en lisant "allongée" au lieu de "couchée", l'adulte attire son attention sur l'observation du code, en lui demandant de regarder si telle ou telle lettre connue figure dans le mot à identifier. L'opération est renouvelée pour chaque mot à identifier. Au cours de l'entretien, les enfants ne sont pas seulement observés comme dans les situations expérimentales

ordinaires, mais ils effectuent, comme le souligne l'article, un apprentissage à la fois sur la nature des indices à prendre en compte et, d'un point de vue métacognitif, sur les stratégies qu'ils utilisent préférentiellement. L'article de la Revue Française de Pédagogie qui présente cette procédure ne propose pas d'analyse de cas ni de prolongements d'ordre didactique à de telles observations. L'élaboration didactique est donc à réaliser.

Ce cadre de référence a paru au formateur :

- éclairant pour faire comprendre les divers modèles existants de l'activité de lecture. En effet, comme l'indique Liliane Sprenger-Charolles (1986)<sup>7</sup>, "certains psycholinguistes, comme Laberge et Samuel (1974) présentent des modèles de l'acte lexique dits "ascendants" (bas-haut ou "bottom-up") dans lesquels le point de départ du processus est constitué par les informations de "bas niveau" (la lettre, la syllabe), la compréhension venant, en quelque sorte, se greffer sur l'analyse progressive du texte écrit. (...) A l'opposé, dans les modèles "descendants" (haut-bas ou "top-down"), lire, c'est comprendre, anticiper et non analyser. C'est avoir accès directement au sens, la compréhension n'impliquant pas une analyse exhaustive du stimulus mais, au contraire, la perception de formes globales, synthétiques (de gestalts), immédiatement interprétées par le sujet lecteur. (...) La lecture et son apprentissage ne sauraient être réduits à l'un ou l'autre des deux mécanismes qui viennent d'être évoqués. En effet lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit. Pendant le processus de lecture, il y a des interactions continues entre les informations de "haut niveau" et celle de "bas niveau", entre les stratégies grapho-phonologiques (le décodage) et sémantico-contextuelles (Adams et Starr, 1982, Lesgold et Perfetti, 1981) ;

- compréhensible et assimilable par des enseignants sans pour autant opérer des réductions abusives sur les travaux de référence en lecture ;

- économique, dans la mesure où la complexité des erreurs est ramenée à un choix entre deux stratégies dominantes, un même sujet pouvant recourir successivement à l'une ou l'autre de ces stratégies ;

- utilisable dans la perspective d'une intervention didactique, dans la mesure où il fournit un éclairage sur des conditions d'intervention favorables pour faire évoluer les apprentissages.

C'est pour cela qu'il a été retenu, dans la pleine conscience des abandons réalisés par rapport à la diversité des disciplines contributives. Ainsi par exemple, la théorie de la clarté cognitive, développée par Fijalkow (1984), illustrée par Chauveau (1989) dans des entretiens avec des élèves en difficulté au début des premiers apprentissages, fournit également un éclairage très intéressant pour intervenir sur les difficultés en lecture des élèves. Elle sera convoquée à un autre moment du travail, en complément, pour inciter les enseignants à contrôler la compréhension du métalangage (mot, phrase, titre, ligne...) par les élèves. **L'acte d'enseignement suppose toujours une sélection, la plus contrôlée possible, parmi les divers modèles explicatifs concurrents.**

## 2.2. La construction de contenus de formation

A partir de ce cadre de référence ont été définis des contenus de formation. Ils sont constitués par les différents modèles de l'acte de lecture, modèle de bas en haut, modèle de haut en bas, modèle interactif, et des stratégies de lecture des apprentis lecteurs. Il est à noter que, dans la formation des maîtres comme dans la recherche didactique, les problématiques ont évolué ces dernières années, des contenus linguistiques vers l'observation des stratégies des enfants et de leur évolution dans les apprentissages. D'où l'émergence de nouveaux contenus de formation dérivés de la psycholinguistique. Ces contenus de formation sont définis grâce à un processus de traitement didactique qui opère par sélection, réélaboration et recombinaison des données fournies par les recherches.

Nous avons vu que la première sélection concerne le choix même du cadre de référence retenu parmi d'autres possibles. Cette sélection s'opère également à l'intérieur même du modèle retenu. Ainsi Nicole Van Grunderbeeck et al. proposent un organigramme complexe de toutes les possibilités d'interventions pédagogiques en fonction des réponses produites par les enfants. Ce souci d'exhaustivité se justifie dans la perspective de la mise au point d'un protocole de type psychologique. Une telle rigueur n'est pas utile pour l'enseignant. Ne seront donc retenus du modèle que ses grands principes intégrateurs guidant un type d'intervention didactique. **Sélection et simplification** à l'intérieur du modèle lui-même sélectionné.

Le traitement didactique opère également une **recombinaison et une réélaboration** des contenus proposés par les recherches. C'est que, dans ce cas, la recherche convoquée n'est pas de nature didactique. Elle s'appuie sur une relation duelle avec l'enfant en difficulté, certes transposable dans certains dispositifs de pédagogie différenciée, mais qui ne prend pas en compte la diversité des interactions possibles dans un groupe-classe. Si elle met en œuvre une identification et un traitement immédiat des difficultés, elle n'envisage pas un traitement à long terme par programmation organisée d'un certain type d'activités en fonction des difficultés majeures repérées. Le traitement didactique va consister, en un premier temps, sans altérer le contenu de la recherche convoquée, à en modifier les orientations et les utilisations pour la faire rentrer dans un champ plus proprement didactique.

## 2.3. Les diverses utilisations du produit de recherche à des fins didactiques

La modélisation théorique utilisée sert successivement à :

- S'entraîner à l'analyse d'erreurs de lecture d'enfants en conduisant des études de cas. La méthodologie proposée a été utilisée pour faire lire à des CP en janvier un texte trop difficile par rapport à leurs compétences du moment. Les stagiaires ont à analyser leurs reformulations du fragment lu et leurs propositions sur les mots difficiles à lire. Cette même méthode est ensuite utilisée sur un corpus d'erreurs d'élèves de CE 2 en difficulté.

