

PROPOSITIONS POUR CONSTRUIRE UNE RELATION ENTRE RECHERCHES ET FORMATION DES MAITRES EN DIDACTIQUE DU FRANCAIS.

Hélène ROMIAN, INRP.

La question de l'utilisation, du "traitement didactique" des recherches dans la formation des maîtres n'est pas affaire de mode: elle vient "de loin". Elle s'inscrit dans un courant de recherches, nées dans les années 70, qui se définissent explicitement comme inscrites "au coeur de la formation"¹, et dont les recherches INRP sur l'enseignement du Français au Premier Degré, que j'ai conduites sont représentatives.

C'est dire que de telles recherches sont fortement infléchies en amont - du côté de leurs finalités et de leurs objectifs -, et en aval -du côté de leurs produits, par les besoins et les problèmes de la formation. C'est dire aussi qu'elles modifient voire transforment profondément le regard des formateurs sur leur travail, leur métier, et par là même leur conception de la formation. Mais l'utilisation de leurs produits dans la formation ne va pas sans poser des problèmes de communicabilité, de transférabilité: d'une logique de recherche à une logique de formation, il y a place pour un travail didactique ou plutôt métadidactique, puisqu'il s'agit de (re)traiter didactiquement les produits d'une recherche en didactique...

1 - DES FINALITES, DES OBJECTIFS, DES PRODUITS DE RECHERCHE, DU COTE DE LA FORMATION DES MAITRES

Je n'entends pas généraliser. Ce qui suit s'entend dans notre champ, à savoir la didactique du français langue maternelle et en fonction de l'expérience des équipes INRP Français 1^o Degré.

1.1. Une finalité majeure: le changement didactique, vers la réussite de tous les élèves

La liberté de parole pour tous, la maîtrise de la langue maternelle pour tous, telle a toujours été notre raison d'être².

Sans doute la finalité de toute recherche est-elle de contribuer au progrès des connaissances, de construire des savoirs nouveaux selon les objets d'étude, les méthodologies qu'elle se donne. Et telle est bien la nôtre. Mais, en même temps, nous cherchons à **mettre en oeuvre et définir les changements fondamentaux, la modernisation des contenus et des pratiques didactiques, en classe comme dans la formation des enseignants**, faute de quoi " la réussite pour tous" resterait un slogan vide de sens. En ce sens, une mise en synergie des recherches et de la formation des maîtres peut constituer un puissant levier de changement.

La question est complexe, s'agissant de la didactique du Français et dépasse largement le cadre disciplinaire, ou celui de la lecture où elle est souvent enfermée. D'abord parce qu'il ne s'agit pas d'une "discipline" mais en fait de plusieurs: de l'analyse du fonctionnement des situations de communication à celui des codes linguistiques (syntaxe, orthographe,...), en passant par les stratégies discursives (raconter, argumenter, expliquer,...) et l'organisation textuelle (il était une fois,...). Ensuite parce que l'analyse scientifique du champ didactique est multidimensionnelle: politique de la langue; traditions scolaires (b-a ba, dictée,...); innovations pédagogiques (jeu dramatique, journal à l'école,...); pratiques sociales de la communication à l'école et hors de l'école, dont l'oral, l'écrit constituent des composantes parmi d'autres (TV, BD, chanson, écrits littéraires,...); référenciations scientifiques d'ordre divers, notamment en sciences du langage (psycho et sociolinguistique, sémiotique, linguistique,...), en sciences de l'éducation³.

De plus, il est à noter que la didactique du Français pourrait constituer une dimension transversale de toutes les didactiques: il n'est pas de didactique qui ne se pose, quelque part, des problèmes de communication, de langue. Encore que cette évidence n'ait pas cours, en fait, en matière de formation des enseignants: que sait un enseignant de mathématiques des travaux de didactique du Français qui le concernent (et réciproquement) ?

La question est non moins complexe si on l'envisage sous l'angle de la politique de la langue. Par exemple, la régionalisation implique une politique clairement affichée de prise en compte du fait culturel régional, ses dimensions langagières comprises. Cela signifie que le rôle de l'école n'est plus seulement d'enseigner le code linguistique commun à tous les francophones mais aussi la variation des usages sociaux de la langue française selon des paramètres divers (faits de langue régionaux, langues des disciplines scolaires, histoire des parlers de France et - pourquoi pas? - le français dans la francophonie, hors de l'hexagone,...). Cette dimension là aussi concerne fortement la formation des enseignants, et pas seulement en Français.

1.2. Des objectifs de "recherche-formation" en didactique du Français

Les objectifs des recherches des années 80 (comme ceux des recherches des années 70 dont elles sont issues) se situent à la fois dans l'ordre de l'action et de la connaissance, ce qui est le propre des recherches de type recherche-action. Nous n'en traiterons ici que sous l'angle des savoirs produits en tant qu'ils concernent très directement la formation des maîtres⁴.

1.2.1. Des savoirs pour l'action

Nos recherches ont permis de construire des problématiques didactiques nouvelles: à partir de problèmes didactiques apparus comme particulièrement cruciaux, au terme d'une enquête sur les besoins de recherche menée dans les milieux de la formation des maîtres en 1982, nous avons construit des "objets d'enseignement", un "schéma didactique" nouveaux.

Ainsi, une quarantaine d'équipes (d'Écoles Normales et de circonscription) ont travaillé à construire, en innovation contrôlée, dans des classes maternelles, élémentaires et par la réflexion théorique, quatre **objets d'enseignement** tendant à intégrer aux pratiques des classes l'état des connaissances scientifiques et des pratiques sociales de la communication orale, écrite: la **variation des pratiques langagières** (selon les régions, disciplines scolaires,...)⁵; les relations entre apprentissages **sémiotiques** en général et apprentissages **langagiers** en particulier (oral/ écrit/ image/ son)⁶; les **"problèmes" de Français** (la formulation, la résolution de problèmes d'écriture, d'orthographe, c'est-à-dire la "problématisation" de difficultés insurmontables en l'état des connaissances des enfants, telles que le conflit (socio-)cognitif doit être dépassé par la construction de connaissances nouvelles)⁷; l'**évaluation formative des écrits** des élèves dans la pratique quotidienne des classes (nature des critères, procédures d'élaboration, d'utilisation de ces critères par les élèves, outils de synthèse des acquis)⁸.

La cohérence de ces quatre objets d'enseignement n'a pas été conçue a priori, sinon de manière intuitive. Résultante du travail de recherche, elle tient à un ensemble structuré de contenus d'enseignement et de principes d'action organisateurs de la démarche d'enseignement / apprentissage qui fonde les activités de langage en classe, que nous désignons par le terme de **"schéma didactique"** (d'autres utilisent le terme de "modèle" que je préfère réserver pour le concept de "modèle d'analyse").

Les **contenus d'enseignement** sont à entendre, non pas seulement en "structures de surface", à savoir les savoir-faire et savoirs enseignés, mais aussi et d'abord en "structures profondes", à savoir les notions organisatrices de l'enseignement. Ces notions sont à construire progressivement dans/par les activités de lecture, de production d'écrit et d'analyse des fonctionnements des écrits, et ne seront explicitement nommées, définies que beaucoup plus tard, au-delà de l'école élémentaire. Elles sous-tendent, dès l'école maternelle, la conception des activités. Je ne peux, dans le cadre de cet article, que les poser comme fondements nécessaires d'une didactique du Français moderne, et, par conséquent, d'une formation des maîtres à l'heure des connaissances scientifiques et des pratiques sociales. Citons par exemple, la double notion de **variation des pratiques langagières** incluant notamment celles de locuteurs sociaux, de types d'écrits,...) et d'**invariants linguistiques** (régularités observables). Citons encore la notion de **pluridimensionnalité des lieux d'intervention didactique** sur les écrits des élèves: si l'on entend aider les élèves à résoudre leurs **problèmes d'écriture**, voire d'orthographe, il s'avère qu'il est nécessaire d'élargir le champ de travail, d'étude au delà de la grammaire de phrase traditionnellement valorisée, et d'envisager aussi des problèmes d'organisation textuelle, de stratégies discursives, de paramètres et d'enjeux des situations de communication où s'inscrivent les écrits en question: soit des objets de travail et d'étude de type nouveau, à analyser selon trois points de vue: pragmatique, sémantique, morphosyntaxique. Le Groupe "Évaluation" a pu dans cet esprit construire un modèle d'analyse des productions écrites des élèves, qui considère 12 lieux d'intervention didactique selon un tableau à double entrée faisant intervenir des objets d'étude et des points de vue donnés⁹. J'y reviendrai.

