

ENJEUX, TENSIONS, LIMITES ET LEÇONS D'UNE ÉCRITURE CURRICULAIRE : un référentiel de français pour la formation des professeurs d'école

Élisabeth NONNON.

IUFM de Lille. Théodile Lille 3 - UR CNRS 1031 Paris V.

Résumé : Lors de la création de l'IUFM Nord Pas de Calais, une structure de travail regroupant les formateurs de français s'est mise en place pour concevoir et rédiger un programme de formation de professeurs d'école, engageant une expérience inédite de confrontation et de formalisation des références et expériences de chacun. Dans ses objectifs et ses contradictions, l'écriture de ce texte révèle la dynamique et les tensions liées au contexte institutionnel, théorique et humain de la création des IUFM, et les enjeux et problèmes posés par la définition d'un programme de formation pour des enseignants de français : statut épistémologique des savoirs, définition de la discipline, en particulier relations entre discipline scolaire, discipline de formation et discipline universitaire au statut instable, en relation à plusieurs disciplines de référence. Cette expérience permet de dessiner des pistes de réflexion pour travailler à clarifier les orientations d'une « didactique de la didactique » et d'une discipline de formation pour de futurs enseignants.

Lors de la création de l'IUFM (1), la nécessité institutionnelle de rédiger un plan de formation et, par suite de la place du concours en fin de première année, un référentiel de contenus disciplinaires a créé une situation inédite à Lille, en obligeant pour la première fois les enseignants des différentes disciplines à expliciter leurs références et leurs objectifs, et à chercher des points d'accord pour élaborer un « programme ». Des groupes de travail variés avaient certes anticipé les textes réglementaires, entamé une réflexion sur le mémoire professionnel, le rôle des stages ou la fonction des maîtres-formateurs, et rédigé divers écrits programmatiques, mais ils avaient fonctionné en réseaux basés sur le volontariat militant ou la cooptation, sur des sujets plutôt transdisciplinaires, et dans une perspective exploratoire. La situation était localement nouvelle, sur deux plans aux moins :

- Il s'agissait de créer **une structure d'échange et de négociation** pour tous les enseignants d'une discipline, portant sur les capacités visées par cette discipline et la nature même des savoirs à enseigner. Cette structure obligeait à dépasser les particularismes des différents centres, ancrés dans des traditions et une histoire anciennes. Paradoxalement, et du moins pour le français, en effet, les occasions de coordination avaient été jusque là limitées, qu'elles soient

institutionnelles (choix de sujets d'examen...) ou militantes (quelques tentatives pour constituer une banque de textes de référence). Le postulat implicite d'une culture commune héritée de l'histoire des Écoles normales et la complicité dans le partage allusif d'un corps de topoï et de lectures masquait une fausse évidence et des individualismes de fait. Il s'agissait, pour la première fois à l'échelle du Nord - Pas de Calais, d'exister comme membres d'une communauté capable d'explicitier ses pratiques et ses choix, de définir des priorités et des critères, et d'arriver à un langage provisoirement commun sur la discipline. Cette perspective d'entrée de tous les formateurs dans un « espace public de discussion » est significative d'évolutions dans la définition de la professionnalité pour les formateurs d'enseignants, évolution que l'on retrouve dans d'autres métiers confrontés à des enjeux de professionnalisation (2).

- Cette réflexion était engageante en ce sens qu'elle devait aboutir à l'accord sur **un texte ayant valeur d'orientation**, définissant un curriculum validé par l'institution et la publication (document en vente au CRDP de Lille), en particulier pour l'articulation des enseignements en première et deuxième année. Il était important pour les différentes disciplines pratiquées dans l'IUFM naissant d'assumer ce que Verret appelle la programmabilité et la publicité du savoir, et que ce soient les formateurs eux-mêmes qui prennent en charge ce maillon important du processus de transposition didactique, en se rendant responsables du choix des savoirs à enseigner (3). Reste bien sûr à voir quel décalage peut, même dans ce cas, s'instaurer entre les savoirs à enseigner et les savoirs réellement enseignés.

Ce travail collectif s'est mené régulièrement pendant les deux premières années (1991-1992), puis plus sporadiquement par la suite pour une remise à jour des plans de formation et un réaménagement du programme en 1994. Si l'écriture n'a pas été collective, elle a cependant cherché à intégrer dans la réflexion tous les enseignants en français de l'IUFM : une structure de « pilotage » (4) regroupait des représentants des différents centres (et en principe, mais sans y parvenir vraiment, d'autres catégories de formateurs : inspectrice, maîtres-formateurs), et animait dans chaque centre des réunions de travail en partie prises en charge par l'institution (ordres de mission, décharges aux représentants, etc). Après les premières réunions, et sur la base des domaines retenus pour la première année (lecture et travail sur la langue en 91, lecture et production écrite en 94), j'ai pris en charge l'écriture du programme, en tentant le plus possible d'assurer un va-et-vient entre les propositions du groupe de pilotage et les réactions, parfois violentes, des assemblées locales et des individus. Le deuxième texte, dû à de nouvelles échéances institutionnelles (nouveau plan de formation, homogénéisation des différents « programmes » des IUFM) et encore en vigueur, a gardé l'orientation, la structure, les objectifs et certains contenus du texte initial. Mais il marque des glissements qui sont à interpréter à des niveaux divers (rapports de force locaux, changements d'enjeux prioritaires dans la position des IUFM...). La discussion à propos de ce deuxième plan a montré qu'une tradition de débat sur la discipline avait commencé à s'installer, mais a aussi révélé des tensions et certaines limites, en particulier dans la transparence des contenus réellement abordés en formation. Après une interruption due à l'absence d'échéances institutionnelles et à la difficulté à trouver de nou-

veaux modes de travail, une réflexion de type différent a repris, sur le mode du volontariat, dans le cadre d'un groupe de travail puis de recherches soutenu par la DRED (Direction Recherche et Développement de l'IUFM) (5).

Même s'il a constitué une manière d'événement par son existence même et par la dynamique qu'il a suscitée, et s'il a abouti à un texte qui est encore le texte de référence pour le français en formation de professeurs d'école dans le Nord Pas de Calais, ce travail, dans ses choix et ses résultats, n'est en rien révolutionnaire, comme je le montrerai ensuite. La situation institutionnelle très déterminée par la perspective du concours et la forme des épreuves, l'urgence, la procédure de consultation adoptée ont limité la possibilité d'échapper à des cadrages disciplinaires et catégoriels relativement traditionnels (peu de prise en compte des maîtres-formateurs, peu de réflexion commune aux disciplines malgré des réunions des « pilotes » avec ceux des autres disciplines). D'autre part, le poids du concours de recrutement a provoqué une concentration sur le programme de première année, la seconde fonctionnant comme domaine beaucoup plus libre et moins défini, aux détriments d'une explicitation réelle des principes de cohérence d'ensemble de la formation (même si des principes de répartition et de transfert ont été abordés en fin de texte), et des principes de différenciation entre les deux années de formation. La rédaction de ce référentiel est donc **un compromis** entre des enjeux et des contraintes de natures diverses, liés aux conditions d'émergence des IUFM, aux conjonctures locales, aux questions générales que posent la définition de la professionnalité des enseignants, l'établissement d'un curriculum, les représentations d'une discipline en formation d'enseignants dans sa double dimension (discipline scolaire / discipline de formation), et enfin aux problèmes plus spécifiques d'une didactique du français.

En ce sens, et dans ses limites mêmes, il est significatif des tensions dans lesquelles se construit un discours sur la formation et un espace public de discussion sur les pratiques professionnelles, et, d'autre part, de quelques uns des problèmes rencontrés quand on cherche à définir les orientations prioritaires d'une discipline, et sa fonction dans la formation professionnelle des enseignants.

1. DES ENJEUX IDENTITAIRES ET PRAGMATIQUES COMPLEXES : LÉGITIMATION, INTÉGRATION, CONSTITUTION D'UN CHAMP, ET LEURS LIMITES.

Comme tout texte institutionnel, un tel programme s'adresse à de multiples interlocuteurs et poursuit des enjeux communicationnels complexes, parfois contradictoires, qui éclairent certains choix de contenus et de rédaction.

Dans le contexte particulier de création des IUFM, et celui de la constitution d'une discipline encore en émergence, celle de la didactique du français (6), ces enjeux étaient marqués en particulier par la recherche de légitimation, le besoin de faire reconnaître un champ de savoirs et de recherches, et par la tension entre volonté d'intégration des identités et des compétences déjà acquises

par les formateurs d'une part, et volonté programmatrice de faire évoluer les représentations et les pratiques, d'autre part.

Reconnaître les logiques identitaires, symboliques, interactionnelles d'une telle écriture ne signifie pas s'en désolidariser, ni laisser entendre que le pôle principal dans la détermination des choix de formation ne doit pas être l'analyse de la réalité des classes, de l'échec scolaire, des choix de pratiques didactiques efficaces pour répondre à des besoins ; mais il serait irréaliste de couper ces formulations des stratégies des acteurs. Les enjeux de légitimation, externes et internes, ont marqué le choix des contenus et l'écriture même du texte, qui n'échappe pas à une logique de distinction (rédaction assez abstraite et technique, jugée parfois jargonante, référence à des théories de référence en ouverture du texte, souci bibliographique...), dont il faut remarquer qu'elle s'est atténuée dans la deuxième version, les IUFM et la didactique du français n'ayant peut-être plus à affronter les mêmes problèmes de reconnaissance. Mais il est probable que cette logique a interféré avec l'enjeu de communication envers les futurs formés, aux détriments sans doute de leur accès autonome aux significations du texte : celui-ci n'a pu réellement jouer son rôle de contrat didactique que dans les groupes où les formateurs ont pris son commentaire comme base pour élucider les orientations de la formation et négocier les objectifs.