- **Analyser les stratégies de lecture encouragées par l'enseignant** lorsqu'il corrige une erreur d'enfant. A partir d'enregistrements de séquences en classe<sup>6</sup> sont proposés le mot à lire / la proposition erronée d'un enfant / l'intervention du maître jusqu'à ce que le mot soit correctement identifié. Deux enregistrements très contrastés ont été retenus pour l'étude, l'un d'un maître qui encourage exclusivement une stratégie de bas en haut, l'autre d'un maître qui développe une stratégie de haut en bas. Dans les deux cas sont analysés aussi la nature des stratégies spontanément utilisées par les élèves et le rapport entre la stratégie dominante pour telle réponse et l'intervention d'enseignement. Le maître prend ainsi du recul par rapport à sa propre pratique en classe et acquiert un outil d'analyse critique.

- **Diagnostiquer les stratégies de lecture encouragées par les activités pratiquées le plus régulièrement en classe** (ou dans tel manuel de premiers apprentissages en lecture). Chaque type d'exercice est interrogé du point de vue de la stratégie qu'il encourage. Le recensement des exercices pratiqués permet de dessiner le profil du travail en lecture et de percevoir les activités complémentaires nécessaires dans la perspective du développement d'une stratégie interactive.

- **Programmer des activités de régulation adaptées aux difficultés majeures décelées.** Un inventaire de types d'exercices est proposé. Les stagiaires ont à classer ces activités en fonction des stratégies de lecture développées dans chaque cas. On choisit ensuite un élève dont les erreurs de lecture ont été analysées dans la première phase et on recherche le type d'exercices qui lui serait le plus approprié. Le modèle devient donc un outil pour organiser les activités de régulation et différencier la pédagogie.

- **Constituer des groupes de travail en pédagogie différenciée**, regroupant selon les cas, pour des activités d'entraînement, des élèves présentant une stratégie de lecture similaire, pour des activités de découverte, des élèves utilisant des stratégies de lecture complémentaires. Le modèle aide donc au groupement des élèves.

Ce modèle a même été transposé par certains maîtres en **exercice à pratiquer avec les élèves**. Sur un fragment de texte que les élèves (des CP) ont à lire silencieusement, le maître leur donne à choisir entre plusieurs affirmations, vraies ou fausses, les unes relevant plutôt d'une stratégie de bas en haut, les autres d'une stratégie de haut en bas. De même, dans l'exercice de lecture corrigée (les enfants lisent silencieusement un texte puis le maître lit ce texte en commettant volontairement un certain nombre d'erreurs que les enfants doivent détecter), la construction des formes erronées est guidée par la référence aux stratégies de lecture. Le maître simule des erreurs possibles des élèves pour les mettre en position de les détecter, et ainsi les rendre plus vigilants sur la stratégie qu'ils ont tendance à ne pas suffisamment utiliser.

De descriptive et destinée à une intervention limitée, la modélisation proposée est devenue un puissant outil d'intervention sur le champ didactique. Elle est une clé pour comprendre les erreurs des élèves mais surtout pour guider et réguler l'action

didactique. Ce mouvement s'est opéré au prix d'une **réélaboration didactique** fondée sur les besoins éprouvés dans le champ didactique (Comment traiter les erreurs ? Quelles activités proposer ? Avec quel regroupement d'élèves ? ...), croisée avec la disponibilité d'un modèle d'analyse qui a paru opératoire. Le traitement didactique a opéré ici une extension des utilisations du modèle à des fins plus spécifiquement didactiques. Pour réserver le terme de "traitement didactique" au processus qui transforme un référent théorique, quelle qu'en soit la nature, en objet d'enseignement, on pourrait appeler le processus décrit ici **réélaboration didactique** : il consiste à retravailler dans une perspective didactique, un modèle produit par une recherche non didactique pour le rendre opératoire dans des interventions d'enseignement.

Les produits de recherches ainsi retraités servent de substrats à la formulation d'objectifs de formation, en termes de compétences attendues chez les enseignants. Dans l'action de formation considérée, ils ont été formulés de la façon suivante :

*"A l'issue de la session de formation, les participants seront capables de :*

- identifier la stratégie de lecture dominante chez un enfant à partir d'une analyse de ses erreurs,*
- sélectionner, dans un éventail d'exercices divers, les plus pertinents pour aider l'élève à compléter sa stratégie dominante pour rendre sa lecture plus interactive."*

De tels objectifs sont bien de nature didactique, puisqu'ils intègrent explicitement des contenus d'enseignement spécifiques. Leur mise en œuvre nécessite non seulement une information sur des résultats de recherche, mais aussi une mise en situation d'analyse d'erreurs d'enfants ou de construction de projets d'enseignement.

La référence à ces objectifs aide à déterminer les activités proposées et à faire des choix pertinents par rapport aux contraintes de temps du stage concerné, ici seulement deux jours pour le Français. Elle guide la construction de situations de formation requérant une activité d'analyse (analyse d'erreurs d'élèves, décryptages d'enregistrements où les élèves explicitent leurs stratégies par rapport à des tâches...), ou la construction d'exercices ou de projets d'enseignement. Un tel retraitement didactique, long et complexe, s'ajoute à la réélaboration didactique que nous avons décrite plus haut.

Le traitement didactique par lequel un contenu de recherche est transformé en contenu de formation s'applique également aux produits des recherches didactiques, qui ne nécessitent pas par contre de réélaboration didactique, dans la mesure où celle-ci a été effectuée antérieurement.

### **3 - UN EXEMPLE DE TRAITEMENT DIDACTIQUE D'UNE RECHERCHE DIDACTIQUE : LA CONSTRUCTION DE CRITÈRES D'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS ÉCRITES**

Dans ce cas, la réélaboration didactique n'est pas à effectuer puisqu'elle est partie intrinsèque de la recherche conduite. Ainsi la construction de critères d'ordre didactique a déjà convoqué divers travaux théoriques d'appui qu'elle a finalisés dans



une perspective d'action didactique<sup>9</sup>. Le traitement didactique est-il pour autant terminé, dans le mouvement qui doit faire de ce résultat de la recherche didactique un objet d'enseignement dans le cadre de la formation des maîtres ? Répondre positivement ce serait considérer qu'il suffit d'exposer les résultats de ces recherches pour les rendre opératoires pour les maîtres. J'ai déjà montré<sup>10</sup> les risques de dérives ou de contre-sens qui pourraient découler d'une telle conception. Un traitement didactique doit être aussi appliqué aux produits de la recherche didactique. Il procède des mêmes opérations de sélection, recomposition, reformulation, voire réélaboration.