La démarche d'enseignement / apprentissage repose sur plusieurs principes qui renvoient à des types d'opérations d'ordre psycho-langagier à partir desquels se construisent les savoirs-faire, les savoirs des élèves. Là encore, je ne peux ici que les poser. Le premier principe est double: les activités de lecture / écriture impliquent à la fois le repérage, la mise en oeuvre de normes socio-langagières, et ces normes sont plus ou moins libres (des stéréotypes sociaux comme la lettre administrative aux jeux littéraires les plus débridés) / le repérage, voire l'identification, de codages linguistiques donnés, et ces codages sont plus ou moins contraints (du rituel "il était une fois..." à l'orthographe). Ce double principe est le corollaire de la conception des contenus d'enseignement évoqués plus haut. Deux autres principes renvoient plutôt à la conception de l'apprentissage: la formulation / résolution de problèmes (d'écriture; d'orthographe,...), l'évaluation formative des produits de l'activité des élèves.

Des savoirs du type de ceux qui viennent d'être présentés sont à comprendre dans une perspective double. Ils renvoient d'une part à des propositions concrètes, essayées et contrôlées collectivement dans un réseau de plus d'une centaine de classes. Ils renvoient d'autre part à une théorisation de ces pratiques qui vise à les problématiser, c'est-à-dire à formuler les problèmes didactiques qui se posent (en matière de production d'écrits,...), et à définir les voies théoriques de leur résolution. C'est en ce sens que l'on peut parler de savoirs pour l'action.

1.2.2. Des savoirs sur l'action

De tels savoirs se construisent selon une logique qui n'est pas celle de l'action mais celle de la connaissance, selon des procédures méthodologiques qui tendent à une description contrastive des contenus et des démarches d'enseignement / apprentissage des classes en recherche par rapport à d'autres, référant (explicitement ou non) à d'autres schémas didactiques. L'évaluation des effets de la variation des schémas didactiques sur les productions, les compétences langagières des élèves est donc conduite dans une perspective différentielle. L'enjeu scientifique est de mieux comprendre la signification didactique des diverses conceptions de l'enseignement / apprentissage du Français, et d'en évaluer les effets. Cela ne va pas sans un travail de conceptualisation du champ didactique, qui importe tout autant à la recherche qu'à la formation des maîtres, et qui devrait être opéré notamment à partir des problèmes constitutifs de ce champ. De ce point de vue, les problèmes sur lesquels nous travaillons sont de types divers :

- l'élucidation des composantes des contenus d'enseignement (au sens dit plus haut) suppose, entre autres, un travail sur la nature, les processus et les fonctions de la référentiation, selon les divers types de référents, d'ordre pratique, théorique de ces contenus: politique de la langue, traditions et innovations scolaires, pratiques sociales de la communication orale, écrite, champs théoriques en sciences du langage,...;

- l'élucidation des variations significatives observables dans les pratiques, les contenus et les démarches d'enseignement / apprentissage du Français, et partant la détermination de variables didactiques, c'est-à-dire de classes d'actes didactiques susceptibles de les différencier significativement; citons par exemple la

nature des référents théoriques des maîtres (d'ordre linguistique ou normatif), les fonctions des activités de communication orale, écrite mises en œuvre (priviliégiant le référentiel ou l'expressif, ou largement diversifiées et faisant appel notamment aux échanges socialisés, au référentiel, à l'expressif, au poétique,...), la nature des lieux d'intervention didactique sur les écrits (priviliégiant le phrastique ou faisant appel aussi à diverses dimensions: textuelle, discursive,...); ces variables didactiques sont, par construction, posées comme ayant des effets différentiels sur les productions et les compétences langagières des élèves;

- la **modélisation didactique** des pratiques, contenus et démarches, que nous construisons à partir de variables repérées puis étudiées, et des modalités de la variation de chacune d'elles, permet de déterminer le cadre théorique d'une description contrastive des classes qui tend à mettre en évidence les caractéristiques constitutives des pratiques des maîtres en relation avec les effets produits, à des niveaux d'analyse donnés:

- on peut ainsi opposer le **schéma didactique** d'une évaluation formative des écrits reposant sur des critères diversifiés selon les types d'écrits et couvrant un large éventail de lieux d'intervention didactique, critères élaborés, utilisés par les élèves dans le cadre de cycles d'écriture / évaluation / réécriture, au schéma didactique d'une évaluation normative reposant sur des critères à dominante syntaxique, orthographique posés par le maître, et utilisés dans une perspective de correction a posteriori de l'écriture

- parmi les dimensions possibles des schémas didactiques, nous avons été amenés à distinguer des **modes de travail didactique** référant par exemple à des théories des apprentissages langagiers données: ce qui est premier pour les uns, c'est l'inculcation de règles, de notions à appliquer ensuite; pour d'autres, c'est l'expérientiel acquis dans le "tâtonnement expérimental"; et selon nous, une construction faisant interagir des connaissances, des savoirs langagiers de natures diverses: de l'expérientiel (pratiquer d'abord la lecture, l'écriture) à des savoirs opératoires (dans l'ordre d'opérations psycholinguistiques comme le prélèvement d'indices en lecture, ...), à des savoirs conceptuels (règles de fonctionnement, notions construites à partir de là); à noter: d'un point de vue épistémologique, nous sommes là dans l'ordre des options de la recherche-action: agir sur le réel pour le connaître et inversement.

Le simple exposé des types de savoirs construits par des recherches en didactique du type de la nôtre permet, me semble-t-il, de poser qu'elles sont, par nature, utilisables potentiellement en formation des maîtres (condition nécessaire mais non suffisante, nous le verrons). Toute avancée dans la conceptualisation du champ didactique offre en effet aux formateurs des outils conceptuels, qui élaborés collectivement dans le cadre de recherches, peuvent leur permettre de travailler non plus sur des opinions, ou sur leurs seules observations de classes, mais sur des faits didactiques théorisables.

1.3. Des résultats de recherche qui concernent la formation des maîtres

Bien entendu, nos recherches ne produisent pas seulement des outils conceptuels, mais aussi des résultats d'observation des pratiques des maîtres et de leurs effets. J'en prendrai ici pour exemple certains de résultats de l'évaluation des effets

d'une mise en oeuvre des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage définis par le Plan de Rénovation des années 70. Ils concernent très fortement la formation des maîtres. Ce n'est pas un hasard¹⁰.

Ainsi nous avons montré que les **facteurs de réussite** des élèves sont à chercher du côté des variables didactiques évoquées plus haut; citons à titre d'exemple, parmi les plus opératoires: la référentiation théorique, la fonction des activités de communication, la cohérence des objectifs et pratiques. Ces variables sont en corrélation significative avec des performances meilleures des élèves (à nos épreuves de syntaxe, de lexique) dans les classes INRP; on y observe une tendance à la réduction des écarts entre performances d'enfants d'ouvriers, d'employés et d'enfants de cadres supérieurs. On peut se demander de ce fait si les résultats différents obtenus par d'autres recherches ne viendraient pas d'une définition trop floue de "la" variable pédagogique: nous considérons des variables agissant en "faux-cœux".

Par ailleurs, concernant les **maîtres en innovation**, nous avons montré que leurs **cheminements vers un changement effectif** de leurs objectifs, de leurs pratiques sont relativement lents: 18 mois après la mise en route de la recherche, 1/3 seulement des maîtres a intégré le schéma didactique de manière cohérente; les autres tendent à juxtaposer pratiques habituelles et pratiques nouvelles sans cohérence, selon des stratégies très diverses (de la théorie à la pratique et inversement, de la grammaire à la communication et inversement,...). Une évaluation des effets d'innovations données n'a donc de sens qu'au bout de 3 ans au moins, ce qui représente, convenons-en, un temps minimal d'intégration d'un schéma didactique nouveau aux pratiques de classe.