1.1. Les enjeux de légitimation.

1.1.1. La légitimation vis à vis de l'université et de la « noosphère »

Il s'agissait d'abord d'une légitimation vis à vis de l'université, et plus généralement de la « noosphère ». Le plan devait être soumis à des « experts universitaires », et un des enjeux était d'explorer et de rendre crédible la dimension universitaire nouvelle de la formation des maîtres en dessinant un domaine « savant », de dignité égale mais différent des savoirs enseignés à l'université, qui échappe au dualisme couramment admis, aussi bien par les universitaires que par les praticiens, entre savoirs académiques et savoir-faire pratiques. De ce point de vue, le concours de professeurs des écoles offrait, à l'intérieur des contraintes officielles, un laboratoire de formulations, de détermination de contenus d'épreuves que n'offrait pas le concours de recrutement du second degré, encore construit sur une logique dichotomique (7).

La détermination des territoires renvoie certes aux conjonctures universitaires locales. Dans ce texte, les références par exemple à une perspective psycholinguistique et développementale sur la conscience du langage, ou à une analyse sociologique et culturelle des situations de lecture signalent qu'il ne s'agit pas simplement de vulgariser les contenus enseignés à l'université et de proposer des techniques pour leur transmission, mais de se poser comme protagonistes d'un champ théorique à la fois contigu aux enseignements disciplinaires académiques, capable de formaliser des questions issues de la pratique, et éventuellement de poser en retour des questions aux enseignements universitaires. On peut aussi comprendre, dans cette logique, l'insistance sur la perspective épistémologique, sur laquelle je reviendrai par la suite.

Les enjeux externes concernaient aussi les autres partenaires, mais également les futurs enseignants lecteurs du plan, dont la reconnaissance statutaire récente semblait devoir s'accompagner, sur le plan symbolique, d'images nouvelles de la professionnalité, d'une définition moins applicative, plus technique de la compétence, et d'une certaine dignité savante (8).

1.1.2. Les enjeux internes de reconnaissance et d'intégration.

Les enjeux internes de légitimation vis à vis des enseignants en IUFM eux-mêmes correspondaient, à ce moment de transition, à la nécessité de constituer un espace de reconnaissance et d'intégration, où les anciens professeurs en École normale puissent voir leur travail, leurs problématiques et leurs savoirs acquis repris, valorisés, et revendiquer ce qu'ils savaient déjà faire, le situer dans un projet commun plus explicite, plus formalisé, permettant un langage commun avec les nouveaux enseignants en IUFM (9).

Ainsi, si le consensus a été rapide, perçu sur le mode de l'évidence, sur le principe de retenir comme prioritaires dans la formation les savoirs sur l'apprentissage de la lecture, c'est bien sûr à cause de leur importance dans la scolarité élémentaire et la compétence des professeurs d'école, mais aussi parce que ce corps de savoirs aux stratifications successives correspondait à un investissement de longue date et un champ de compétences des enseignants d'IUFM. De même, dans le deuxième plan, le souhait presque unanime de mettre la didactique de l'écriture au centre de la première année répondait certes à un besoin dans les classes, mais aussi à des enjeux identitaires de réinvestissement des produits de recherche bien partagés et reconnus, qui font désormais partie d'une culture commune des didacticiens de français (en l'occurrence les travaux des groupes INRP sur la didactique des écrits) (10).

Restait, au niveau de la rédaction du texte, à trouver la manière d'articuler ces savoirs obligés dans un projet cohérent. Pour les discours sur la lecture à l'école, par exemple, le choix d'une entrée par la pluralité des approches et des discours permettait de mettre en perspective les couches sédimentaires de références et de problématiques stratifiées au cours de l'histoire des Écoles Normales, en les intégrant dans un objectif de formation explicite des futurs enseignants : aborder de façon critique un phénomène multidéterminé et objet de discours hétérogènes ou contradictoires, ce qui rejoint des définitions de la professionnalité sensibles dans le principe même d'une épreuve comme la synthèse de documents, sur lesquelles je reviendrai par la suite.

Il est certain que cette logique de reconnaissance a aussi son revers : il est difficile de contrecarrer la force symbolique qu'ont acquis certains objets dans ce champ, « la typologie des textes » par exemple, ou la notion de « transposition didactique », et, à l'inverse, de faire reconnaître l'importance de problématiques fondamentales dans la pratique d'un enseignant de français, mais qui ne correspondent ni à un consensus, ni à une valorisation ou une stabilisation des acquis au niveau de la recherche didactique. Ainsi, la réflexion sur la norme et la variation, ou les problèmes d'oral et de développement du langage n'ont pas été

reconnus comme prioritaires, et, au prix de débats houleux, ont été repoussés de façon allusive en seconde année.

Il est bien évident que cet enjeu identitaire concernait également les enseignants - chercheurs : cette fonction de pilotage et d'écriture leur avait été proposée par la direction comme une des tâches privilégiées des universitaires nommés en IUFM, ce qui a joué de façon inégale selon les contextes disciplinaires et les situations universitaires des uns et des autres, mais a été un facteur important en français.

1.1.3. La légitimation vis à vis des autres disciplines.

Enfin, un enjeu de légitimation non moins crucial, quoique moins évident, concernait le rapport aux autres disciplines de la formation. Au delà de l'effet d'évidence d'une position dominante des épreuves de français dans le concours de recrutement, et de la place du français dans la formation à cause de son importance en tant que matière scolaire dans le cursus des élèves, il est important de pouvoir justifier cette importance dans la formation, non seulement en élucidant la liste des savoirs nécessaires, mais en mettant mieux en lumière ce que la discipline du français a de fondamental, à la fois comme discipline scolaire et comme discipline de formation, ce qui ne se recouvre pas forcément.

Ce que la discipline a de fondamental à ces deux niveaux peut se dire à la fois dans ce qu'elle a de spécifique (comme didactique autonome qui a déjà derrière elle une accumulation de savoirs techniques et de recherches), et dans ce qu'elle a de commun avec d'autres disciplines (ne serait - ce que parce qu'elle met en jeu des problèmes de représentation symbolique qui sont le socle commun à d'autres apprentissages, comme les mathématiques) (11). Cette réflexion est indispensable pour fonder théoriquement et pratiquement une formation à la polyvalence des enseignants du premier degré. Au niveau de la formation, il faudrait être capable, à propos des éléments d'un programme disciplinaire, de dire en quoi ils rejoignent, à partir de leur spécificité même, des objectifs que poursuivent aussi d'autres disciplines pratiquées par les futurs enseignants au cours de leurs années d'IUFM.

Cependant, la réflexion n'a pu s'engager dans cette direction, et elle est restée dans une perspective strictement disciplinaire centrée sur ses contenus propres, à cause à la fois du poids des traditions, de la nature des épreuves du concours (même si certaines comme la synthèse de documents ou l'analyse de documents didactiques pourraient être envisagées de manière beaucoup plus transversale). Mais, surtout, les stratégies de légitimation pouvaient amener à se centrer sur les contenus de la discipline, à la fois pour revendiquer sa scientificité face à la didactique des mathématiques au statut mieux assis, et parce qu'un travail sur les dimensions de transversalité (communication, rôle de la verbalisation, problèmes de la représentation symbolique ou des variations sociales...) pouvait être vécu comme perte d'identité dans une lutte de positions avec les enseignants de psychopédagogie.

1.2. Les enjeux d'anticipation et de programmation.

En même temps, comme tout texte curriculaire, cette rédaction avait une visée assez volontariste d'anticipation, ou de programmation, moins dans le choix des contenus proprement dits, qui devaient être partiellement consensuels, que dans le rapport à ces objets de savoir.

1.2.1. La professionnalité des formateurs et le statut des savoirs en didactique.

La nécessité de formuler des priorités, d'explicitier des éléments de savoirs et de justifier leur utilisation en formation questionne la définition du rôle du formateur d'enseignants et le rapport à ces savoirs. C'est sur ce point en fait que les débats ont été les plus épineux. Derrière les questions « Que faut-il enseigner ? Pourquoi ? » se pose celle de la façon dont on conçoit la professionnalité, d'un enseignant d'une part, d'un formateur d'enseignants d'autre part. C'est un truisme de dire que derrière l'unanimité de façade autour de formules comme « articulation théorie - pratique », « professionnalité de la formation », « refus de l'applicationnisme », qui font partie de la langue de bois de la formation des maîtres, se profilent de profondes divergences.

Un des points de focalisation de ces divergences a été le statut à accorder à certaines notions ou préceptes didactiques jugés incontournables, par rapport à d'autres savoirs théoriques ou expérimentiels. Un des objets de discussion les plus controversés a été la question du classement des textes, dont on sait la place prééminente qu'il a dans les formations didactiques en français (12) ; mais on pourrait en dire autant de « la grammaire de textes » ou de « la littérature enfantine ». Si on étudie les pratiques de l'écriture à l'école élémentaire, est-il vraiment nécessaire de traiter dès la première année de formation, comme contenu prioritaire, « la typologie des textes » ? Pourquoi lui donner tant d'importance et qu'en attend-on, dans l'enseignement de l'écriture aux élèves, dans la formation des professeurs d'école, par rapport à d'autres savoirs sur l'écriture, à l'analyse des pratiques de classe, des textes écrits par les élèves, des difficultés rencontrées réellement dans l'écriture (celle du dossier, des compte-rendus de stages ou de la synthèse de documents par exemple) ? (13) Qu'est-ce que cela signifie de parler de tels objets au singulier ? Et si on aborde ce point dans la formation, quel statut de vérité lui donne-t-on, de quelles typologies parle-t-on, comment situe-t-on cet ensemble de préceptes et de savoirs intermédiaires dans la chaîne de reformulations qui transforme des pratiques scolaires et des demandes du terrain en théorisations à visée innovante, et des hypothèses théoriques en préceptes pour l'action didactique (14) ? Les typologies de textes sont particulièrement sensibles, parce qu'elles relèvent autant de la reprise et du renouvellement d'une tradition et d'une demande scolaires anciennes à travers la rationalisation des didacticiens que d'une vulgarisation de savoirs théoriques savants construits en dehors de l'école, comme le voudrait une conception répandue de la transposition didactique : leur statut en formation est très révélateur de la complexité des phénomènes de transposition didactique en français, et de l'ambiguïté de la position intermédiaire des formateurs dans cette chaîne de reformulations.