### 3.1. Sélection des produits de la recherche pertinents pour l'action de formation

Parmi les produits de la recherche didactique, sont retenus prioritairement ceux qui apparaissent assimilables et directement opératoires dans le cadre de l'action de formation. Prenons l'exemple du Tableau de Classement des Lieux d'Intervention Didactique (désormais CLID) mis au point par Gilbert Turco. Ce tableau "permet de classer les critères, au lieu de seulement les énumérer. Il croise les différentes entrées d'analyse des textes (aspect pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique) avec les unités d'analyse (discours dans son ensemble, liens entre les phrases, phrases). Chacune des cases détermine des territoires comme le ferait une carte de géographie, et localise des éléments à prendre en compte dans les textes (même si les frontières ne sont pas étanches et si chacun des faits est à considérer dans sa relation avec les autres.)"<sup>11</sup>. Cet outil peut être précieux en formation. André Séguéy<sup>12</sup> en a indiqué quelques modalités d'utilisation. Cependant, il ne sera proposé comme outil de clarification théorique des critères que si le niveau de connaissances du public et la durée de la formation le permettent. Dans certains cas, on s'en tiendra à une liste peu organisée de critères. C'est d'abord la perception des enjeux de formation et des objectifs de formation appropriés à un groupe donné qui guide la convocation de tel ou tel outil construit par la recherche didactique.

De même, les outils empruntés à la recherche sont abstraits de leurs conditions de production et pour ainsi dire **dogmatisés**. Dans un stage de formation, on ne pourra faire l'analyse des états successifs de formulation du CLID, des zones de doute... Le formateur choisit le modèle dans l'état qui lui paraît le plus pertinent. Ainsi, les discussions sur le choix des termes de "textuel" ou "discursif" pour la première colonne du tableau ne sont pas ici communiquées. Pour ma part, j'utilise une version adaptée du CLID (voir plus loin)<sup>13</sup>, différant de celle qui a paru dans "*Repères*"<sup>79</sup>, ajoutant une colonne infralinguistique qui couvre toutes les manifestations graphiques, qu'elles soient considérées d'un point de vue pragmatique (choix de l'agencement dans la page caractéristique du type d'écrit retenu), sémantique (les blancs des alinéas comme aide à la construction de la signification) ou morphosyntaxique (ponctuation interne à la phrase). Cette version me paraît, dans l'état actuel, la plus pertinente à la fois par rapport à l'objet d'étude et aux objectifs prioritaires en formation. Ainsi la colonne infralinguistique vise à attirer l'attention des maîtres sur l'importance du choix du support et de la mise en page, à rebours d'une standardisation des destinataires et des supports de la production écrite en situation de rédaction scolaire.

### 3.2. Réélaboration du document didactique par le groupe en formation

L'enjeu de formation est moins de répertorier exhaustivement tous les lieux d'intervention didactique que de montrer qu'une même erreur peut être traitée de façon différente selon l'angle sous laquelle on la considère<sup>14</sup>. Ainsi tel emploi de temps verbal erroné est considéré sous un angle morphosyntaxique/phrastique si l'enseignant écrit en marge : "mets ce verbe au passé simple" ou "temps verbal" ; elle est alors traitée localement dans une perspective phrastique. Elle est traitée d'un point de vue discursif/morphosyntaxique si l'élève est renvoyé à une observation et un classement des formes verbales utilisées dans un texte et des raisons qui justifient des variations de temps verbaux. La situation de formation proposée en préalable à l'utilisation du tableau est une analyse de textes d'enfants. Les consignes d'approche peuvent varier :

"Relever pour chacun des textes ce qui va et ce qui ne va pas" ;

ou bien "Pour chacun des textes, indiquer deux points positifs et deux points négatifs" ou encore évaluation-relais, un évaluateur posant les questions qu'il estime pertinentes à un informateur qui lui répond<sup>15</sup>.

Les éléments proposés sont alors reclassés dans le CLID, sans que forcément toutes les cases s'en trouvent remplies ou qu'aient été répertoriés tous les lieux possibles de critères. Toujours est-il que, dans son état contingent, le CLID ainsi reconstruit fait état des critères dominants pour ce groupe en formation, les critères étant les dimensions que choisit de privilégier l'évaluateur.

Cette réélaboration peut entraîner des glissements dans la terminologie utilisée : certains concepts sont expliqués et utilisés, d'autres peuvent être passés sous silence. De même que dans l'élaboration de critères avec des élèves, les formulations notées sur le CLID sont un compromis entre les formulations initiales des stagiaires et le concept linguistique. Cette "négociation" de la formulation est même l'un des intérêts essentiels de ce travail. A chaque séance avec un groupe en formation, l'état du CLID se trouvera donc légèrement différent, manifestant ainsi les points saillants de l'analyse pour le groupe d'après les travaux d'enfants proposés. Bien plus, les remarques faites au cours d'une session de formation peuvent aider en retour à enrichir l'outil de recherche.

### 3.3. Diversité des fonctions d'un produit de recherche dans une action de formation

Dans un mouvement identique à celui que nous avons illustré à propos des recherches psycholinguistiques sur les stratégies de lecture, l'outil produit par la recherche didactique peut lui aussi servir à d'autres fins que son utilisation initiale.

Ainsi le CLID, tableau de Classement des Lieux d'Intervention Didactique, a été utile, dans des stages de formation, tout d'abord pour opérer un classement des critères formulés par les stagiaires. Il est ainsi, dans sa fonction première, outil de classement des critères.