En somme, une évaluation hâtive, reposant sur une saisie insuffisante des variables didactiques, ne peut donner que ce qu'elle donne habituellement: des résultats peu probants, parfaitement démobilisateurs pour les formateurs et les enseignants.

Nos résultats, montrant la diversité des cheminements des maîtres vers des pratiques effectivement innovantes qui impliquent un changement profond des contenus d'enseignement comme des stratégies d'apprentissage mises en oeuvre se trouvent confirmés par une recherche descriptive récente concernant les pratiques évaluatives des maîtres. J'y reviendrai.

1.4. Des productions pour l'Innovation, la formation

Les préoccupations de formation, prégnantes dans tout ce qui précède, ne le sont pas moins dans les formes matérielles données aux produits conceptuels de la recherche, à savoir les publications.

En gros, elles correspondent aux visées pragmatiques suivantes selon les publics destinataires et la destination:

- des **outils d'innovation** tendant à vulgariser les pratiques innovantes mises au point dans les classes¹¹;
- des **outils de formation des maîtres** tendant à présenter à la fois des séquences de classe et la problématique théorique qui les sous-tend¹²;
- des **rapports de recherche** mettant l'accent sur les problèmes susceptibles de concerner la formation des maîtres¹³.

Nos recherches, on le voit, sont donc tout entières traversées par des problèmes qui sont aussi ceux de la formation des maîtres, de leurs finalités à leur conception épistémologique, méthodologique, et à leurs produits conceptuels, matériels. Cela tient sans doute à la constitution des équipes de recherche (voir ci-dessous), mais aussi et surtout, me semble-t-il, au fait que la didactique participe fondamentalement à la fois de pratiques de recherche et de pratiques de formation des maîtres, différentes mais interdépendantes. En tous cas, pour ce qui est de nos recherches, comme on va le voir, on peut dire qu'elles "sortent" de la formation, par un "détour", une prise de distance, qui les renvoient à la formation.

2 - DE L'IMPLICATION DES FORMATEURS DANS LA RECHERCHE A SES EFFETS DE FORMATION

On a choisi ici d'analyser les relations "vitales" entre recherche et formation du point de vue des choix qui ont permis en 1982 de constituer le dispositif actuel de recherche, inscrit de manière privilégiée dans les Ecoles Normales, et de ses effets de formation potentiels, effectifs. C'est dire que nos recherches se veulent non seulement utilisables mais aussi utilisées par les formateurs, voire même inscrites au cœur des dynamiques de formation. C'est pourquoi les problèmes de pertinence scientifique et de pertinence sociale (pour la formation des maîtres notamment) sont étroitement liés, sans être pour autant confondus.

2.1. L'implication des formateurs dans la recherche, facteur de pertinence sociale et scientifique

2.1.1. Partir des besoins de formation

Ayant à mettre en place un nouveau dispositif de recherche en 1982, nous avons choisi, après avoir, comme d'autres, pratiqué la cooptation, une politique de large appel d'offres centrée sur les milieux de formation des maîtres et, en premier lieu les Ecoles Normales. Nous avons lancé une enquête-participation sur les besoins de recherche en didactique du Français, en relation avec les besoins de formation. Elle a touché plus de 600 personnes, instituteurs et formateurs (professeurs d'EN, maîtres-formateurs, universitaires, conseillers pédagogiques de circonscription, inspecteurs,...)¹⁴.

Elle allait au devant de demandes sociales de recherche inexprimées, dans la mesure où le système éducatif ne favorise guère la prise de parole de ses agents, nos interviewés nous l'ont dit. Notre volonté d'impliquer, dès la stade de la construction du dispositif de recherche (les programmes et le réseau d'équipes d'enseignants associés) les acteurs et utilisateurs potentiels, privilégiés que sont, selon nous, les formateurs de maîtres, a rencontré un écho certain: nous avons recueilli 164 demandes de collaboration dont 114 projets plus ou moins élaborés, émanant surtout de formateurs d'Ecole Normale. Notre postulat: les besoins de recherche sont à faire exprimer / construire par les agents sociaux concernés à partir de l'expression / construction des problèmes, des besoins de formation.

Nous avons pu constater ainsi **l'hétérogénéité de la demande sociale de recherche** comme on disait en 1982, liée fortement selon nos résultats à **l'hétérogénéité des statuts professionnels**. Ces demandes de recherche - nous en parlons désormais au pluriel - se différenciaient ainsi :

- universitaires: recherches sur les usages de la langue dans les situations scolaires (sociolinguistique, psycholinguistique scolaires) ;
- professeurs d'EN: recherches-innovation sur différentes activités de Français en classe et sur la cohérence d'ensemble ;
- maîtres-formateurs d'EN: mêmes demandes formulées plus globalement ;
- inspecteurs: recherches sur les activités de communication orale, écrite ;
- instituteurs: recherches sur les activités d'analyse de la langue et de ses usages.

Telle est la réalité dont nous ne pouvions pas ne pas tenir compte: construire à partir de là un réseau d'équipes de recherche cohérent, opérationnel suppose une négociation ardue, qui exige, entre autres, du temps.

Notre expérience antérieure nous a permis d'aborder cette situation difficile sereinement: elle nous avait montré, en effet, que les **conflits latents** engendrés par un système hiérarchisé, cloisonné sont solubles si les agents concernés sont en situation de construire puis de **gérer un projet de recherche élaboré en commun**. Par exemple, l'une des bases possibles -et peut-être la base- de la collaboration entre universitaires et Ecoles Normales, était sans aucun doute la recherche en didactique. A noter: elle n'était vraiment reconnue institutionnellement ni dans les EN, ni dans les Universités. On se heurtait ici à une conception praticiste de la formation des maîtres qui conduisait à traiter la recherche dans les Ecoles Normales comme un supplément d'âme, et au mépris dans lequel bon nombre d'universitaires tenaient (tiennent?) tout ce qui est didactique, pédagogie, sciences du langage. Raison de plus pour que le développement des recherches en didactique du Français soit l'affaire, et des formateurs d'EN et des universitaires. La création d'IUFM va-t-elle faire évoluer positivement cette situation?

Toujours est-il que notre dispositif de recherche actuel est dérivé très directement des résultats de l'enquête de 1982. Nous avons montré, en marchant, qu'il est possible de partir des demandes sociales des agents les plus directement concernés par les recherches à entreprendre, si hétérogènes soient-elles au départ.

2.1.2. Utiliser les compétences spécifiques des formateurs compte-tenu des besoins de la recherche

Le principe de l'enquête-participation qui mobilise les agents sociaux concernés par le problème à traiter correspond à un type de recherche donné, dans l'ordre de la recherche-action. Il est le corollaire de notre conception de longue date du **champ didactique** pour ce qui est de la didactique du Français: un "carrefour", un lieu de synthèse pratique et théorique de données hétérogènes issues de pratiques sociales diverses, nous l'avons souligné plus haut déjà. Données d'ordre pratique: la politique de la langue, les traditions scolaires, l'expérience professionnelle des agents (formateurs, maîtres en formation). Données d'ordre scientifique: sciences du langage, sciences de l'éducation (psycho-sociologie des apprentissages, de l'évaluation, travaux sur les modes de travail pédagogique ou les trajets de formation,...).

Les synthèses à opérer pour construire le cadre théorique du traitement des problèmes didactiques posés n'ont rien d'évident, et pas davantage la mise en œuvre en classe des contenus et principes didactiques définis ou la conceptualisation des pratiques innovantes. Par exemple, notre recherche sur les pratiques d'évaluation des écrits des élèves utilise à la fois des données issues de la linguistique textuelle, de la psycholinguistique, des travaux sur l'écriture, des recherches sur l'évaluation notamment en sciences de l'éducation.