1.2.2. L'importance de la vigilance épistémologique.

Refuser l'évidence pour soi, la normativité pour les futurs enseignants, cela correspond à un choix d'attitude comparative et distanciée par rapport aux savoirs en cours, qui suppose à la fois une connaissance plus diversifiée des sources, une réflexivité sur sa propre position intellectuelle, et la prise en compte d'un ensemble de facteurs et d'approches d'origine différente, intégrant le plus possible, avec humilité et sans trop de langue de bois, des savoirs d'expérience que l'on essaie de formaliser, même s'ils échappent aux fantasmes de maîtrise rationnelle. C'est en ce sens que la dimension épistémologique est fondamentale dans la définition d'une formation à la fois universitaire et professionnelle, et dans le rôle que peuvent se donner les enseignants d'IUFM.

Cette dimension a été affirmée fortement dans la manière de présenter les contenus du programme, même si elle était loin de correspondre à une unanimité, mais la définition de la professionnalité qui la sous-tendait est restée fortement implicite, et les modèles de la formation didactique en français n'ont pas été réellement élucidés. Il s'agit là sans doute d'un travail amorcé et à poursuivre, car il est vrai, comme le signalent Reuter et Brassart, que sur cette « méta - didactique » la réflexion est encore peu avancée, malgré les apparences (15).

Si cette réflexion en commun sur les contenus à aborder s'inscrivait dans une évolution de la profession de formateur, c'était évidemment à partir d'une volonté d'élucider et de dépasser certaines impasses rencontrées dans la formation, vu à la fois les situations professionnelles difficiles et distantes du monde de la formation rencontrées par les débutants, et l'évolution des exigences du travail d'enseignant (centration sur l'apprentissage des élèves, différenciation et attention aux processus d'échec, évolution rapide et multiplication des références, capacité d'invention de situations inédites...). Dans cette perspective, l'écriture du programme voulait s'inscrire dans une cohérence d'ensemble, axée sur une image de l'enseignant professionnel et de la didactique du français comme démarche réflexive donnant des outils pour comprendre et améliorer les processus d'apprentissage.

2. TENTER UNE « FORMALISATION INTÉGRATIVE, ET NON ÉNUMÉRATIVE, DE CE QU'IL CONVIENT D'ENSEIGNER » DANS UNE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FRANÇAIS.

L'écriture d'un programme de formation répond à plusieurs types d'enjeux, comme on l'a vu, et peut se fonder sur plusieurs logiques de construction assez divergentes, même si le produit final est en définitive le résultat d'un compromis.

Un premier débat peut tourner autour de la représentation même d'un tel texte : schématiquement, s'agit-il d'abord de construire un « référentiel » sous forme d'une liste de contenus ou de savoir-faire présentés comme incontournables, ou de proposer un texte construit sur une conception d'ensemble, argumentant le choix de certains objets de travail en fonction d'objectifs de

formation ? Le premier choix a été celui de bon nombre de groupes disciplinaires, et correspondait à une tentation massive en français : il est vrai, comme le dit Reuter, que « nous en sommes encore à la préhistoire d'une formalisation intégrative et non énumérative de ce qu'il convient d'enseigner, et sous quelles formes, en français, ainsi que des théories susceptibles d'en rendre compte » (16). Cependant, les référentiels me paraissent fonctionner de façon illusoire, et le texte a tenté d'échapper, dans une certaine mesure et sans toujours y parvenir, à la logique de liste, en essayant d'explicitier son principe de fonctionnement.

Tenter cette **formulation intégrative** suppose de clarifier pour soi - même, et de faire apparaître dans l'écriture, au moins dans une certaine mesure, plusieurs points :

- la conception de la professionnalité de l'enseignant qui sous - tend le programme ;
- la définition que l'on se donne de la didactique et ses rapports avec d'autres approches, pédagogiques en particulier ;
- l'articulation qu'on construit, derrière la globalité des termes « discipline » et « didactique disciplinaire » entre discipline scolaire enseignée dans les classes, discipline de formation à l'IUFM, et discipline à visée universitaire en émergence dans la noosphère, souvent mal différenciées dans le discours ;
- la logique de construction de ce programme, du moins les différentes logiques qui ont été possibles et y ont interféré, et en particulier ce qui fonde la différenciation des enseignements dans une première et une deuxième année ;
- les modes de formation en relation avec les compétences professionnelles que l'on juge prioritaires, et donc la relation des contenus choisis avec leur mode d'appropriation d'une part, et d'autre part avec des activités de formation complémentaires de ce programme (ateliers d'écriture dans le cadre de la préparation au dossier puis au mémoire, ateliers pédagogiques, modules d'observation, etc).

Il est bien évident que sur la plupart de ces questions, derrière la langue de bois en usage, les positions sont divergentes, et surgissent dans la discussion dès qu'on tente de clarifier. Il est vrai aussi que sur certaines d'entre elles, la clarification a buté sur une absence de références et de réflexion préalable, sur la notion de discipline de formation, par exemple, ou sur la « didactique d'une didactique ».

Le texte a cependant tenté, sur quelques uns de ces points, d'ouvrir des pistes tout en restant relativement consensuel et donc implicite. Il fait cependant l'impasse sur d'autres, et en particulier le dernier point, qui est resté l'impensé, ou le point aveugle de toute cette réflexion.

2.1. En quoi, en français, la didactique peut - elle contribuer à une professionnalité des enseignants ?

Si les définitions de la professionnalité sous - tendant les choix de rédaction du programme n'ont pas été vraiment explicitées, les discussions ont révélé parfois crument les sens différents que les uns et les autres mettaient derrière ce mot.

Formation professionnelle, ce peut être au sens de pratique, concrète, axée sur une vision réaliste des tâches d'un enseignant dans sa classe, et sur la construction d'un répertoire d'activités et de réponses utilisables. Professionnel, cela peut renvoyer aussi à l'affirmation d'une expertise technique et spécialisée dans le domaine des processus d'apprentissage, d'où l'insistance sur le bagage de « haut niveau », la nécessité du métalangage. Professionnel, ce peut être enfin l'insistance sur le fait qu'enseigner est une pratique complexe, inventive, risquée, qui ne peut être une application de préceptes et réclame des capacités de jugement, de choix, de réflexion en action : selon Perrenoud, entre autres, le « métier » d'enseignant tend à devenir une « profession ». Le « métier » serait plutôt sous-tendu par la mise en œuvre d'algorithmes simples, à partir de modèles conçus ailleurs, dans une gamme de situations relativement prévisibles. Il supposerait un apprentissage par imitation et compagnonnage, à partir d'un corpus de règles stables et de savoirs correspondant à des cas de figure connus. Une profession mettrait en jeu un ensemble de conduites adaptatives complexes, qui exigent la prise en compte de données multiples, des choix et des décisions à de multiples niveaux, et une créativité, une responsabilité personnelles (17). Cette approche stratégique questionne la formation d'enseignants, non seulement dans ses modes de formation et les tâches qu'elle propose aux stagiaires, mais aussi dans ses contenus, en particulier la place qu'y occupent les savoirs académiques transmis (qu'ils soient disciplinaires théoriques ou disciplinaires pratico - injonctifs) par rapport aux savoirs d'expérience peu encore formalisés. Mais même pour la partie du programme concernée par les savoirs académiques, quelles orientations implique-t-elle ?

Une des caractéristiques de la professionnalité, selon Perrenoud, est l'autonomie de jugement et la liberté dans les décisions reposant sur la prise en compte de perspectives multiples, un rapport distancié aux théories, capable de les évaluer selon leur pertinence par rapport aux situations. Cela suppose une formation qui aide à se donner des principes intégrateurs permettant de réagir dans des situations imprévisibles, et à problématiser plutôt qu'à appliquer. Sur le plan des connaissances théoriques, cela implique donc une place importante donnée à la dimension épistémologique. Comme le dit Develay, « un savoir de haut niveau est celui qui permet un recul distancié vis à vis de la structure de la discipline, un savoir des contenus et de leur épistémologie... L'épistémologie est ce savoir de haut niveau, qui permet de regarder avec hauteur les savoirs enseignés, non ce savoir qui tiendrait sa hauteur de l'accumulation de savoirs » (18).

Dans le programme de français, plusieurs types de références reflétaient ce souci :

2.1.1. La référence était constante à la conscience d'une multiplicité des approches (linguistique, psycholinguistique, cognitive, institutionnelle, pédagogique...), et à l'intérieur de chacune de ces approches, de plusieurs perspectives possibles. Cette pluralité était affirmée dès l'introduction aussi bien pour les références théoriques,

I) CONNAISSANCES ET CAPACITES EVALUEES

1) Les connaissances requises sur les questions au programme (voir page suivante) concernent la référence à des travaux théoriques de trois ordres :

- Travaux linguistiques et psychologiques permettant de maîtriser et de mettre en perspective les enseignements scolaires relatifs à ces questions. L'idée importante est celle d'une variation des approches sur le même problème

que pour l'analyse des situations d'enseignement,

3) Capacités relatives à la compréhension des problèmes de l'enseignement de la discipline.