VERSION REMANIÉE DU CLID (TABLEAU DE CLASSEMENT DES LIEUX D'INTERVENTION DIDACTIQUE)				
UNITÉ et NIVEAU D'OPÉRATION	DISCOURS PLANIFICATION GLOBALE	LIEN ENTRE les PHRASES PLANIFICATION LOCALE	PHRASES MISE EN TEXTE	MISE EN PAGE
ENTRÉE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect de la consigne.</li> <li>- Prise en compte du destinataire</li> <li>- Choix énonciatif.</li> <li>- Choix du type d'écrit.</li> <li>- Registre de langue...</li> <li>- Adéquation du titre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalités de la progression thématique</li> <li>- Organismes textuels (grandes articulations du discours).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence d'ambiguïté pour les désignations.</li> <li>- Adverbes d'énonciation (ici, maintenant, hier...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix du support.</li> <li>- Typographie.</li> <li>- Présence de titres.</li> <li>- Éléments soulignés.</li> </ul>
SÉMANTIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix d'un type de texte (narratif, explicatif, argumentatif...)</li> <li>- Agencement des éléments conformément aux caractéristiques de cette superstructure textuelle : pour le récit, séquence narrative ; pour l'argumentation, selon la force des arguments...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procédés de reprise : anaphore, substituts nominaux...</li> <li>- Cohérence locale. (absence de contradictions).</li> <li>- Choix des connecteurs, marquant les articulations entre phrases ou propositions (mais...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtrise du lexique.</li> <li>- Acceptabilité sémantique.</li> <li>- Connaissances du monde respectées (pas d'invéraisemblances).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découpage en paragraphes.</li> <li>- Utilisation des signes typographiques du dialogue...</li> </ul>
MORPHO-SYNTAXIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix de la perspective temporelle : temps du récit (IMP/PS) ou temps du discours (P, PC...)</li> <li>- Utilisation des temps verbaux : par exemple, l'opposition IMP/PS pour distinguer avant-plan et arrière-plan dans le récit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohérence temporelle.</li> <li>- Concordance des temps.</li> <li>- Emploi des pronoms de reprise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Morphologie verbale.</li> <li>- Syntaxe de la phrase.</li> <li>- Orthographe.</li> <li>- Variété des constructions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ponctuation de la phrase.</li> <li>- Majuscules.</li> </ul>

**TABLEAU DE CLASSEMENT DES ACTIVITÉS D'UNE DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE**  
(Réalisé par un groupe en formation)

UNITÉ DE TEXTE NIVEAU DE TRAITEMENT	DISCOURS	LIEN ENTRE LES PHRASES	PHRASES	MISE EN PAGE
PRAGMATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Production de textes avec variations de destinataires.</li> <li>- Echange de règles de jeux.</li> <li>- Tri de textes par fonctions.</li> <li>- Diversification de consignes à propos d'un même référent.</li> <li>- Classement de titres ou de débuts d'œuvres fictionnelles.</li> <li>- Histoire pour faire rire/faire peur.</li> <li>- Variations de point de vue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progression thématique dans une description.</li> <li>- Enchaînement de l'insertion de paroles de personnages.</li> <li>- Analyse de la fonction de descriptions dans un récit.</li> <li>- Lecture mutuelle de productions pour repérer des ambiguïtés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invention de noms de personnages pour un texte fictionnel.</li> <li>- Invention de mots-valises pour un récit de science-fiction.</li> <li>- Échange de productions pour repérer les ambiguïtés pronominales.</li> <li>- Élaboration de titres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traitement de texte.</li> <li>- Fabrication de couvertures et dos de couvertures.</li> <li>- Choix du format.</li> <li>- Tri de supports.</li> </ul>
SÉMANTIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Appariement état initial/état final.</li> <li>- Production de récits sur consignes fermées.</li> <li>- Transformation de textes.</li> <li>- Textes puzzles mélangés</li> <li>- Règles d'écriture d'un type de texte ou d'un genre narratif.</li> <li>- Trame narrative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classement des substituts utilisés pour désigner un personnage.</li> <li>- Relevé et analyse des marqueurs d'organisation textuelle.</li> <li>- Intégration de phrases comportant des anaphores dans une narration cohérente.</li> <li>- Détection, par échanges de textes, de contractions</li> <li>- Élimination de contractions par réécriture d'un texte narratif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation des verbes de communication.</li> <li>- Nominalisation.</li> <li>- Préfixes, suffixes.</li> <li>- Verbes de la description.</li> <li>- Phrases nominales pour des légendes.</li> <li>- Anti-portraits (dans un portrait, les adjectifs)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmentation en paragraphes d'un texte tapé au kilomètre.</li> <li>- Observation de la segmentation en paragraphes d'un texte long.</li> <li>- Mise en page d'un texte de pair.</li> </ul>
MORPHO-SYNTAXIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tri de textes discours/récit.</li> <li>- Classement des temps verbaux dans le discours et le récit</li> <li>- Valeurs de l'imparfait et du passé simple.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Séquence sur les pronoms.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de la morphologie verbale.</li> <li>- Imitation d'une structure.</li> <li>- Production de textes saturés d'homonymes ou d'une lettre.</li> <li>- Grille d'analyse des erreurs orthographiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de la ponctuation de la phrase.</li> </ul>

**Outil d'analyse des pratiques d'évaluation des enseignants participant au stage**, il permet de localiser les zones de critères privilégiés par les membres du groupe et les zones "oubliées".

**Outil heuristique**, il aide à envisager d'autres lieux de traitement didactique des erreurs relevées que les aspects spontanément privilégiés.

Il a été utilisé aussi à d'autres usages, en particulier pour le **recensement d'activités de régulation** pour les élèves en difficulté, prenant en compte les diverses zones de traitement didactique. Ainsi par exemple, dans la préparation d'un projet d'écriture long, il a permis de faire une carte de tous les lieux pouvant appeler un traitement systématique, sous la forme d'une activité de lecture-observation de textes, de langue ou de réécriture. Il sert ainsi de repère pour l'analyse de tâches et la préparation d'un projet.

De même, il autorise un **essai de classification des activités de lecture/écriture** proposées en classe. Les participants ont eu à analyser à quel niveau de traitement du processus rédactionnel s'inscrivaient diverses activités pratiquées ou innovantes. Ainsi par exemple un texte-puzzle, dans la mesure où il se rapporte à l'agencement interne du texte, s'inscrit dans une dimension sémantique/discursive. Il n'active pas d'enjeux d'ordre pragmatique, que privilégierait par contre la production de textes avec variation des destinataires (par exemple expliquer le fonctionnement de l'essoreuse à salade à des élèves de CP ou de 6<sup>e</sup>). De même tel exercice d'imitation de la structure linguistique du fait divers à partir d'un lot d'informations données, active une dimension sémantique/discursive mais n'aborde pas les enjeux pragmatiques qui seraient présents dans l'élaboration d'un communiqué pour le journal local. Ici encore l'outil construit par la recherche est détourné de son utilisation initiale pour aider chaque participant à situer ses pratiques de lecture/écriture en classe dans le champ des possibles et peut-être à les diversifier.