Pour résoudre de tels problèmes, s'est imposé à nous le principe d'équipes de **recherche pluricatégorielles, pluricompétentes** incluant notamment des instituteurs, des formateurs de maîtres, des chercheurs en sciences du langage. Et l'on peut y constater, au delà des conflits, la construction d'une réelle parité entre les connaissances expérientielles irremplaçables des uns, les savoirs méthodologiques et conceptuels des autres. A noter ici: le clivage ne se confond pas totalement avec les statuts professionnels. On peut y constater également que c'est bien souvent du choc entre pratiques professionnelles, conceptualisations différentes (didactiques ou linguistiques par exemple) que jaillissent les synthèses les plus propres à faire avancer la recherche. Le regard des uns comme des autres sur les pratiques se modifie: les linguistes de nos groupes nous l'ont dit, les instruments d'observation construits sont autre chose que ce qu'ils auraient construit seuls; le regard du formateur sur sa pratique professionnelle n'est plus le même non plus, nous y reviendrons.

Dans ce contexte, la **population des professeurs d'EN** est particulièrement intéressante, enseignants, ils ont cependant aussi une connaissance de classes nombreuses, diverses, irremplaçable; formateurs, ils sont conduits à dégager de manière synthétique les caractéristiques essentielles des pratiques observées, leurs variations significatives, à construire des problématiques didactiques, à questionner les recherches. Les professeurs d'EN, dans la mesure où ils sont formateurs à temps plein, où ils ont pu capitaliser un ensemble de connaissances expérientielles des pratiques de classe, de savoirs d'ordre opératoire, conceptuel sur celles-ci sont, dans notre dispositif ceux qui, a priori, répondent le plus complètement aux **exigences contradictoires d'une recherche impliquée**: la connaissance empathique du milieu et une position stratégique importante dans les processus de changement, qui leur permette de conceptualiser le champ de la didactique du Français sans l'inféoder à d'autres, l'ouverture à des approches plurielles de ce champ du fait même de leur position institutionnelle. Ajoutons que les professeurs d'EN jouent également un rôle décisif dans les équipes de recherche du point de vue des critères de scientificité à requérir, en matière de didactique du Français du moins à notre sens¹⁵:

- du point de vue de la **fiabilité** des connaissances construites par la recherche, ils sont au cœur des **processus de contrôle scientifique** du travail de recherche dans la mesure où ils sont les agents principaux des interactions théorie / pratique; ils sont également au cœur du **processus de contrôle de la pertinence sociale des recherches** qui s'opèrent dans / par la transposition des problématiques de recherche en problématiques de formation (et inversement), notamment;

- du point de vue de la **"reproductibilité"** des connaissances construites par la recherche, mais nous préférons parler ici de **transférabilité, de communicabilité**, ils sont les mieux placés pour assurer les passerelles nécessaires;

- enfin, du point de vue de l'**administration de la preuve**, mais nous préférons ici parler en termes de **jugement de réalité** (les objectifs définis sont atteints ou pas,

les maîtres butent sur tel ou tel obstacle,...) ils sont particulièrement bien placés pour **cerner la signification didactique des faits observés**. Ce qui ne signifie pas qu'ils soient les seuls. Leur efficience ne s'atteint pleinement que dans l'équipe et les discussions de l'équipe mais leur position institutionnelle, leur expérience professionnelle les situent au "carrefour" même, qui est **constitutif de la didactique du Français, entre théories de tous ordres (didactique comprise) et pratiques de tous ordres (recherche comprise)**.

2.2. La recherche en didactique, modalité efficace de formation des formateurs de maîtres

Si l'apport des formateurs de maîtres aux recherches en didactique est essentiel, inversement la fonction de ces recherches dans leur formation ne l'est pas moins, dans la mesure où ils ont à assurer une médiation entre recherche en général et pratiques de classe. L'expérience montre assez la distance qui existe entre l'état des recherches, par exemple en sciences du langage ou en didactique, et l'état des pratiques. Des ouvrages de vulgarisation, si bien faits soient-ils, voire l'intervention de chercheurs sur le terrain (souhait des enquêtés de 1982), ne peuvent y suffire: comment toucher l'ensemble des enseignants? comment assurer l'intégration des recherches aux pratiques de classe, qui n'a rien d'évident? L'une des fonctions majeure de la formation initiale, continuée des maîtres se trouve précisément dans la médiation nécessaire. Mais encore faut-il que les formateurs y soient eux-mêmes formés: et la meilleure formation en ce sens n'est-elle pas à concevoir, selon une expression consacrée, par / dans la recherche en didactique? Comment entrer dans des contenus, des démarches de recherche, ne serait-ce que pour en faire intégrer l'esprit, si l'on n'a pas soi-même l'expérience d'une activité de production de savoirs nouveaux, qui est le propre de toute recherche? Comment faire "parler" les recherches en réponse aux problèmes -à expliciter- du quotidien des classes, si l'on ne travaille pas soi-même à la fois en prise directe sur ce quotidien et à distance théorique suffisante, si l'on ne travaille pas soi-même dans des recherches en didactique? C'est ce que je voudrais essayer de montrer à partir de deux aspects (parmi d'autres) de la question.

2.2.1. Se former au "traitement didactique" des recherches dans/par la recherche en didactique¹⁶

La question du "traitement didactique" des recherches (de leur utilisation pertinente) dans la formation des maîtres présuppose que les formateurs y soient eux-mêmes formés. Or, c'est là très précisément, que réside l'une des fonctions majeures des recherches en didactique.

Prenons-en pour exemple, le problème des relations entre sciences du langage et didactique du Français, qui est l'un des aspects de ce que j'appelais plus haut la **référentiation des contenus d'enseignement**. C'est typiquement un problème de recherche et de formation en didactique. Tous s'accordent aujourd'hui pour constater les limites de l'applicationnisme: la didactique du Français ne peut se réduire à une linguistique, une psycho- ou une sociolinguistique appliquées, tous ces champs théoriques -entre autres- ayant leur pertinence, leur raison d'être didactique. Du fait, plusieurs fois souligné dans cet article, de la pluridimensionnalité des référents

potentiels (politique de la langue et de l'école, traditions et innovations scolaires, pratiques sociales de la communication et champs théoriques). Du fait aussi d'une différence fondamentale entre logiques de recherche (en syntaxe par exemple, recherches "pointues" s'il en est) et logiques d'enseignement / apprentissage (en grammaire par exemple, logiques nécessairement globales, intégratrices de travaux de recherche divers). Ainsi, moderniser les contenus de l'enseignement de la grammaire ne suffit pas si les stratégies d'apprentissage en restent au rite: leçon / exercices d'application. Enseigner des dogmes structuralistes en lieu et place des dogmes mentalistes d'antan, c'est toujours passer à côté d'une formation de l'esprit scientifique qui est ici l'un des objectifs majeurs. Par ailleurs, nous avons montré dans l'évaluation évoquée plus haut que des performances meilleures des élèves en syntaxe sont liées à la fois aux référents théoriques des maîtres en linguistique et à une diversité des fonctions des activités de communication orale, écrite. Ce qui tiendrait à confirmer le principe didactique selon lequel les activités métalinguistiques ne prennent leur signification et leur efficacité qu'en relation avec des pratiques diversifiées du langage oral, écrit: pratiquer / observer (et non l'inverse).

Dans la même perspective, il se pourrait bien que l'échec de certains élèves en lecture trouve en partie ses racines ailleurs, dans une insuffisante mise en relation, du point de vue didactique, entre compétences langagières à l'oral, à l'écrit et compétences sémiotiques, entre compétences de réception et de production, entre compétences langagières et métalangagières. Nous pensons avoir montré que l'enseignement du Français implique des pratiques pluridimensionnelles portant sur des objets de travail et d'étude eux-mêmes pluridimensionnels. Les activités d'enseignement / apprentissage de la lecture ont à se définir, dans cette perspective, dans leurs aspects spécifiques mais aussi dans leurs relations à d'autres activités de Français¹⁷. C'est pourquoi le problème des relations entre sciences du langage et pratiques de la classe ne peut se résoudre qu'à partir de recherches permettant un "traitement didactique" de données ponctuelles, hétérogènes issues de champs différents, en vue de leur intégration dans une problématique globale, cohérente d'enseignement / apprentissage du Français. Cela ne signifie pas que ces recherches n'aient pas à se focaliser sur un problème circonscrit (évaluation formative des écrits, variation langagière,...), mais qu'elles ont à s'inscrire dans l'ensemble des activités de Français, à se contextualiser.