- Le candidat devra pouvoir poser les termes d'un problème relatif à une question d'enseignement du français, en comparant et en articulant des approches et des sources d'information différentes sur cette question :

mise en perspective de discours théoriques et didactiques correspondant à des approches complémentaires ou divergentes

documents de type différent (textes de registre plutôt théorique, documents pédagogiques, documents

présentant des productions d'élèves mettant en jeu les mêmes contenus ou les mêmes démarches

et dans les critères d'évaluation dans les tâches proposées pour préparer au concours :

III) CONDITIONS ET MODALITES DE L'EVALUATION.

Sur les sujets au programme, on proposera :

- deux ou trois documents sur le même contenu ou le même problème, ayant soit une fonction différente (passage d'instructions officielles, extrait d'ouvrage de vulgarisation pédagogique, extrait d'analyse théorique ou résultat d'une étude de type scientifique sur un problème d'acquisition...), soit un point de vue différent, complémentaire ou divergent. On évaluera alors la capacité des candidats de synthétiser des informations à partir de sources différentes, de bien situer les niveaux et les fonctions des documents proposés, de problématiser la question proposée en essayant d'articuler les différents points de vue.

- sur le même contenu des documents de type pédagogique, à mettre en liaison avec l'analyse précédente (analyse comparative de plusieurs présentations d'une même notion dans deux manuels, de deux questionnaires de compréhension sur le même texte... ; questionnaires ou consignes d'exercices avec les objectifs du maître et les réponses d'enfants à analyser, préparation de séance et extrait de séance enregistrée...)

On insistait en effet beaucoup dans le Nord Pas de Calais sur la nécessité, pour travailler le deuxième critère, d'articuler, dans les entraînements et dans les épreuves de concours, les problèmes soulevés par la synthèse et ceux soulevés dans l'analyse du document pédagogique, la capacité à mettre en rapport les deux registres de problématique étant un critère explicite dans l'évaluation.

2.1.2. La référence à une sensibilisation à une approche historique des questions, des solutions, des pratiques était également insistante :

- Connaissances requises :
- **Travaux permettant d'éclairer la réflexion sur les problèmes d'apprentissage :**
- dimension institutionnelle et historique des situations scolaires (histoire d'une discipline à l'intérieur de l'enseignement du français, réflexion sur le statut des exercices et son évolution...)

Cette perspective fait sans doute beaucoup plus partie qu'avant des pratiques des formateurs, avec la nature des épreuves du concours et l'existence d'outils de vulgarisation qui aident à catégoriser de façon opérationnelle les différentes positions (19). Il n'est pas sûr, évidemment, qu'elle soit intégrée au même degré de nécessité par tous les formateurs. Il est assez courant dans le discours didactique que l'approche historique par exemple soit détournée selon un finalisme presque messianique : enfin vint « la grammaire de textes » qui sauvera le travail sur la langue des aberrations surannées de « la grammaire de phrase » ; maintenant l'activité grammaticale n'est plus une réflexion sur le fonctionnement de la langue ou du discours lui-même, mais un outil qui aide à mieux lire et écrire. Même si cette image est caricaturale, on fait dire alors à l'approche diachronique l'inverse de ce qu'elle peut apporter dans une formation, et elle acquiert une fonction normative au prix parfois de distorsions historiques : le neuf n'est pas toujours où l'on pense (20). Mais ce peut être aussi une approche cumulative, comme le montrent aujourd'hui des malentendus autour de l'actuel programme de 6°, qui font que la couche sédimentaire récente de « la grammaire de discours » vient s'ajouter à « la grammaire de texte » qui recouvre elle-même le socle archaïque de « la grammaire de phrase ». Au fur et à mesure que des objets apparaissent (ou réapparaissent) dans le paysage de la didactique, ils doivent faire l'objet d'une vigilance épistémologique constante, qui n'est pas toujours facile étant données la demande sociale et les conditions de formation.

Dans le groupe de français, le statut à donner à « la grammaire de textes » et l'affirmation d'un rôle instrumental de la grammaire ont donné lieu à d'âpres discussions, où les convictions des uns et des autres n'étaient pas sans interférences avec leurs positions statutaires : les deux enseignants - chercheurs présentes en 94 dans le groupe affichaient une grande méfiance vis à vis de la notion et de son utilisation en classe et en formation, et cette position était dans l'ensemble plutôt mal perçue. Il reste que, malgré les impératifs militants et la nécessité d'infléchir les pratiques vers des activités de grammaire moins arbitraires et mieux intégrées, le statut donné officiellement à l'activité grammaticale comme outil pour mieux écrire dans le cadre du décloisonnement mériterait d'être replacé dans une durée historique longue, problématisé sur le plan théorique comme sur le plan des possibilités pratiques, au lieu de fonctionner comme une évidence en s'appuyant sur un ou deux exemples choisis et composites (21). N'y a-t-il pas des usages tout à fait traditionnels et normatifs de ce précepte, comme du recours à « la grammaire de textes » ? Derrière un terme

qui ne peut fonctionner au singulier, la vigilance épistémologique impose de distinguer, sur le plan scientifique, différents types de questionnements théoriques hétérogènes, nés dans des contextes précis, et sur le plan de l'analyse des pratiques, différents usages qui peuvent se réclamer de ce terme dans les classes (22). Dans le deuxième texte, en 94, l'interaction lecture - écriture devenue centre du programme de première année, est à questionner de la même façon.

La dimension de réflexion épistémologique doit alors être prise en charge à plusieurs niveaux : les deux niveaux dont parle Develay, celui d'une épistémologie des « savoirs savants » dans les disciplines de référence (diversifier les sources et replacer les théories dans un champ comme hypothèses provisoires par rapport à des questionnements différenciés), et celui d'une épistémologie scolaire qui questionnerait le statut et la structure des catégories, notions, schématisations utilisées dans l'enseignement primaire, et le rôle qu'on leur fait jouer dans les démarches d'apprentissage des élèves. Il faudrait y ajouter un troisième niveau, celui d'une épistémologie de la formation en didactique, qui n'est ni réductible à l'un ou à l'autre, ni assimilable à leur conjonction, mais qui suppose une réflexivité des formateurs sur leur propre usage des concepts et des outils d'analyse.

Je tends à penser qu'à chacun de ces trois niveaux, pour des raisons diverses, la discipline « Français » n'a pas encore beaucoup d'avancées par rapport à d'autres disciplines. Paradoxalement, la dimension épistémologique est peu abordée à l'université en littérature et en sciences du langage. Certaines disciplines scolaires comme les mathématiques ou les sciences de la vie, voire l'histoire, disposent d'éléments, même conflictuels et contestés, d'une « épistémologie scolaire » pour laquelle les enseignants de français n'ont en général que peu de réflexion disponible, en partie à cause de la variété des savoirs de référence et de la difficulté à les articuler (23).

2.2. Objets et contenus d'une didactique du français en formation d'enseignants : mieux comprendre les situations d'apprentissage et d'enseignement de la discipline.

Le terme de didactique est lui aussi objet d'interprétations diverses. Dans la formation et les concours de recrutement du second degré, le sens le plus couramment donné est celui d'une transposition de savoirs en objets enseignables adaptés à un niveau de classe et des objectifs de l'enseignant, sans faire intervenir les variations de situations, les interprétations, les démarches et difficultés des élèves, qui relèveraient plus de savoir - faire pédagogiques, d'où une séparation stricte entre première et deuxième année de formation. Dans la formation des professeurs d'école, il semble qu'un consensus existe dans une certaine mesure sur le principe d'une didactique centrée sur les situations de classe, la diversité des démarches des élèves, leurs productions, qui ne se cantonne pas à étudier le mécanisme de transposition des « savoirs savants » en « savoirs à enseigner », mais s'interroge sur les savoirs effectivement enseignés

et les savoirs intégrés par les élèves. Cela ne veut pas dire que tous adhèreraient entièrement à la définition qu'en donne C. Garcia - Debanc comme « la discipline scientifique ayant pour objet l'étude des conditions, des moyens et des étapes de l'appropriation par des élèves, au sein de l'institution scolaire (dans des classes ordinaires aménagées selon des dispositifs adéquats) de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours, notamment littéraires, sous l'effet d'interventions d'enseignement conçues grâce à un traitement didactique explicite des sciences d'appui pertinentes pour un domaine d'apprentissage donné (sciences du langage, psycholinguistique, sociologie des pratiques culturelles...) » (24), relativement à la centration sur l'appropriation des contenus par les élèves, et à la définition de l'objet de la discipline (« la pratique et l'analyse de la langue et des discours »).

Cependant, c'est une telle conception qui sous - tendait l'écriture du programme, dans la perspective d'aider les stagiaires à passer, comme le dit Develay, « d'une approche du métier en termes d'enseignement à une approche en termes d'apprentissage », et de les sensibiliser au statut particulier des objets de la discipline, qui en français sont moins qu'ailleurs des objets de transmission, mais davantage des outils pour aider à construire des pratiques - ce qui est évidemment plus facile à comprendre pour l'enseignement primaire que pour le second degré.

Ainsi le texte, dans l'introduction, présentait d'abord les connaissances requises en essayant de les situer à l'intersection de trois domaines, permettant de comprendre les apprentissages :

1) Les connaissances requises sur les questions au programme

concernent la référence à des travaux théoriques de trois ordres :

1.1. travaux linguistiques et psycholinguistiques permettant de maîtriser et de mettre en perspective les enseignements sur ces questions : l'idée importante est celle d'une variation des approches et des perspectives.