### **3.4. Diversité des modes d'utilisation de produits de recherche didactiques**

On peut distinguer les produits des recherches didactiques, selon qu'ils se rapportent à :

- la mise en œuvre d'innovations contrôlées, telles que des activités conduites dans les classes,
- la description didactique des pratiques d'évaluation, fondée sur la comparaison d'enregistrements de séquences de classe recueillies dans des classes en recherche et hors recherche,
- l'analyse des effets des innovations entreprises sur les apprentissages des élèves.

Ces divers types de produits de recherche didactique interviennent de façons diverses dans des situations de formation.

Ceux qui ont trait à la **description des pratiques d'évaluation** aident le formateur à cerner les caractéristiques des pratiques dominantes et les traits pertinents des

innovations conduites ; ils contribuent ainsi à la formulation d'objectifs de formation en tant que capacités à construire prioritairement. L'étude en stage de une ou deux séquences de classe caractéristiques peut permettre à chaque enseignant de situer ses propres pratiques.

**L'analyse des savoirs et savoir-faire intégrés par les élèves** à la suite d'activités innovantes, par exemple sous la forme d'analyses de textes et d'entretiens d'élèves, est précieuse pour légitimer les innovations proposées : les enseignants réclament souvent ce genre de "preuves" de la pertinence des activités proposées.

Ce sont incontestablement les produits se rapportant à la **conduite des innovations contrôlées** qui sont le plus fréquemment convoqués dans le cadre de ces situations de formation.

Deux modes d'utilisation existent. Dans l'**utilisation indirecte**, c'est le formateur seul qui se réfère aux produits de la recherche pour élaborer une situation de formation ; les produits de la recherche lui servent alors de documentation personnelle. Par ailleurs, certains produits de la recherche peuvent être jugés **directement utilisables par les enseignants** : pour cette utilisation directe, il est nécessaire de mettre en place une situation de recherche documentaire. Lesquels choisir ? Dans quelle situation les présenter ? Quelles consignes proposer pour qu'ils soient lus, compris, assimilés et deviennent des outils de référence ou des éléments pouvant aider à l'action, sans avoir pour autant une action normative ?

La communication des résultats de recherches didactiques, sous des formes diverses telles que l'exposé par le formateur ou la lecture d'articles pris isolément ou encore le témoignage d'un maître appartenant à l'équipe de recherche, relève d'un modèle d'apprentissage de type transmissif<sup>16</sup>, "voilà ce qu'il faut faire, faites comme moi", qui peut avoir deux types d'effets négatifs : une modélisation des pratiques d'enseignement ne tenant plus compte alors de la diversité des publics, des situations et des acquis théoriques, déconsidérant le modèle à la première difficulté rencontrée ; à l'inverse, un rejet/refus des innovations, considérées comme trop coûteuses et difficiles. Même si la tentation est forte pour la diffusion des recherches didactiques, cette voie ne me paraît pas la plus souhaitable.

Par contre, les mêmes documents peuvent être proposés après une phase de recherche comme aides à la clarification ou à l'appropriation conceptuelle dans un apprentissage en cours. Ainsi par exemple le CLID dans sa forme canonique de la recherche peut être distribué pour être comparé à celui qui a été réalisé dans le groupe et être réutilisé ultérieurement, par exemple pour une recherche méthodique des critères pour un type d'écrit donné.

Pour éviter l'effet de modélisation des pratiques dénoncé plus haut, les **séquences de classe** réunies dans le cadre de la recherche sont présentées en réseau, et, dans la mesure du possible, comme régulation à une activité de formulation personnelle d'un projet. Ainsi un groupe de maîtres s'interroge sur la mise en œuvre d'un projet de production de lettres. Après une réflexion sur les situations possibles, les apprentissages et les obstacles prévisibles, leur sont proposés trois exemples de démarches : celle de Colette Ringot, parue dans *Repères* 73 a été

réalisée dans le cadre de la recherche "Pratiques d'évaluation des écrits" ; la seconde, rapportée dans *Problèmes d'écriture*, est issue de la recherche Résolution de Problèmes<sup>17</sup>, la troisième est le fait d'un conseiller pédagogique de circonscription connaissant bien les travaux de l'INRP. Les trois démarches ont des traits communs : production de lettres en situation à des destinataires réels par de jeunes élèves, divers états successifs de l'élaboration du texte. Mais elles se différencient par le statut donné à l'observation d'écrits sociaux : absente de la seconde, intermédiaire dans la première, préliminaire dans la troisième. De même, la nature des lieux d'intervention didactique diffère profondément dans les trois cas. La confrontation de ces trois documents a pour fonction d'aider les maîtres à effectuer eux-mêmes les sélections les plus pertinentes. Le projet qu'ils élaboreront ne sera pas l'imitation exacte de l'une des séquences présentées mais une résultante de leurs apports.

#### **4 - VERS UN ESSAI DE MODÉLISATION DES DIVERS NIVEAUX DE TRAITEMENT DIDACTIQUE DES ACQUIS DES RECHERCHES**

Comme nous l'avons vu à travers les deux exemples analysés, la détermination des contenus de formation, concrétisée dans un descriptif de stage, s'opère en croisant divers paramètres

- la connaissance des traditions d'enseignement et des activités pratiquées dans les classes, connues empiriquement ou décrites par les recherches didactiques descriptives ;

- la prise en compte des finalités sociales d'apprentissage de l'écrit : besoins sociaux, représentations et pratiques chez les adultes, évolutions probables de la société, telles qu'elles peuvent être mieux connues grâce à des travaux de type sociolinguistique<sup>18</sup> ;

- les recherches linguistiques, psycholinguistiques et didactiques disponibles. Ces dernières n'ont pas le même statut que les précédentes, dans la mesure où elles ont déjà procédé à une élaboration didactique de recherches linguistiques et psycholinguistiques et sont donc plus directement opérationnalisables ;

- les demandes sociales des enseignants par rapport à la formation : besoins formulés par eux et engageant une demande de formation, mais aussi besoins repérés par les formateurs (IDEN, CPAIDEN, PEN) ou priorités fixées par l'institution.