Ce "traitement didactique" des sciences du langage est constitutif, entre autres, du travail de recherche-innovation. Il implique une série d'opérations complexes dont on ne peut donner ici qu'une idée. On en trouvera plus loin un exemple, à propos de la construction de la notion de "critère didactique" d'évaluation formative des écrits.

2.2.2. Se former à la construction et à l'utilisation d'outils de recherche en didactique

L'utilisation d'outils descriptifs élaborés pour répondre à des besoins de recherche, en formation, pose de redoutables problèmes si les formateurs cherchent à les "appliquer" à l'observation des classes sans être eux-mêmes entrés dans la construction d'outils de ce type. En revanche, l'intérêt heuristique de tels outils est certain lorsque les formateurs connaissent d'expérience les problèmes que la construction a posés. J'en prendrai ici pour exemple un modèle descriptif des années 80 dans la mesure où il porte sur une question d'actualité: la lecture¹⁸, et reste utilisable.

Le modèle d'analyse en question est un "descriptif théorique des pédagogies d'apprentissage de la lecture / écriture au CP" (nous dirions aujourd'hui : des didactiques ...), dont il tend à conceptualiser le champ. Il est organisé selon quatre dimensions: la démarche générale d'enseignement / apprentissage conçue par le maître (projets d'enseignement, conceptions du langage écrit, des apprentissages langagiers,...), la nature du projet d'apprentissage des enfants (relation à l'écrit, plaisir, désir, besoin de lire / écrire,...), les capacités d'apprentissage mobilisées et développées (dans l'ordre psychomoteur, affectif, cognitif, celui de la socialisation, des compétences langagières à l'oral, de la fonction symbolique,...), les activités d'apprentissage mises en jeu (conception de l'activité d'apprentissage et de ses produits,...). La construction du modèle a procédé d'une analyse de contenu de discours pédagogiques (type Instructions Officielles, "Méthode Naturelle de Freinet", productions des équipes INRP), et de pratiques de classes, selon une méthodologie contrastive. Il se présente sous la forme d'un classement d'objectifs distinguant des "objectifs pédagogiques" du point de vue des contenus, de la démarche d'enseignement, des "objectifs didactiques" du point de vue des capacités des élèves à créer / développer, auxquels sont associés des "indicateurs maîtres" et des "indicateurs élèves" traduisant les objectifs en faits observables. On trouvera ci-après, une page extraite du modèle descriptif qui pourra donner une idée de l'outil (qui compte 112 pages).

Conception générale de la démarche d'apprentissage de la lecture/écriture
(extrait) H. Romian

O.P. Objectifs pédagogiques	O.D. Objectifs didactiques	I.M. Indicateurs maître	I.E. Indicateurs élèves
1.2.2. Quelle langue ?			
<ul style="list-style-type: none"> - Travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature. - Réduire la distance entre le langage de l'enfant et celui des livres, perfectionner son langage, le préparer à recevoir plus tard une culture littéraire. - Éveiller chez l'élève le goût et créer l'habitude d'écrire et de bien écrire, former plus tard un style. - Faire acquérir les moyens d'expression qui devraient être le bien commun de tous ceux qui parlent Français, familiariser avec l'usage correct et aisé du langage élaboré 	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de goûter un beau conte, un poème bien choisi. - Être capable d'exprimer ses pensées et ses sentiments en un langage correct. - Être capable d'une expression de plus en plus juste, précise, aisée. - Être en mesure de faire sienne une langue saine et souple. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse du discours du maître et du discours des élèves pendant deux séquences Ex : - entretien libre (ce que le maître considère comme tel), - mise au point collective de texte d'élève ou compte rendu oral de travaux écrits <p>Catégories d'analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • questionner, • répondre à une question, à une demande d'information, • faire corriger ou corriger une faute de langue, (à l'oral) (à l'écrit), • signaler une faute de langue (à l'oral) (à l'écrit), • faire référence aux contraintes spécifiques de l'écrit (syntaxe, lexique, orthographe), • donner ou proposer une consigne de travail, • amorcer une explication, • donner une explication, • fonction phatique, • donner la parole, • tirer des conclusions, • éliminer une digression, 	

Conception générale de la démarche d'apprentissage de la lecture/écriture (suite)

O.P. Objectifs pédagogiques	O.D. Objectifs didactiques	I.M. Indicateurs maître	I.E. Indicateurs élèves
<p>des adultes, faire assimiler le fonds commun de traditions et de conventions qu'elle implique.</p> <p>– Mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle. Lui faire acquérir la maîtrise de la langue française contemporaine orale et écrite dans sa diversité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - registres, - parlars régionaux <p>– Encourager la libre démarche de création verbale personnelle, nécessaire pour une ouverture à certaines formes de littérature (poésie)</p>	<p>– Être capable d'utiliser toutes les ressources de la langue.</p> <p>– Être capable d'utiliser des formes de plus en plus élaborées, de mieux en mieux adaptées au registre de langue qui convient aux situations dans lesquelles on est amené à parler ou à écrire.</p> <p>– Être capable de communiquer et de s'exprimer d'une manière de plus en plus riche, personnalisée, créatrice, libre.</p> <p>– Être capable d'exprimer sa personnalité propre, son originalité de manière de plus en plus épurée, approfondie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • amorcer une chanson, • calmer le bruit, • donner une information non demandée, • porter un jugement de valeur : <ul style="list-style-type: none"> - sur l'activité de la classe, - sur l'activité d'un enfant, - sur l'activité d'un groupe d'enfants, - sur le langage de la classe, - sur le langage d'un groupe d'enfants, • donner des impressions personnelles spontanément, • se référer explicitement aux caractéristiques de la situation de communication, (registres de langue notamment) • reformuler ce qui a été dit. <p>– Temps d'intervention du maître par rapport au temps total de la séquence</p> <p>– Nombre d'enfants qui interviennent et durée de leurs interventions (la plus longue, la plus courte, en moyenne).</p> <p>– Analyse des annotations du maître sur les textes écrits des enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • référence explicite à une norme : inc., impr. m.d., etc..., • correction des fautes d'orthographe, • correction des fautes de syntaxe, • jugement de valeur dans l'absolu : bien-mal-médiocre, • jugement de valeur relatif : mieux-moins de travail, • référence explicite aux caractéristiques de la situation de communication (registres de langues notamment). 	<p>– Nombre de textes libres produits, sur un mois donné :</p> <ul style="list-style-type: none"> { - par chaque enfant, - par la classe - en décembre, - en mars, - en mai <p>N.B. Texte libre : l'enfant est libre d'écrire ou non, sur le thème de son choix, il est libre de remettre ou non son texte au maître, à la classe, libre de refuser les utilisations proposées par la classe ou le maître.</p> <p>– Idem, pour les textes de toute nature.</p> <p style="text-align: right;">/.../</p>

"Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au Cours Préparatoire", *Recherches Pédagogiques* n° 116, INRP, 1982

Le Groupe de Recherche a dû, pour ce faire, poser et résoudre toute une série de problèmes, dans une dynamique éminemment formatrice. Problèmes théoriques, en fonction de l'état des connaissances dans les années 75, sur les capacités des élèves, spécifiques ou non à la lecture / écriture, ou la notion de "savoir lire / écrire" pour un enfant de 7 ans, par exemple. Avec la confrontation à des théories et des concepts fragmentaires, cloisonnés, à des lexiques polysémiques ("signal", "indice", "symbole", "signe" pour ne citer que ces exemples) à partir desquels il s'agissait de construire un cadre théorique cohérent. Problèmes pratiques posés par les exigences d'une méthodologie contrastive d'ordre descriptif: passer de son vécu pédagogique propre aux principes qui le fondent, et de là à d'autres vécus, d'autres principes en excluant tout jugement de valeur, quel que soit le cas de figure considéré (méthode synthétique, méthode naturelle, Plan de Renovation INRP), la visée étant de comprendre la signification de logiques didactiques différentes; détermination d'indicateurs effectivement observables et significatifs d'un objectif ou d'une classe d'objectifs, les relations linéaires terme à terme étant exclues; détermination d'indicateurs élèves traduisant effectivement l'intégration des objectifs d'enseignement / apprentissage et non l'induction de comportements en réponse immédiate aux tâches scolaires... En somme, c'était poser là un ensemble de problèmes relatifs à l'observation des classes et à l'évaluation des savoirs des élèves, tout aussi fondamentaux en matière de recherche que de formation des maîtres.