1.2. travaux permettant d'éclairer la réflexion sur les problèmes que pose l'apprentissage par les élèves de ces contenus (dimension génétique et évolutive des apprentissages, étapes de la maîtrise du langage, évolution des possibilités de compréhension ou de conscience du langage ; dimension sociologique et anthropologique : formes de socialisation, pratiques culturelles, rapport au langage)

1.3. travaux en didactique (transposition des contenus et principes de construction des situations d'apprentissage, critères d'observation des démarches des élèves, notion de progression), intégrant la dimension historique et institutionnelle des situations.

Et ensuite, les « capacités relatives à la compréhension des problèmes d'enseignement de la discipline » :

3) Capacités relatives à la compréhension des problèmes d'enseignement de la discipline :

3.1. A propos des différents contenus disciplinaires abordés, le stagiaire devra témoigner d'une capacité à prendre en compte le point de vue de l'enfant qui apprend, ses possibilités et ses démarches, et à les analyser (observation des comportements et des verbalisations, analyse d'erreurs, adaptations didactiques nécessaires...)

3.2. Il devra avoir appris à discerner différents éléments pertinents dans des situations pédagogiques en français (portant sur les domaines étudiés) et commencer à pouvoir analyser ces situations selon différents axes, par exemple :

- situation de la tâche dans une progression ou par rapport à un projet d'apprentissage ; prérequis et objectifs
- aménagement de la situation-problème, prévision des difficultés à résoudre et formes d'aide possibles
- observation des démarches et des erreurs des élèves, intervention de soutien de l'enseignant
- les différentes formes et fonctions de l'intervention magistrale
- les formes de coopération et d'échanges entre enfants
- les procédures d'évaluation et de transfert

3.3. Il devra pouvoir poser les termes d'un problème d'enseignement... (texte déjà cité précédemment)

Ces objectifs étaient ensuite spécifiés par rapport aux domaines disciplinaires abordés (lecture et étude de la langue en 91, lecture et production écrite en 94).

Reste bien sûr entier, une fois qu'on a essayé de les clarifier, le problème de l'articulation entre eux de ces différents domaines de référence, et d'autre part, celui de l'articulation des références théoriques relatives à ces trois domaines avec la pratique des contenus scolaires, des logiques d'élèves et des situations de classe dans une formation réellement professionnelle, au sens où l'entend Perrenoud.

2.3. Selon quels principes sont choisis des contenus de formation ?

Quelle que soit la logique explicite choisie, interviennent de toutes façons, comme on l'a vu, d'autres logiques qui interfèrent avec les choix revendiqués au nom d'une analyse des besoins du terrain ou des nécessités d'actualisation théorique :

2.3.1. les logiques identitaires, symboliques évoquées précédemment, liées à des enjeux d'image, de pouvoir, et aux hiérarchies de contenus introduites par les vagues de vulgarisation et de valorisation successives dans le monde de la didactique (25), relayées par les filières de

citations et reformulations, les sujets de concours, les mémoires professionnels...

2.3.2. des *logiques institutionnelles* liées aux conditions de validation, aux possibilités d'opérationnalisation, étant données les formes d'évaluation et de diffusion dans les enseignements (taille des groupes, forme et durée brève des stages...) ainsi que les nécessités d'adéquation avec les lieux d'intégration pratique (usages et activités valorisés dans les terrains d'observation). Comme l'indiquait Hébrard, un nouveau contenu ou une pratique innovante a des chances de « prendre » si elle peut se greffer sur des pratiques existantes et donner lieu à exercices, séquences, dossiers, évaluations. C'est vrai aussi de la formation de professeurs d'école : pèsent dans les choix de contenus de formation la disponibilité d'articles et de manuels scolaires susceptibles de fournir des sujets de synthèse ou d'analyse de documents, mais aussi une sorte de rendement en formation. C'est ainsi qu'on peut en partie expliquer le rejet d'un travail sur l'oral et le langage, et le succès des typologies de textes déjà évoquées, ou, pour l'orthographe, des grilles de classification des erreurs à partir des catégories de Nina Catach, aux détriments d'une analyse des stratégies orthographiques des élèves comme celle de Jaffré.

Une fois évoquées ces interférences inévitables, la liste des contenus prioritaires peut être déterminée selon plusieurs logiques possibles :

2.3.3. une *logique d'importance au niveau du poste de travail* du futur professeur d'école (dans l'emploi du temps, dans les enjeux au niveau de la réussite scolaire).

Cela justifie de traiter les théories de l'apprentissage de la lecture comme contenu prioritaire, par exemple. Cette logique peut commander un découpage selon les grandes rubriques de la discipline scolaire, comme on le voit souvent dans les formations des professeurs du secondaire, mais si elle n'est pas qu'institutionnelle, la détermination de cette importance varie évidemment beaucoup selon les analyses de la réalité scolaire et les modèles de la discipline selon lesquels on lit cette réalité. Elle est néanmoins fortement tributaire de la demande sociale (ainsi la pression sur la lecture - écriture à l'école primaire). Le choix de contenus peut avoir une visée d'orientation des pratiques pédagogiques : poser la production écrite comme contenu prioritaire dès la première année de formation peut contribuer à accentuer son importance ultérieure dans la pratique des maîtres, et c'est un argument qui a été plusieurs fois avancé, même si on peut signaler que le même argument n'a pas été avancé pour l'oral, par exemple.

2.3.4. la logique d'un ordre intellectuel pour appréhender les notions en formation, les situer dans une démarche d'ensemble cohérente à l'échelle du domaine disciplinaire, faute de le faire à l'échelle d'une formation réellement polyvalente.

On peut argumenter par exemple de la nécessité de replacer les méthodes d'apprentissage de la lecture ou la didactique de la grammaire dans une réflexion plus générale située plus amont, et donc de commencer par un travail sur les modes d'acquisition du langage, la communication, le signe et ses rapports au réel, les pratiques symboliques, en disant qu'on ne peut comprendre les apprentissages plus techniques et spécialisés sans percevoir ceux qui en sont le fondement. Mais on peut argumenter, à l'inverse, que les connaissances et les outils d'analyse sur le langage sont trop complexes, trop difficiles à manier pour pouvoir constituer une initiation en première année, et qu'il s'agit, en formation, d'un contenu de deuxième niveau, même s'il intervient antérieurement dans le développement de l'enfant et si, en pratique, il s'impose immédiatement dans les classes. Des discussions vives ont eu lieu sur ce point dans le groupe, et si le travail sur l'oral a finalement été remis en deuxième année, en fait dans un statut d'objet facultatif, au grand regret de l'auteur de ces lignes (26), la question a quand même été posée et débattue : y a-t-il un bon ordre dans la formation ? Peut-on considérer qu'il y a des prérequis ? Que sait-on sur ce qui est facile, difficile, facilitant, opératoire pour comprendre d'autres notions, pour des enseignants de français en formation ? En s'interrogeant sur ce point, on s'aperçoit qu'en fait « la didactique de la didactique », comme dit Reuter, ne sait pas grand chose là-dessus.

Derrière cette question de la programmation, il y a bien sûr d'autres questions : cet ordre de l'apprentissage peut-il être un ordre notionnel, ou doit-il se concevoir comme logique d'une démarche d'analyse plus spiralaire à partir de situations et de problèmes rencontrés dans les relations avec les classes et les pratiques d'enseignement, dont les contenus ne relèvent pas forcément d'un ordre chronologique ou logique, intégré à une progression des contenus de formation ? Cela pose bien sûr le problème de ce qui est choisi comme pôle organisateur d'une formation, aussi bien dans la part donnée aux savoirs d'expérience par rapport aux savoirs académiques que dans les modes de formation adoptés, et celui des processus d'apprentissage et de conceptualisation d'une compétence professionnelle. Certains travaux essaient bien de cerner ce que seraient les modes d'apprentissage de débutants, en relation évidemment avec la définition de ce que seraient l'expertise, les capacités professionnelles et les savoirs d'expérience (27), mais, à ma connaissance, sans faire référence à une compétence d'enseignement disciplinaire précise.

2.3.5. une logique de sensibilisation à quelques questionnements propres à la discipline ou de portée plus générale (sur l'apprentissage, sur le statut des objets d'enseignement et des modèles, sur la notion de progression...) et de développement de certaines attitudes intellectuelles caractéristiques du « praticien réfléchi » (28), en s'appuyant sur quelques contenus d'enseignement choisis et traités justement en ce qu'ils servent de support et de matériau pour cet apprentissage.

C'est dans cet esprit que le programme de première année avait cherché à construire sa cohérence et à justifier ses choix. L'option initiale était de retenir deux grands sujets disciplinaires, qui pourraient varier périodiquement, mais dont l'analyse servirait de base pour expliciter des questions importantes de la discipline français et de son apprentissage par les élèves, des catégories d'analyse des situations, des modes de raisonnement jugés importants dans le cadre d'une conception du métier et d'une formation à ce métier. Ce principe de choix et ces objectifs étaient formulés explicitement dans le programme, même s'ils n'étaient pas détaillés faute d'avoir fait l'objet d'un véritable accord.