Le travail d'élaboration des contenus de formation se rapportant à la didactique de la production de textes est donc complexe. Elle résulte d'une interaction entre ces divers paramètres, dont essaie de rendre compte la schématisation jointe<sup>19</sup>.

Pour devenir opérationnels dans le cadre d'une action de formation, ces contenus de formation peuvent être convertis en objectifs de formation qui génèrent des situations de formation. Ce travail implique la connaissance par le formateur de travaux de pédagogie générale sur la taille des groupes de travail, les modes d'appropriation d'une connaissance par des adultes, les dispositifs de formation... Les activités ainsi prévues dans la préparation du stage ne sont pas intégralement réalisées, ce qui donne lieu à un nouvel écart, que la didactique a pour tâche d'analyser. L'ampleur de ces écarts est en partie dépendante de la nature de la mise en œuvre des contenus de formation, en partie liée à des contraintes plus circonstancielles telles que la nature du groupe ou la gestion du temps.

Faute de place, je ne peux ici développer ce point. Dans l'élaboration d'une situation de formation comme situation d'apprentissage, afin de contrôler de la manière la plus précise possible les écarts entre contenus d'enseignement réalisés et contenus d'enseignement intégrés par les enseignants, le formateur doit avoir le souci de :

- faire émerger et prendre en compte la diversité des acquis, des représentations et des pratiques ;
- déterminer des tâches favorisant un conflit socio-cognitif entre les participants, suscitant le repérage et le désir de résolution de problèmes. Ces tâches peuvent consister en analyses de productions d'enfants, selon des consignes précises. Elles sont souvent proposées à des petits groupes de 2 à 4, encourageant les discussions ;
- socialiser les travaux réalisés par les divers groupes de stagiaires et profiter de ce temps de mise en commun pour faire le point sur des acquis de la recherche didactique ;
- faire mettre à l'épreuve les nouvelles connaissances didactiques ainsi construites dans des tâches d'intégration.

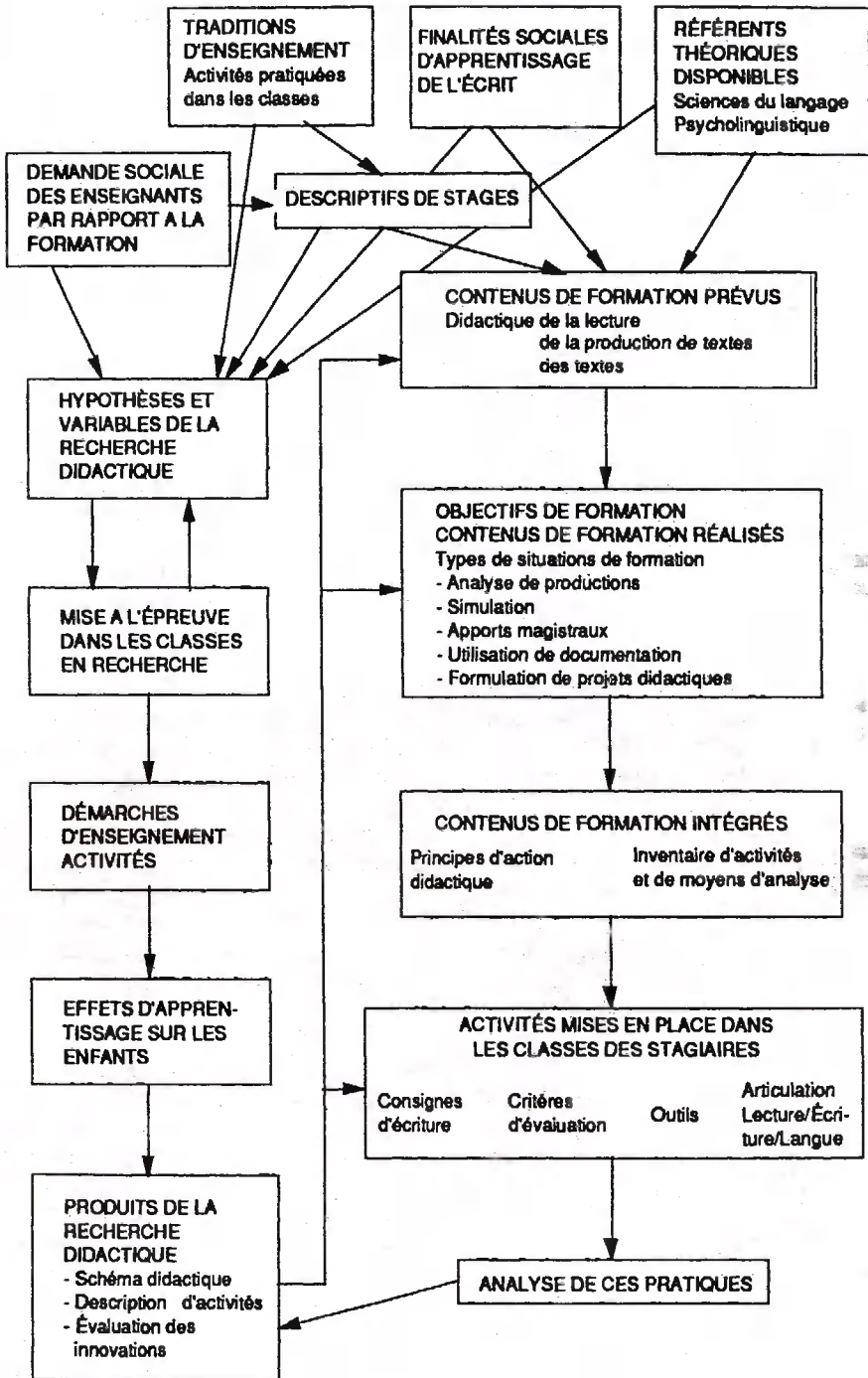
Même pour des actions de formation très courtes (par exemple deux jours), il me paraît indispensable de ménager une tâche d'intégration. Je désigne ainsi une mise en situation de préparation simulée de séquence de classe à partir d'un matériau commun au groupe. Par exemple, ici, en lecture, la recherche de tous les scénarios possibles d'utilisation d'un texte narratif en classe, ou, pour la production de textes, l'inventaire des prolongements à donner à une écriture brute de 2 ou 3 textes d'enfants, implique une réutilisation des concepts, procédures, types d'activités mentionnés, présentés ou construits au cours de l'action de formation. Elle est au plus proche de la pratique professionnelle, puisque les résultats en sont directement utilisables dans les classes. Elle se situe ainsi à l'interface entre théorie et pratique : des stagiaires peuvent adhérer intellectuellement à la nécessité de diversifier les activités de lecture en classe ou à l'évaluation formative des écrits, et se trouver désarmés face à la mise en œuvre de ces principes dans la classe. La réalisation de tâches d'intégration fait percevoir l'utilité directement opératoire du travail réalisé au cours de la session. Pour le formateur, elles constituent un moyen d'évaluer ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas parmi les directions de travail didactiques développées. Cela permet de proposer des clarifications ou des exemples de mise en œuvre complémentaires, de rectifier d'éventuelles dérives. Comme leur nom l'indique, elles favorisent l'intégration des principes d'action didactique développés.