L'utilisation du modèle en formation par les membres du Groupe de Recherche a fait l'objet de descriptions qui mettent en évidence les points suivants. Selon les cas, l'accent a été mis sur les informations théoriques appelées par telle ou telle partie du modèle pour en comprendre les enjeux pratiques, ou sur l'identification du "schéma didactique" (selon notre lexique actuel) auquel est susceptible de renvoyer tel indicateur ou plutôt tel ensemble d'indicateurs: un indicateur isolé peut être polysémique d'un point de vue didactique (pratique du texte libre,...); ce qui le rend signifiant, c'est la "constellation" où il s'inscrit qui en fait un texte à corriger à l'instar des autres, la base des apprentissages ou un type d'écrits à situer parmi les autres.

Concrètement, l'utilisation du modèle a induit des activités de formation de types divers :

- le débat sur les choix fondamentaux auxquels sont confrontés les maîtres et la nécessité d'une explicitation des présupposés théoriques sous-jacents (par exemple, quelle langue enseigne-t-on? quels sont les tenants et les aboutissants du côté des élèves des "objets langagiers" sur lesquels on travaille selon qu'il s'agit de manuel d'apprentissage, de textes libres ou de lettres de correspondants, d'écrits sociaux scolaires ou non scolaires diversifiés?...);
- la réflexion sur la dominante didactique de chacun, la cohérence interne entre ses objectifs et ses pratiques, contribuant ainsi à construire, avec les maîtres, dit un membre du Groupe de Recherche "une exigence de structuration lucide des démarches pédagogiques", dans le respect des options de chacun ;
- l'innovation en classe sur certaines pistes posées par le modèle descriptif comme théoriquement possibles mais peu présentes dans les pratiques (notamment tout ce qui concerne la relation oral / écrit / image, développée dans le modèle) ;
- la lecture critique de telle partie du modèle descriptif, sa réécriture, voire l'élaboration sur d'autres points selon des cheminements analogues à ceux de la construction initiale en recherche.

Chemin faisant ont émergé des problèmes, qui, en gros, sont ceux-là mêmes que le Groupe avait rencontrés, et que ses membres étaient d'autant mieux préparés à traiter. Auquel s'ajoute un problème épistémologique, méthodologique incontournable: la compréhension de ce qu'est un modèle d'analyse par rapport à la réalité concrète, singulière de chaque classe, qu'il ne décrit pas mais dont il permet de repérer la dominante, et par rapport aux outils d'observation (questionnaires, grilles, ...) qu'il permet de construire. En dehors d'une initiation à la recherche faisant entrer les maîtres en formation dans des démarches descriptives données, il paraît bien difficile d'y répondre.

Il ressort de cette expérience que la démarche de formation, en tant qu'elle est dérivée de démarches de recherche, est fondamentalement **descriptive** et non plus prescriptive. Cela n'exclut aucunement, pas plus que la recherche d'ailleurs, des choix de valeurs : travailler à la détermination des facteurs de la réussite scolaire, poser la cohérence des contenus et de la démarche comme postulat pédagogique,.... Mais cela exclut, par contre, des attitudes fort répandues dans les milieux de formation du type: c'est mauvais, parce que c'est différent de ce que je crois bon ou: voilà ce qu'il faut faire et ne pas faire. La démarche de formation induite par l'utilisation d'outils de recherche est essentiellement une démarche d'explicitation: explicitation avec les maîtres et pour répondre à des besoins existants, mais aussi à créer, des problématiques sous-jacentes à leurs pratiques, à l'aide des analyseurs et des procédures méthodologiques construits par la recherche. C'est-à-dire une formulation des problèmes didactiques auxquelles répondent ces pratiques, et qui ne sont pas les mêmes selon les choix opérés: par exemple, en lecture, viser à monter des mécanismes de déchiffrage, développer l'expression libre, induire l'appropriation de pratiques symboliques complexes. Ces problèmes ne peuvent être formulés qu'en élucidant les pré-supposés théoriques impliqués, les voies pratiques de solution possibles à partir de là, la nature et les modalités d'évaluation des savoirs acquis par les élèves. En somme, une formation qui fonctionne tout comme la recherche, en résolution de problèmes¹⁹ (d'ordre pratique et théorique).

Ces problèmes, la recherche peut aider à les formuler. Par exemple, la variation des pratiques de classe est-elle aléatoire ou liée à des options théoriques repérables? quel(s) mode(s) de communication les maîtres utilisent-ils, comment et pour quoi faire? quel rôle y joue l'écrit par rapport aux autres modes de communication et de représentation? quels sont les critères d'évaluation des élèves en matière de lecture, de production d'écrits et sur quels types d'écrits porte cette évaluation? quels types de problèmes de lecture, de production d'écrits sont traités en classe, et comment? On remarquera, qu'à titre d'exemple, j'ai transposé les thèmes de nos recherches en thèmes de problèmes de formation. C'est à l'évidence, une approche trop simple de la question des relations entre problèmes de recherche et problèmes de formation. Mais, en première analyse, elle permet de montrer de possibles transpositions et d'esquisser les voies de possibles interactions.

En conclusion de ce point, à verser au dossier des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, il apparaît qu'on aurait intérêt à analyser et "capitaliser" des expériences collectives du type de la nôtre. Si l'implication de formateurs dans la recherche en didactique enracine celle-ci dans les problèmes, les besoins de la formation des maîtres et assure sa pertinence, son utilité sociale, la transposition de

méthodologies, de cheminements de recherche dans la formation assure sa pertinence scientifique et sans doute une efficacité plus grande. Cette dernière proposition pourrait, bien évidemment, donner lieu à une recherche...

3 - PRODUITS DE RECHERCHE : OUTILS DE FORMATION ?

On ne saurait trop souligner que des produits de recherche a priori, n'ont pas à être lisibles, utilisables à d'autres fins que la recherche: telle est en effet, leur fonction, constitutive de leur logique discursive. Mais certains de ces produits, comme nous l'avons vu plus haut, peuvent se socialiser dans les productions ayant d'autres visées pragmatiques: outils d'innovation pour le grand public enseignant ou bien outils de formation des maîtres en didactique, ils ont à répondre alors à des règles d'écriture qui fassent intervenir à la fois la logique de recherche et une logique d'incitation, de formation.

3.1. La lisibilité : mais encore ?

Les didacticiens, c'est bien connu, sont réputés illisibles hors de leurs pairs. Curieux procès dont le présupposé serait le refus de considérer les recherches en didactique comme des recherches à part entière, produisant en tant que telles des problématiques, des savoirs conceptuels et entre autres, un lexique nouveau, donc difficiles, déroutants, par rapport au sens commun, aux idées reçues.

Ceci dit, et cette règle du jeu acceptée, n'en demeure pas moins la question de la "faisabilité" de leur lecture. Une condition majeure paraît résider dans une stratégie discursive où alternent séquences, citations de classe et théorisation des contenus, de la démarche d'enseignement / apprentissage sous-jacents aux discours, conduites et produits retranscrits. Le dosage entre les deux variant selon la destination dominante: incitation à l'innovation, outil de formation. Le choix des citations, des séquences de classe est souvent malaisé: comment délimiter, couper, éliminer certains éléments, sans décontextualiser si fortement que l'extrait se trouve dénaturé ou vidé de sa signification didactique ? Comment recontextualiser les extraits sans tomber dans l'anecdotique ? La citation intégrale de longues séquences de classe qui pourrait fournir au lecteur un matériau large pour étayer la théorisation correspondante étant exclue pour des raisons éditoriales, chaque article, chaque ouvrage pose le problème d'une reconstitution en réduction, en quelque sorte, d'un "modèle réduit" de classe en recherche. Mais c'est par-là même réduire le travail de théorisation du lecteur et limiter son interprétation des données observées à celle de l'équipe de recherche productrice.