Pour le premier référentiel, par exemple, les enseignants s'étaient tant bien que mal mis d'accord pour retenir deux sujets autour desquels organiser la formation, l'apprentissage de la lecture (pour des raisons évidentes et déjà évoquées), et l'apprentissage de la grammaire (à cause à la fois d'une épreuve de maîtrise de la langue présente dans la première forme du concours, qui rendait nécessaires des réapprentissages métalinguistiques chez les stagiaires, de la situation critique dans les classes, de la nécessité ressentie de renouveler les références...). Le texte argumentait le choix (provisoire) de ces deux sujets, en explicitant des objectifs qu'ils étaient censés permettre d'atteindre :

III) CONTENUS ABORDES ET PROGRAMME :

1) Pour la première année :

Les enseignements en première année s'organisent autour de l'étude

1.1. d'une question portant sur un domaine de connaissances limité, en rapport avec les connaissances de base relatives à la langue évaluées dans la seconde épreuve du concours.

En 91-92, **la grammaire et son enseignement**

Objectifs poursuivis : prendre conscience :

- des problèmes méthodologiques et scientifiques posés par les notions et démarches proposées dans l'enseignement de la grammaire (sur le plan linguistique, psycholinguistique, épistémologique) et de la pluralité des approches des mêmes phénomènes. Le but est de permettre une réflexion autonome sur les démarches d'analyse, les notions et les outils utilisés dans cet enseignement (classements, terminologies, schématisations...)

- des différents champs de connaissances auxquels fait appel une réflexion pédagogique et didactique sur l'appropriation de ces contenus ou de ces démarches par les élèves : aspects linguistiques et psycholinguistiques, démarches intellectuelles, dimension culturelle...

- des composantes d'une situation d'apprentissage (dimension psychologique, pédagogique, socio-culturelle, institutionnelle, didactique...)

1.2. d'une question portant sur les problèmes posés par un apprentissage large, complexe, constituant un axe directeur du cycle 1 au cycle 3 :

en 91-92, **la lecture et son apprentissage.**

Objectifs poursuivis :

- comprendre la nécessité d'une articulation d'approches de types différents dans la compréhension d'un phénomène aux déterminations multiples

(approche linguistique et psycholinguistique, approche culturelle et sociologique, approche didactique : évaluation, méthodes, relation d'aide)

- poser les problèmes en termes d'objectifs communs et de cohérence aux différents moments du cursus scolaire et aux différentes disciplines dans un même niveau

- apprendre à se situer dans un champ où les discours didactiques et théoriques sont nombreux et contrastés, voire antagonistes

- apprendre à se centrer sur les démarches et compétences des élèves et à analyser erreurs, modes de travail, stratégies dans une tâche donnée

Suivait un listage plus détaillé des différents éléments de programme, regroupés par exemple, pour la grammaire, en « programme relatif aux connaissances grammaticales » et « éléments de connaissances et de réflexion sur le travail didactique relatif à la grammaire » :

Éléments de connaissances et de réflexion sur le travail didactique relatif à la grammaire :

- réflexion sur les finalités pédagogiques : compétence langagière, réflexion grammaticale, quel rapport ? Que peut - on attendre de la grammaire scolaire ?

- réflexion didactique : les composantes d'une situation didactique, les démarches d'apprentissage des élèves, les obstacles

Cela suppose d'intégrer des apports relatifs à trois dimensions :

- dimension langagière et discursive : fonctions sémantiques des unités, rapport à la situation de communication, fonctions discursives. Cependant, les grammaires de textes seront étudiées en 2^e année.

- dimension génétique : les grammaires implicites de l'enfant au cours du développement du langage ; construction progressive des savoirs et des modes de réflexion sur la langue.

- dimension épistémologique : pluralité des approches et des modes d'analyse en grammaire ; réflexion sur le statut des modèles, des terminologies et des systèmes explicatifs dans le domaine de la grammaire. Fonctions et évolutions de la grammaire scolaire.

C'était en principe autour de ces capacités et de leur transfert à d'autres contenus et à des situations plus directement liées à la prise en charge de la classe que le texte essayait d'explicitier les liens et les différences entre la première et la deuxième année :

EN DEUXIÈME ANNÉE.

Le travail de français de deuxième année s'articulera à celui de la première année selon trois axes :

1) Transposition de la démarche à d'autres domaines non abordés en première année (pour 92-93) :

- les problèmes d'acquisition du langage, les situations de verbalisation à l'école, l'amélioration de la compétence orale

- la production écrite

- la didactique de l'orthographe²⁹

2) Professionnalisation accrue dans le sens d'une centration plus grande sur les démarches des élèves, leurs difficultés et les possibilités de remédiation, et sur la mise en oeuvre et l'évaluation de situations pédagogiques

3) Intégration des connaissances acquises dans des perspectives plus générales, communes aux différents domaines abordés, pour mieux voir les cohérences et les logiques communes, les hiérarchies à établir : problèmes et fonctions de l'évaluation, rôles de la verbalisation et des interactions entre enfants dans la construction des connaissances, fonctions et limites des méta-langages, dimension socio-culturelle des pratiques langagières et rapport à l'écrit...

Ces deux dernières dimensions se retrouvent dans l'élaboration du mémoire professionnel, si celui-ci prend appui sur des contenus disciplinaires et des démarches liées à l'enseignement du français, qu'ils aient été abordés en première ou en deuxième année.

2. 4. Le chantier de la polyvalence, et ce qu'il implique pour les disciplines.

2.4.1. Modes d'articulation entre contenus, méthodes, disciplines, et problèmes de polyvalence.

Dans le domaine scolaire, Develay distingue cinq manières de concevoir une discipline et la manière dont peuvent y être programmées les acquisitions (30) :

- selon un principe de « chaînage notionnel » (« une succession de notions en relation linéaire et chronologique les unes avec les autres », où « la logique du contenu semble si puissante qu'il ne paraît pas possible d'aborder ces opérations dans un autre ordre »)

- selon le principe d'un « double chaînage parallèle », définissant un ensemble de notions hiérarchisées (travaillées en cours) et un ensemble de méthodes ou de savoir - faire, difficilement hiérarchisables (travaillés parallèlement en travaux pratiques, ateliers...), en essayant dans la mesure du possible de les relier

- selon le principe d'un « réseau notionnel », où les notions sont conçues dans les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres, à l'intérieur d'un réseau, et peuvent être abordées à partir d'une « multiplicité de parcours en fonction des problèmes soulevés ». Develay souligne que « la difficulté pour concevoir un enseignement à partir de cette conception d'une discipline est de bien dissocier le réseau notionnel et la multiplicité des accès à ce réseau »

- selon le principe d'un « double réseau notionnel et méthodologique », où aux notions reliées en réseaux s'articulent « non pas des méthodes avec ce qu'elles ont de globalisant, mais des connaissances procédurales disciplinaires qui permettent d'acquérir ces notions, en effectuant des tâches disciplinaires données »

- selon un principe de transdisciplinarité, où la discipline considérée est resituée par rapport à d'autres disciplines, dans deux types de rapport : de

« transdisciplinarité instrumentale » qui s'intéresse aux contenus notionnels, et de « transdisciplinarité comportementale » qui s'intéresse aux connaissances procédurales et aux attitudes.

Il est certain que la deuxième logique, celle du double chaînage parallèle, reste très prégnante, même si chacun se défend de l'applicationnisme et de la normativité. Les « contenus théoriques », présentés sous forme plus ou moins théorique ou déjà scolarisée, constituent le squelette de la progression, et parallèlement on essaie de développer, soit en psychopédagogie, soit dans d'autres activités relevant du français (ateliers pédagogiques, analyses de vidéos, stages...) des capacités d'observation, de formulation de consignes, de correction de copies, de réalisation de documents didactiques. Sur ce point, le statut des ateliers pédagogiques disciplinaires dans les classes des IMF est encore ambigu et oscille entre des objectifs de « mise en pratique » de contenus et de préceptes vus en cours, et des objectifs de formulation de problèmes, d'apprentissage du diagnostic, de la prise de décision. La structure des enseignements (grands groupes, petits stages) s'y prête, surtout en première année.

Un élément nouveau est que les épreuves du concours (analyse linguistique de texte d'élève, analyse de documents didactiques tirés de manuels scolaires) ont promu au rang d'objet d'enseignement et de « matière » d'évaluation, en les décontextualisant, des savoir-faire qui s'inspirent des méthodes de l'enseignant dans sa classe, mais risquent, si on n'est pas vigilant, de devenir des compétences paradoxales, académiques sans être théoriques et normatives sans être pratiques. La présence même de ces épreuves est cependant significative d'une évolution en cours, d'un espace de réflexion sur ce que serait une compétence disciplinaire professionnelle, et oriente vers le quatrième type de logique dont parle Develay.

Si, au pôle opposé, on considère la cinquième logique de programmation qu'il mentionne, et qu'il valorise évidemment, celle qui repose sur un principe de transdisciplinarité, elle serait sans doute à viser dans une formation d'enseignants, et qui plus est d'enseignants polyvalents. Mais la réflexion sur ce point me paraît, malgré les apparences, embryonnaire. Le plan de formation à Lille a juxtaposé des parties sur la formation d'enseignants en général (orientation et objectifs, complémentarité des lieux de formation, fonction des différents formateurs, des stages, du mémoire...) et des référentiels disciplinaires parallèles.

2.4.2. La transversalité en termes d'attitudes et de démarches communes.

Sur ce que Develay appelle après Not la « transdisciplinarité comportementale » (même si on est réservé par rapport au terme), il est vrai qu'au niveau général tous les formateurs disent vouloir développer la centration sur l'élève qui apprend, la capacité de se donner des objectifs et de construire des situations - problèmes, et une liberté face à l'applicationnisme. Les ateliers pédagogiques disciplinaires, qui tournent selon les matières, tentent de se donner des objectifs d'apprentissage communs et progressifs relativement aux situations de classe.

Toutefois ces objectifs ne sont pas forcément explicitement formulés et rapportés à des connaissances et des démarches précises de la discipline.