Une telle tâche fonctionne comme une évaluation interne des influences des produits de la recherche didactique sur les pratiques d'enseignement des stagiaires.

Les contenus de formation ainsi réalisés ne sont pas pour autant intégrés de façon complète par les stagiaires. Se manifestent à ce niveau aussi des écarts, dans la mesure où le nouveau, dans un processus bien connu d'assimilation, est souvent ramené aux cadres de pensée antérieurs. Or ce sont bien ces contenus de formation intégrés, diversement selon les stagiaires, qui président à une mise en œuvre d'activités innovantes dans les classes. L'analyse de ces pratiques agit en retour sur les acquis de la recherche didactique, dans la mesure où elles constituent à la fois une validation sociale et une mine de nouveaux objets de recherche à explorer. D'où une rétroaction de la formation sur la recherche.



Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches



La partie gauche du schéma essaie de représenter les composantes d'une recherche-action didactique. Les hypothèses et les variables sont déterminées par une interaction complexe entre l'état des besoins des enseignants, les référents théoriques disponibles, les finalités sociales d'apprentissage de la langue, les traditions d'enseignement. Il y a souvent parallélisme entre les hypothèses formulées pour les recherches didactiques, par exemple pour la recherche sur l'évaluation formative des écrits, les incidences positives sur les apprentissages en production écrite des élèves d'une détermination et d'une élaboration de critères d'évaluation spécifiques aux divers types d'écrits pratiqués, et les objectifs assignés aux actions de formation (rendre les maîtres capables de déterminer des critères d'évaluation pertinents et de les faire élaborer à leurs élèves).

Les hypothèses didactiques sont mises à l'épreuve dans les classes par les maîtres appartenant à l'équipe de recherche. C'est par le biais d'une action de formation, la formation des maîtres par et dans la recherche, que ces maîtres intègrent et élaborent ces principes d'action didactique. Ces derniers se réalisent dans des démarches d'enseignement et des activités observables par la recherche descriptive. Les effets d'apprentissage sur les élèves sont évalués dans une phase de recherche dite de recherche-évaluation. Les résultats de ces diverses observations constituent les produits de la recherche didactique, diffusés sous la forme de rapports ou d'articles, dont s'emparent les formateurs pour déterminer leurs contenus et leurs activités de formation.

Les recherches, même didactiques, ne se diffusent pas auprès des enseignants par simple communication de leurs résultats. Elles ont souvent besoin de la médiation d'actions de formation qui en sélectionnent les éléments les plus pertinents et les mettent en scène dans des situations d'appropriation active.

Le schéma présenté montre la complexité des interactions intervenant dans la construction et la mise en œuvre de contenus de formation pour des enseignants. La didactique y est doublement présente. D'une part, c'est elle qui fournit les contenus de formation, dans la mesure où les recherches didactiques ont déjà réalisé la réélaboration didactique des contenus adéquats de linguistique, psycholinguistique utiles pour l'enseignement. D'autre part, elle fournit au formateur les outils d'analyse nécessaires à la construction et à l'analyse des activités de formation.

Former un enseignant de Français, qu'il soit monovalent ou, comme l'instituteur, polyvalent, ce n'est pas additionner par juxtaposition des connaissances en sciences du langage, en sciences de l'éducation et en psychologie pour en laisser la synthèse à son appréciation personnelle. Si l'on veut le rendre capable d'inventer, de mettre en œuvre et d'analyser des situations diverses (tâches, dispositifs, interventions...), il convient qu'il maîtrise suffisamment non seulement les contenus disciplinaires mais aussi toutes les connaissances d'ordre didactique sur les intérêts et les difficultés de leur mise en œuvre dans telle ou telle situation et leurs effets constatés sur les apprentissages des élèves. Ceci ne peut se faire qu'au plus près de contenus d'enseignement spécifiques. De même qu'un traitement efficace des erreurs des enfants en orthographe suppose à la fois la connaissance du plurisystème graphique

du Français, des représentations d'enfants sur le fonctionnement de l'orthographe et l'analyse de l'effet de certains types d'interventions d'enseignement sur les acquis des élèves, la définition d'actions de régulation en lecture ou en production de textes ne peut se dissocier d'un travail approfondi sur ces contenus. Autant de didactiques (didactique de l'orthographe, de la lecture, de la production de textes) à faire approprier au cours d'actions de formation.

Dans la mesure où la didactique peut être définie comme "l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes", ayant comme objet d'"éclairer les voies qui conviennent à la fois à celui qui enseigne et à ceux qui sont enseignés"<sup>20</sup>, l'analyse du traitement didactique des produits de recherche dans la construction de contenus de formation ne peut exclure de son champ toutes les observations relatives aux situations de formation. L'hypothèse est faite d'un transfert non mécanique mais supposant des transformations importantes des principes méthodologiques mis en œuvre dans les situations de formation aux activités pratiquées ultérieurement dans les classes. On imagine mal comment une démarche exclusivement transmissive devant un amphithéâtre nombreux pourrait susciter des pratiques d'enseignement favorisant chez les élèves le tâtonnement expérimental.