Quant aux éléments de théorisation, ils pourraient être hiérarchisés selon des critères touchant aux utilisations potentielles : notions, ouvrages de base, fondateurs de la problématique des contenus, de la démarche d'enseignement / apprentissage (fonctions du langage, types d'écrits et de textes, critères d'évaluation, résolution de problèmes,...); notions, ouvrages permettant d'utiliser / construire des outils de description des classes ou d'évaluation des compétences, des performances des élèves (variables didactiques, types "d'entrées" linguistiques dans les écrits des

élèves pour repérer leurs problèmes d'écriture,...). Ces éléments de théorisation sont, bien entendu, plus ou moins poussés selon les destinataires : grand public enseignant ou formateurs et enseignants en formation.

C'est dire que la lisibilité d'un produit de recherche en didactique ne signifie pas que celui-ci ait à se lire facilement, sans travail d'analyse, de réflexion, mais qu'il donne une idée suffisamment explicite des pratiques de classe et de leurs présupposés théoriques. Evident? Peut-être mais il faut convenir que c'est là un type d'écriture extrêmement complexe, et qui requiert, des équipes de recherche productrices, un très gros travail de décentration / reconstruction. Tout autant que du lecteur. Si dialogue il y a, encore faut-il qu'il y ait travail de part et d'autre.

Une autre évidence: un tel dialogue n'est possible que si les enseignants ont pu être au moins informés, initiés à la recherche dans le cadre de leur formation. Comment s'étonner sinon, que les produits de recherche, si bien faits soient-ils, demeurent à peu près opaques?

3.2. Problèmes de communicabilité

Il est courant de considérer que l'expérience des uns ne peut servir aux autres; si c'était vrai, sauf à transformer tous les enseignants en chercheurs, la recherche en didactique ne servirait qu'à faire progresser la connaissance sans prise effective sur les pratiques d'enseignement / apprentissage.

Je me placerai ici du point de vue des produits de recherche conçus pour la formation, car je ne crois pas qu'un produit de recherche non conçu pour cela, même lisible par le public enseignant, puisse être communicable, et encore plus transférable, hors d'une médiation par le canal de la formation, sans dénaturation ou sans poser des problèmes insolubles. S'il incite à innover, il devrait logiquement (ce que montre l'expérience d'équipes de recherche-innovation) susciter au moins autant de nouveaux problèmes qu'il en résoud, et par là déstabiliser les pratiques antérieures, créer des besoins nouveaux de formation (auxquels le produit en question ne peut pas répondre, sa destination étant autre).

La communicabilité d'un produit de recherche implique que la problématique de la recherche soit explicitée: le problème didactique auquel elle répond, le cadre théorique qu'elle construit à cet effet, les hypothèses et procédures méthodologiques qu'elle se donne... Prenons-en pour exemple l'actuelle recherche "Evaluation"²⁰. Au départ, le Groupe de Recherche s'intéresse de manière exploratoire à la manière dont les maîtres évaluent en classe les écrits produits par leurs élèves. Diverses enquêtes permettent de cerner un "trou noir", celui des critères d'évaluation. Ce qui fait problème aux maîtres, c'est qu'ils fonctionnent sur des critères relativement globaux, flous, normatifs du "bon texte" et ne voient pas, en conséquence, comment évaluer les progrès des élèves et concevoir des apprentissages plus efficaces, ce qu'ils souhaiteraient pouvoir faire. D'où leur malaise à l'égard de l'évaluation des écrits.

Selon des intuitions didactiques plus ou moins théorisées, le Groupe va progressivement construire un cadre théorique susceptible de définir des critères

d'évaluation formative d'ordre textuel. Aucune théorie, en effet, aucune recherche n'est susceptible à elle seule de répondre à l'ensemble des problèmes d'enseignement / apprentissage qui se posent. Il est nécessaire de faire appel à des concepts et des procédures descriptives issus à la fois de la linguistique textuelle (progression thématique, cohérence et cohésion,...), des théories de l'écriture ("tissu" et "travail" textuel...), des sciences de l'éducation (critères d'évaluation, évaluation sommative / formative,...). Le travail à la fois pratique, mené dans les classes, et théorique, à distance descriptive et réflexive des classes, va permettre de conceptualiser les contenus d'enseignement et les principes de la démarche d'enseignement / apprentissage de l'évaluation formative des écrits (nature et définition des critères, procédures didactiques de leur explicitation / élaboration, de leur utilisation par les élèves,...). Le Groupe peut alors définir une hypothèse centrale: la nature des critères (didactiques) d'évaluation mobilisés, formulés par les élèves lorsqu'ils ont à évaluer / réécrire leurs productions écrites ou celles de leurs pairs sont en relation avec les critères mobilisés, utilisés explicitement, ou non, par les maîtres lorsqu'ils les font travailler sur ces productions écrites (en aval, en cours de production et / ou en amont). Cette hypothèse fonde la poursuite de la recherche-innovation, la description contrastive des pratiques d'évaluation de maîtres en recherche ou non, et l'évaluation des effets produits sur les compétences évaluatives, les compétences de réécriture des élèves.

Comme le souligne l'article de G. Ducancel, dans ce même numéro de "Repères", la "communication" de la recherche dans / par la formation, peut emprunter une démarche de résolution de problèmes analogues - selon ses finalités propres - à celle de la recherche.

3.3. Problèmes de transférabilité

N'en demeure pas moins une question cruciale: ce qui a été réalisé par des équipes de recherche (fût-ce en recherche-action) est-il faisable dans des conditions autres et sur d'autres terrains? A quelles conditions un produit de recherche - même conçu pour la formation - est-il transférable hors de la recherche?

Une condition majeure paraît résider dans le fait que la recherche ait produit des outils de modélisation des pratiques d'enseignement / apprentissage, et qu'elle explicite les cheminements de leur construction. Ainsi le Groupe "Evaluation" a produit un "Classement des Lieux d'Intervention Didactique" sur les écrits des élèves (dit CLID)²¹, à partir d'un "traitement didactique" croisé, progressivement opéré, entre des modèles d'analyse sémiotique, linguistique qui, chacun dans leur domaine, permettaient de répondre à certaines questions (Morris, Hagège,...). Ce modèle "croise" en un tableau à double entrée d'une part des objets de travail, d'étude dans les écrits des élèves (graphique, textuel, interprastique, phrastique), d'autre part des niveaux d'analyse (pragmatique, sémantique, morphosyntaxique). On peut ainsi repérer des lieux où s'inscrivent de manière privilégiée les critères d'évaluation formulés, mobilisés par les maîtres, les élèves. A noter: le Groupe explique, entre autres, comment et pourquoi il a inversé l'ordre des catégorisations en passant d'une logique linguistique qui va du "morphosyntaxique/phrastique" (qui est celle des modèles utilisés) à une logique didactique qui procède à l'inverse du "pragmatico-discursif".

Il semble bien, en effet, que la résolution des problèmes d'écriture ait à s'inscrire dans un travail de contextualisation des écrits (qui s'adresse à qui, avec quel projet d'action, selon quelle stratégie d'écriture,...?). Sans négliger pour autant d'autres lieux d'intervention: le problème majeur serait le caractère pluridimensionnel de l'activité de production d'écrits, mis en évidence par le modèle "CLID".

Comme nous l'avons vu plus haut à propos du modèle descriptif C.P., un tel outil utilisé en formation des maîtres²² induit une déglobalisation nécessaire des informations théoriques, des situations d'observation de classe, des essais pratiques en classe: moyennant toutes les explicitations de rigueur (un modèle d'analyse ne peut correspondre à une réalité particulière,...), un outil de cette nature permet de sérier les problèmes des élèves... et ceux des maîtres. Il peut s'utiliser tel quel, mais aussi induire la construction d'autres modélisations avec les enseignants en formation, correspondant à d'autres "prises de vue" selon d'autres "points de vue".