Un exemple significatif de la difficulté à travailler concrètement au niveau d'attitudes et de démarches communes aux disciplines me paraît être celui de la synthèse de documents en première partie de l'épreuve de français. Cette épreuve, qui peut être conçue comme un exercice académique et formel, me semble, au contraire, très révélatrice d'une définition en évolution de la professionnalité des professeurs d'école, dans le sens où je l'ai précédemment définie, au même titre que l'introduction du mémoire professionnel : elle devrait favoriser un rapport personnel, actif, non soumis, non pas à « la théorie », mais aux divers discours de théorisation et aux préceptes. Elle pose comme centraux, à propos des discours et savoirs de référence, l'exercice du jugement personnel et la capacité de formuler une problématique que vise également le mémoire, à propos de la pratique de classe en deuxième année (31). En tant qu'exercice de compréhension et d'écriture à la fois contraignant et utile pour conceptualiser, elle constitue aussi pour les stagiaires une pratique difficile mais intéressante à analyser dans ses difficultés mêmes, pour mieux comprendre, de façon réflexive, où peuvent se situer les problèmes de compréhension, de formulation, et leurs enjeux cognitifs : en cela aussi, ses enjeux peuvent rejoindre ceux du mémoire (32). Par cette visée de réflexivité, et même si elle paraît « bien peu utile pour la classe » comme on le dit souvent, cette activité me semble directement liée à la professionnalisation de l'enseignement. En ce sens, les capacités qui y sont mises en œuvre concernent toutes les disciplines, d'où d'ailleurs la place de l'épreuve de synthèse en français comme élément déterminant pour l'admissibilité. Or, il est caractéristique qu'elle n'ait jamais, dans le Nord Pas de Calais, été analysée par l'ensemble des formateurs dans ses objectifs et les capacités qu'elle met en jeu, et que, par un consensus tacite de part et d'autre, elle soit restée du domaine et de la responsabilité exclusifs des formateurs de français, alors que l'apprentissage du jugement comparatif, de la mise en perspective et de la problématisation de sources multiples pouvait constituer un principe organisateur des enseignements et être pris en charge par les formateurs dans chacune des disciplines.

Un autre point de réflexion aux enjeux importants, mais sur lequel la réflexion n'a pu avancer, est le rôle de l'écriture dans la conceptualisation et dans l'élaboration d'une compétence professionnelle, et ce, dès la première année et dans toutes les disciplines (33). Aller plus loin dans la détermination de ces éléments d'une transdisciplinarité des attitudes et des démarches suppose sans doute de clarifier d'abord les démarches spécifiques de la discipline, car la connaissance de la spécificité est importante pour tenter une avancée dans la polyvalence. Il me paraît illusoire de chercher *a priori* une unité dans le postulat de procédures ou de méthodes de pensée qu'il suffirait de dégager pour les retrouver ensuite dans toutes les démarches disciplinaires, quels que soient les traditions et les objets de travail de la discipline : quoiqu'on fasse dire à B.M. Barth, qu'on invoque souvent quand on cherche à trouver des fondements à la polyvalence, il n'y a pas une façon bonne et unique de conceptualiser, de résoudre un problème et de construire un savoir (34). Les notions mêmes empruntées d'une didactique à une autre (problématisation, établissement d'une

règle, procédure, propriété pertinente, situation - problème...) devraient être spécifiées par rapport à des types de contenus et de questionnements disciplinaires. Ce travail sur la polyvalence est à faire sur les disciplines scolaires qui seront enseignées par les stagiaires, comme sur les disciplines qu'ils pratiquent à l'IUFM, selon le double niveau évoqué précédemment.

2.4.3. Peut-on parler de transversalité des notions ?

Concernant la transversalité des contenus notionnels, on retrouve également ces différents niveaux, et se pose la question des grandes notions qui seraient communes ou confrontables dans les matières scolaires, les disciplines travaillées à l'IUFM, les recherches didactiques dans les différentes disciplines.

Ici encore, il ne faut pas confondre des notions qui seraient des socles des apprentissages disciplinaires (pratique et connaissance de la langue et des discours, activité mathématique, etc) et les notions qui sont utilisées au second degré dans les différentes didactiques pour parler des apprentissages disciplinaires. La plupart des grandes notions utilisées dans les didactiques (méthode inductive, objectif - obstacle, trames notionnelles, concept outil / concept objet, pratiques sociales de référence, contrat disciplinaire, etc) n'ont pas été élaborées dans le champ de la didactique du français, comme le remarque Y. Reuter, et pour ne pas les invoquer trop vite de façon métaphorique, peut - être faudrait - il cerner dans leur spécificité les grandes notions intégratrices et les modes de pensée disciplinaires. L'écriture d'un programme n'a été qu'une timide amorce de ce travail, qu'il faudrait poursuivre, en s'appropriant par exemple les « questions à un concepteur de programmes responsable d'un champ disciplinaire » posées par Develay, dont certaines peuvent être transposées à la réflexion sur une formation en didactique du français : « quelles sont les disciplines qui structurent ce champ disciplinaire et de quelle nature sont ces relations entre ces disciplines ? Quelle matrice disciplinaire structure la discipline au niveau de l'école primaire, du collège, du lycée, quelles idées centrales constituent l'épine dorsale de cet enseignement ? Pour chaque niveau considéré, peut-on préciser les concepts intégrateurs qui donnent du relief à l'ensemble des contenus enseignés, les connaissances procédurales à privilégier, les connaissances déclaratives premières, les tâches prioritaires à effectuer, les objets possibles ? » (35).

3. EN GUISE DE CONCLUSION, DES PISTES DE TRAVAIL.

A supposer qu'une réflexion sur une discipline d'enseignement scolaire puisse se transposer à un domaine de la formation professionnelle, ces questions montrent qu'il y a encore beaucoup à faire pour clarifier ce qui s'apprend en français dans les IUFM, même si le processus de clarification engagé à l'IUFM du Nord Pas de Calais, si modeste et embryonnaire qu'il soit, est significatif d'une dynamique plus générale, et a sans doute été bien dépassé en six ans de travail des IUFM.

Du point de vue d'un plan de formation d'enseignants, il est certain que le texte proposé en 91, puis en 94 relève encore plus d'un « modèle centré sur les acquisitions » que d'un « modèle centré sur l'analyse » pour reprendre le terme

de Ferry (36), et c'est peut-être ainsi qu'on peut analyser certaines impasses ou dérives qui ont accompagné des dynamiques d'évolution dans le travail des formateurs. En restant cependant dans le cadre qui était celui de cet article et de l'écriture de ce programme, c'est à dire une réflexion sur les contenus d'enseignement, on peut observer que cette réflexion a buté sur un certain nombre de limites, dont les effets se sont confirmés dans les fonctionnements réels et l'image que donnent les stagiaires des enseignements qui leur sont donnés. Ce sont ces points qui ont récemment suscité l'engagement de formateurs de français volontaires dans un travail d'échange et de réflexion plus concret, plus engageant, sur les pratiques réelles de la formation (37). Ces limites de la réflexion sont autant de pistes de travail qu'il faut continuer à creuser, et dont j'indique ici quelques unes :

3.1. Expliciter la réalité des contenus enseignés.

Si les contenus d'enseignement ont été nommés, débattus, et dans une certaine mesure explicités, beaucoup de travail reste à faire pour réellement expliciter la réalité des enseignements.

3.1.1. Clarifier la nature des savoirs théoriques.

La nature même des « savoirs savants » ou des « connaissances théoriques » invoqués en formation devrait être encore clarifiée sur plusieurs points :

a. Mieux distinguer et articuler les différents domaines de connaissances académiques auxquels font appel les enseignements en français, et qui ont des rôles différents dans la formation :

- connaissances dans les disciplines de référence pour l'enseignement du français (sciences du langage, analyse des textes), en discernant mieux celles qui servent de base à des objets d'enseignement pour les élèves (expliquer la notion de fonction grammaticale, par exemple), et celles qui sont utiles à l'enseignant pour comprendre le fonctionnement de la classe et des élèves (analyse de la communication et des énoncés d'enfants, interprétation des copies...).

Pour certains contenus, ils n'appartiennent qu'à la première catégorie ou à la seconde (l'approche sociolinguistique n'est pas enseignée aux élèves, mais est utile pour comprendre leurs productions). La particularité du français est cependant que la plupart des notions qui sont objet d'enseignement (la cohérence des textes, la variété des discours...) devraient aussi être considérées comme outil et éclairage, parmi d'autres, des situations complexes de la classe, et c'est sans doute ce transfert et ce changement de statut qui sont la pierre d'achoppement de la formation en français (38).

- connaissances faisant appel à des domaines théoriques contigus à la discipline d'enseignement, mais qui sont nécessaires pour comprendre les problèmes d'apprentissage dans la discipline (travaux psycholinguistiques sur l'acquisition et le développement du langage, la représentation symbolique ;

sociologie des pratiques culturelles et symboliques ; histoire des institutions et des pratiques scolaires...)

- connaissances sur les processus de conceptualisation et les modes d'apprentissage, la socialisation, les formes d'acculturation... qui également ont le statut d'outil et d'éclairage au service de la compréhension des situations et des pratiques.

b. Mieux distinguer les différents registres et lieux d'énonciation des savoirs dits savants.

Les connaissances théoriques invoquées en formation recouvrent en fait un ensemble composite de discours de statut hétérogène empruntant à une multiplicité de sources, de niveaux de formulation, situés à des maillons différents du processus de transposition didactique. La distinction binaire classique entre théorie et pratique (39) masque en fait la polyphonie de « théories » d'origine diverse auxquelles sont exposés les enseignants en formation, et qui se reflète dans leur mémoire.