La formation des enseignants opère un traitement didactique des acquis de recherches, didactiques ou non, qu'elle contribue à diffuser et à faire approprier aux enseignants. Mais elle ne se limite pas à cela lorsque le formateur est lui-même engagé dans une recherche didactique. Il ne communique pas seulement aux stagiaires les produits de la recherche mais il essaie aussi d'induire des attitudes qui sont centrales dans une démarche de recherche : capacité à innover mais aussi à observer les démarches des enfants, à les analyser avec des collègues, pour délimiter plus précisément de nouvelles hypothèses d'action didactique. C'est ce qui se réalise en formation lorsque sont analysés des travaux réalisés au cours d'une intercession. Les exigences méthodologiques sont moins contraignantes que pour la recherche, puisque les résultats n'ont pas à faire l'objet d'une communication externe, mais la conduite de la séquence de formation s'inspire des principes d'une recherche-action. Le développement d'une autonomie de l'enseignant dans la construction et l'analyse de ses pratiques d'enseignement, dans une articulation en acte de la théorie et de la pratique, favorise en outre la relation de l'enseignant à sa propre pratique professionnelle. N'est-ce pas là un acquis important des recherches-actions en didactique, qui est lui aussi à traiter ?

## NOTES

- 1 VAN GRUNDERBEECK Nicole, FLEURY Micheline, LAPLANTE Line (1986) : "Évaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté" in *Revue Française de Pédagogie* N° 74, janvier-février-mars 1986, pp. 23-28.
- 2 *Repères* N° 63, Ils écrivent ... Comment évaluer, n° 66, Des outils et des procédures pour évaluer les écrits, n° 73, Des critères pour écrire, n° 79, Décrire les pratiques d'évaluation des écrits, et les contributions à *Rencontres Pédagogiques*. Voir aussi les publications des équipes locales, *Objectif Écrire*, CDDP de Lozère, *Écrire et réécrire*, CRDP de Rennes.

- 3 VAN GRUNDERBEECK et al. (1986), op. cit. ainsi que VAN GRUNDERBEECK (1988) : *Les stratégies du lecteur débutant*, Lyon, Voies Livres.
- 4 CHEVALLARD Yves (1985) : *La transposition didactique*, p. 25.
- 5 NOIZET Georges (1982) : "La capacité de lire à la fin de la scolarité primaire", in *Revue Française de Pédagogie* N° 58, janvier-février-mars 1982, pp. 7 à 28.  
CHARMEUX Éveline (1985) : *La lecture au Collège*, CEDIC Nathan. (Typologie des difficultés en lecture).
- FIJALKOW Jacques (1986) : *Mauvais lecteurs : pourquoi ?*, PUF et  
FIJALKOW et DOWNING (1984) : *Lire et raisonner*, Privat.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane (1986) : "Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage" in *Pratiques* N° 52, décembre 1986, pp. 9 à 27, et  
SPRENGER-CHAROLLES Liliane et KHOMSI Abdelhamid (1988) : "Le rôle du contexte dans la lecture : comparaisons entre lecteurs plus ou moins compétents" in *Langue Française* N° 80, décembre 1988, pp. 63 à 82.
- 6 VAN GRUNDERBEECK et al. (1986), op. cit., p. 26.
- 7 SPRENGER-CHAROLLES Liliane (1986) : "Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage" in *Pratiques* N° 52, *Pratiques de lecture*, décembre 1986, pp. 10-11.
- 8 DE MOURAT Josiane, ROQUEFEUIL Éliane, sous la direction de FIJALKOW Jacques (1986) : *Élaboration d'un outil d'observation des pratiques pédagogiques au Cours Préparatoire. Recherche sur la place occupée par le code et le sens dans la pratique de l'enseignant en situation d'apprentissage de la lecture*, Mémoire de Maîtrise de Psychologie, Université Toulouse Le Mirail.
- 9 Maurice MAS montre comment dans son article : "Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour critères." in *Repères* N° 79, 1989, pp. 7-21.
- 10 GARCIA-DEBANC Claudine (1988) : "Quand la recherche rencontre les utilisateurs. Utilisation des produits de la recherche en formation des maîtres" in *Repères* N° 74, février 1988, pp. 91 à 101.
- 11 TURCO Gilbert (1988) : *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*, CRDP Rennes, pp. 21-22.
- 12 SEGUY André (1989) : "Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID : mode d'emploi(s)" in *Repères* N° 79, 1989, pp. 77-89.
- 13 Cette grille a été publiée sous cette forme dans FAYOL Michel (1987) : *La psychologie du langage. Recherche fondamentale et perspectives pédagogiques*, CRDP Dijon.
- 14 Ce qui a bien été l'une des fonctions essentielles de cette modélisation à l'origine de sa construction.  
TURCO Gilbert (1987) : "Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits des élèves. Classer/agir" in *Repères* N° 71, février 1987, *Construire une didactique*, pp. 45-57, et  
TURCO Gilbert (1988) : *Écrire et réécrire*, CRDP Rennes.
- 15 Situation inspirée par un dispositif expérimental proposé par NOIZET et CAVERNI (1978) : *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, déjà décrite par André SEGUY in *Repères* 79.
- 16 LESNE Marcel (1977) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF.
- 17 RINGOT Colette et GARCIA-DEBANC Claudine (1987) : "Du besoin de critères à l'observation d'écrits sociaux : la lettre au Maire de Ham" in *Repères* N° 73, octobre 1987, pp. 21 à 25.  
LARTIGUE Rosine (1988) : "Qui écrit ? A qui ? Pour quoi faire ? Problèmes et apprentissages pragmatiques" in *Rencontres Pédagogiques* N° 19, 1988, *Problèmes d'écriture*, pp. 27-28.

- 18 Comme les travaux de DABÈNE Michel (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck/Duculot.
- 19 Cette schématisation est une adaptation à l'analyse d'une situation de formation, d'une schématisation analogue proposée pour rendre compte de la spécificité de la didactique du Français, au cours d'un exposé réalisé à Cerisy au cours de l'été 1989.
- 20 AVANZINI Guy (1986) : "A propos de didactique : il n'y a pas de consensus" in *Bulletin Binet-Simon* N° 606, I, 1986, p. 3 et 9, cité par Charles HADJI (1990) "L'apprentissage assisté par l'évaluation : mythe ou réalité ?" in *Cahiers Pédagogiques* N° 281, *Apprendre* N° 2, février 1990, p. 20.