Bien entendu, il est utile aussi de voir et de savoir comment le modèle en question a été utilisé en recherche, et les résultats d'observation qu'il a permis d'obtenir²³. Ainsi, le CLID a permis au Groupe "Evaluation" de repérer deux types de pratiques d'évaluation des écrits. Dans les classes hors recherche observées (répondant par ailleurs aux mêmes caractéristiques que les classes en recherche), les maîtres mobilisent et utilisent de manière dominante, pour mettre au point les écrits produits, des critères phrastiques-morphosyntaxiques, érigés en norme, en guidant les élèves quasiment phrase à phrase, voire mot à mot, pas à pas. Dans les classes en recherche, les élèves, grâce aux inductions calculées du maître, utilisent l'ensemble des 12 catégories du CLID au cours de véritables cycles d'écriture / évaluation / réécriture, par référence à des activités antérieures au cours desquelles ils ont pu élaborer eux-mêmes les critères d'évaluation et les définir dans des "outils" de synthèse selon des formulations évolutives.

Parmi les maîtres en recherche, on ne trouve pas de pratiques monolithiques mais des cheminements divers, d'une évaluation normative à une évaluation formative²⁴. La modélisation de ces cheminements opérée à partir des résultats de la description repose sur le croisement de quatre catégories: contenus d'enseignement et stratégies d'apprentissage de l'évaluation, du côté normatif ou formatif. Si le Groupe a pu observer certains cas de figure (contenus et stratégies normatifs, contenus "rénovés" et stratégies impositives, contenus et stratégies formatifs,...), d'autres ne l'ont pas été mais n'en correspondent pas moins à un cas de figure repérable dans les pratiques (contenus normatifs et stratégies "appropriatives"). A partir de ces résultats descriptifs concernant les pratiques évaluatives des maîtres, le Groupe décrit actuellement les effets de celles-ci sur celles des élèves à l'égard de leurs propres écrits et de ceux de leurs pairs.

Compte tenu de ce qui précède, ce qui serait transférable, de la recherche à la formation, relèverait essentiellement de principes épistémologiques, méthodologiques qui, sous-tendant la construction des modèles descriptifs et la conception des procédures de description des classes, peuvent inspirer des situations de formation analogues dont l'objectif est centré sur l'objectivation, le classement didactique des

contenus, des démarches d'enseignement / apprentissage. Mais ces principes ne font sens en formation des maîtres que s'il est possible d'entrer dans les cheminements de construction des modèles en question et d'interprétation des résultats. Il devient alors possible de dégager la signification didactique des pratiques observées, et celle des évolutions en cours, au delà des particularités singulières.

Ceci étant, il apparaît bien que l'arbre de la lisibilité des productions de recherche cache la forêt de problèmes autrement complexes qui tiennent à leurs stratégies discursives. Leurs propriétés heuristiques en matière de formation tiendraient à l'explicitation des problématiques de recherche, des principes épistémologiques, méthodologiques et des cheminements de la construction des modélisations et des outils descriptifs, à l'explicitation de l'interprétation des résultats, beaucoup plus qu'aux résultats qu'elles exposent. Ce qui fait qu'une recherche est utilisable potentiellement en formation (mais sans doute aussi par d'autres chercheurs), c'est qu'elle affiche les conditions de production et des règles de lecture de ses résultats. Aux formateurs d'en construire les modes d'emploi.

En somme, le "traitement didactique" des recherches dans la formation des maîtres implique certes un travail spécifique des formateurs en aval de celle-ci, mais la faisabilité de ce travail est en partie fonction d'un travail spécifique des chercheurs en amont de la formation. Encore faut-il que les formateurs de maîtres aient pu se former à la recherche et la pratiquer. Encore faut-il qu'ils disposent de productions de recherche centrées non sur un exposé de résultats mais sur l'explicitation des aspects majeurs et des cheminements de la construction de la problématique, des modèles et outils descriptifs qui ont permis d'aboutir aux résultats en question. Qui, mieux que des formateurs-chercheurs, pourrait construire la nécessaire interaction entre l'amont de la formation et l'aval des recherches?

NOTES

- 1 Romian H., "La recherche au coeur de la formation", dans *Recherches actuelles sur l'enseignement du Français - Belgique, France, Québec, Suisse*, dir. Petitjean A., Romian H., INRP avec la collaboration du CNRS, 1985.
- 2 Best F., *Vers la liberté de parole*, Coll INRP, Nathan, 1978.
- 3 Romian H., "Aux sources des savoirs à enseigner: traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques", dans *Repères* n°71, "Construire une didactique", INRP, février 1987.
- 4 Romian H., Ducancel G., Garcia-Debanc C., Mas M., Treignier J., Yziquel M. et coll., *Didactique du Français et recherche-action*, Coll. Rapports de Recherche, INRP, 1989 n°2.
- 5 Treignier J., Charmeux E., Vargas C., "Vers une didactique de la variation langagière", dans *Didactique du Français et recherche-action*, op.cit.
- 6 Yziquel M., "Pratiques langagières et pratiques sémiotiques", dans *Didactique du Français...*, op.cit.
- 7 Ducancel G., "Apprendre en résolvant des problèmes", dans *Didactique du Français...*, op.cit.

- 8 Garcia-Debanc C., Mas M., "Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves...", dans *"Didactique du Français ..."*, op.cit.
- 9 Turco G. et Tauveron C., "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits d'élèves", dans *"Repères"* n°71, op.cit.
- 10 Romian H., *"Pour une pédagogie scientifique du Français"*, P.U.F., 1979.
Romian H., Barré de Miniac C., Lafond A., Ducancel G., *"Que peut la pédagogie? Performances linguistiques d'élèves de CM1, facteurs sociologiques et variables pédagogiques"*, "Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du Français", t1, INRP, 1983.
- 11 Gruwez C., Romian H. et coll., *"Communiquer, ça s'apprend"*, dans *"Rencontres Pédagogiques"* n°11, INRP, 1986.
Ducancel G. et coll., *"Problèmes d'écriture"*, dans *"Rencontres Pédagogiques"* n°19, INRP, 1988.
- 12 Citons, entre autres, outre les productions locales des équipes, à Abbeville, Amiens, Melun, Rennes, Mende...
Sublet F. et coll., *"Poésie pour tous"*, Coll. INRP, Nathan, 1982.
Charmeux E., Zonabend J., Ducancel G. et coll., *"LectureS / EcritureS en Section des Grands, CP, CE1"*, Coll. INRP, Nathan, 1985.
Kerloch J.P., Brunner C., Fabre S., *"Et l'oral, alors?"*, Coll. INRP, Nathan, 1985.
Romian H., Yziquel F., *"Enseigner le Français à l'ère des médias"*, Coll. INRP, Nathan, 1988.
- 13 *"Essai d'évaluation..."*, *"Didactique du Français et recherche-action"*, op.cit.
- 14 Romian H., Ducancel G., "Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du Français", dans *"Repères"* n°62, INRP, février 1984.
- 15 *"Didactique du Français et recherche-action"*, op. cit.
- 16 "Aux sources des savoirs à enseigner", op. cit.
Ducancel G., "Référents théoriques des projets d'enseignement: convocation et reformulation", dans *"Repères"* n°78, "Projets d'enseignement des écrits, de la langue", INRP, 1989.
- 17 *"LectureS / EcritureS en Section des Grands, CP, CE1"*, op.cit.
- 18 Romian H., Charmeux E., Zonabend J. et coll., *"Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture / écriture au CP"*, dans *"Recherches Pédagogiques"*, n°116, INRP, 1983.
- 19 Voir cette même conception de l'apprentissage, telle qu'elle a pu être mise au point et conceptualisée dans des classes maternelles et élémentaires: Ducancel G., "Apprendre en résolvant des problèmes", dans *"Didactique du Français et recherche-action"*, op.cit.
- 20 "Des critères pour une évaluation formative" op.cit.
- 21 Voir notamment "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation...", "Des critères pour une évaluation formative ...", op.cit.
- 22 Séguéy A., "Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID: mode(s) d'emploi", dans *"Repères"* n°79, "Décrire les pratiques d'évaluation des écrits", INRP, 1989.
- 23 Turco G., Romian H. dir., "Décrire les pratiques d'évaluation des écrits", dans *"Repères"* n°79, op.cit.
- 24 Turco G., "Pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres", dans *"Repères"* n°79, op.cit.