L'enseignement peut faire appel aux sources, en les resituant dans leur questionnement d'époque, il peut puiser dans une documentation qui a déjà sélectionné, didactisé, changé le statut de discours d'une connaissance construite ailleurs pour répondre à d'autres problèmes que l'enseignement, il peut s'appuyer sur des ouvrages de vulgarisation qui répondent à une demande sociale et se situent plus ou moins dans une perspective de travail prescrit, il peut se référer à des manuels qui déterminent le choix de ce qui est enseignable et légitime à un niveau donné.

La notion de transposition didactique est trop partielle pour rendre compte de ces chaînes de reformulation, parce que les interactions vont dans les deux sens et les sources d'où émerge ce qui deviendra un « savoir savant » en didactique sont diverses : il y a des « cultures scolaires » extrêmement fortes qui produisent leurs propres objets et leurs propres catégories, et infléchissent par leur pression les choix de théorisation. Il y a aussi ce qui s'édicte et circule au niveau de savoirs qui constituent, pour l'enseignement élémentaire, les règles et les topoï d'un groupe professionnel au niveau du travail prescrit, et trouvent aussi leurs formes de rationalisation et d'édition. De par la position des formateurs et des stagiaires, le discours « théorique » reflète ces interférences et ces stratifications.

Ce qui est important, c'est que ces discours mobilisent souvent des régimes de vérité différents, voire difficilement compatibles, et les moins « théoriques » sont souvent les plus assertoriques. De ce point de vue, les questions de l'utilisation des produits de recherche dans les enseignements et de l'apport de la recherche à la formation professionnelle sont centrales, même si elles posent beaucoup de problèmes et réclament de la prudence. Il semble souhaitable que les formateurs en IUFM aient à témoigner devant les stagiaires, dans certains domaines, de questions et de savoirs qu'ils ont construits eux-mêmes (40).

c. Mieux expliciter les choix sous-jacents aux sélections opérées dans les théories disponibles pour analyser et nourrir le travail didactique dans tel ou tel domaine ou sur telle ou telle notion.

Pourquoi est - ce tel courant de l'analyse du récit qui a été retenu par la vulgarisation didactique, en laissant dans le silence des pans entiers de travail théorique sur la narration qui seraient éclairants pour comprendre ce qu'on fait quand on raconte (41) ? Pourquoi donner une position de monopole à un type de typologie de textes (celle de J.-M. Adam, par exemple), en ne se servant pas d'autres modes de classification construits sur d'autres principes (celle de J.-P. Bronckart, par exemple) ?

d. Mieux connaître les savoirs réellement enseignés, et pas seulement ceux qu'on déclare à enseigner.

Comme le remarque Develay, « s'il peut exister une publicité des savoirs à enseigner, il n'existe que plus exceptionnellement une publicité des savoirs enseignés » (42). Derrière l'accord de principe sur telle tête de chapitre à mettre dans le programme, à quelles sources d'information fait - on appel, quels enjeux donne - t - on à cette notion, comment la présente - t - on, à partir de quelles situations lui donne - t - on sens, quel statut de vérité lui donne - t - on ? Cela impliquerait de travailler en commun à partir de ses propres notes de cours, progressions, documents de référence, sujets de devoirs donnés aux stagiaires. C'est encore assez rare, semble - t - il.

3.1.2. La discipline de formation et ses spécificités.

a. Articulation des connaissances de référence et des objectifs de formation intellectuelle et professionnelle.

Continuer à réfléchir aux façons d'articuler une liste de savoirs légitimes déterminés selon une logique de transposition didactique, et la mise en oeuvre d'objectifs de formation intellectuelle et professionnelle des stagiaires. Cette articulation entre des contenus et des capacités de s'en servir en situation de façon pertinente et non dogmatique, en choisissant des clefs d'analyse adaptées et non des grilles stéréotypées est sans doute un des objectifs les plus difficiles à atteindre pour la formation, du moins en première année. Le problème n'est sans doute pas d'ajouter de la méthodologie à l'enseignement des notions disciplinaires, pour apprendre à les utiliser de façon pertinente, mais plutôt de réfléchir à la fois sur le statut qu'on donne aux savoirs présentés comme théoriques dans l'enseignement de la didactique (ce qui rejoint les problèmes épistémologiques abordés précédemment), et sur les tâches dans lesquelles ces concepts sont pratiqués comme outils à l'intérieur de démarches disciplinaires et professionnelles, par les enseignants en formation.

Cela voudrait dire mieux connaître et analyser les diverses tâches dans lesquelles le stagiaire a, dans une discipline, à construire sa compétence pendant la formation, puisque comme le dit Develay « la notion de tâche est centrale pour définir une discipline ». Cela revient au problème déjà évoqué d'une

connaissance de la didactique du français comme discipline de formation, qui a sa propre épaisseur, ses tâches particulières, ses obstacles, ses contrats disciplinaires, où les stagiaires construisent des apprentissages et des compétences qui ne sont pas encore exactement des compétences d'enseignement. Cette discipline de formation n'est, comme je l'ai dit, ni un reflet simplifié de la didactique comme discipline universitaire en émergence, ni une mise en forme transparente de ce qu'est enseigner la discipline scolaire ; elle a une certaine autonomie. Mieux la connaître passe par le fait d'étudier les tâches (d'écriture en particulier) comme le mémoire, la synthèse, les compte - rendus d'observations, les critiques de manuels, les préparations et ce qu'elles impliquent : cela permettrait peut-être de construire une véritable didactique de l'écriture à l'université comme outil de formation (43) et de voir ce qui est réellement entraîné, évalué. Il faudrait, à propos de ces situations de travail, mieux construire, comme le dit Halté pour l'enseignement du français à l'école, la relation entre ce qui est enseignable et ce qui est apprenable, ce qui suppose de regarder comment les élèves apprennent et ce qu'ils apprennent à partir de ce qu'on enseigne (et à partir d'autres sources de connaissance).

b. Mieux connaître non seulement le savoir réellement enseigné, mais le savoir que se sont approprié les enseignants en formation.

Cette appropriation doit être appréciée au niveau des savoirs déclaratifs et de l'usage qu'ils en font par exemple dans les écrits d'examen (comment ils les réorganisent, ce qu'ils sélectionnent, à quels objets ils l'appliquent...), et au niveau des façons de réagir, des attitudes et des répertoires de réponses face à des situations de classe. Les rapports de concours du Nord Pas de Calais déplorent chaque année que, dans les copies, les allusions à des corps de savoirs linguistiques ou narratologiques fonctionnent plus comme signes de connivence, avec un statut de dogme, que comme outils choisis de façon pertinente par rapport aux problèmes spécifiques d'une situation ou d'une copie d'élève. Ce type de discours reflète un embarras des formateurs, mais il ne constitue pas une véritable connaissance, à poursuivre, du savoir approprié par les stagiaires.

3.2. Les modalités de la formation et ses rapports avec les choix de contenus.

Le problème de l'appropriation par les stagiaires renvoie à la dimension des modalités et des formes de la formation dans une formation professionnelle, à la place qu'elle donne à l'analyse des pratiques, à la formalisation de savoirs construits dans l'expérience, aux tâches et aux organisations qui permettent aux enseignants en formation de construire un autre rapport à l'activité de théorisation, comme le mémoire permet en partie de le faire, à certaines conditions de suivi et d'engagement de part et d'autre.

Là aussi le travail en six ans a marqué à la fois des évolutions dynamiques dans la façon d'envisager les buts et les modes de cet apprentissage, mais aussi des forces de pesanteur, renforcées par le poids des formes du concours et des conditions de préparation. Une formation à la professionnalité comme la

définit Perrenoud implique des fonctionnements différents, beaucoup plus centrés sur l'analyse et la problématisation des pratiques réelles (et non prescrites) ; il faudrait donc rendre publiques des expériences de tels fonctionnements pour construire ces capacités sur le plan de la compétence disciplinaire.

Là aussi il y a une didactique de la didactique du français qui doit penser, comme le dit Reuter, ses propres démarches, ses situations, ses formes de médiation. Et une nouvelle dimension de l'espace public de discussion ouvert dans les IUFM doit s'engager vers une analyse plus transparente, plus réaliste, des bricolages qui sont la forme de professionnalité des formateurs d'enseignants.

NOTES

- (1) L'IUFM du Nord Pas de Calais, comme ceux de Reims et Grenoble, a commencé à fonctionner un an avant les autres, à titre expérimental. Il s'est attelé à la rédaction de textes d'orientation alors que tous les textes nationaux n'étaient pas encore publiés. Pour le français, le texte ministériel stipulait simplement que le programme du concours était celui de l'école primaire, d'où le besoin définir des contenus et de rédiger pour publication au CRDP une présentation des épreuves et un référentiel. Ce parti pris de hiérarchisation des contenus a été l'enjeu de discussions et l'objet de critiques lors de réunions ultérieures concernant l'organisation de sujets interacadémiques, d'autres IUFM n'ayant pas fait les mêmes choix. En 1997, dans le cadre de la contractualisation, à titre expérimental, de quelques IUFM dont celui du Nord Pas de Calais, un nouveau contrat a du être rédigé pour le ministère. Un nouveau texte a été écrit par la même équipe, assez hâtivement, pour définir les orientations de la formation en français, en relation avec le référentiel ministériel de compétences de 94, ainsi que le référentiel de contenus (qui reprend celui rédigé en 1994). Voir annexe I.
- (2) Sur cette notion d'espace professionnel de discussion, et les changements de définition de la professionnalité dans différents secteurs de la vie professionnelle, voir les n° 116 et 120 de *Education permanente : Comprendre le travail, et Ecriture, travail, formation*.
- (3) « Le savoir à transmettre étant explicitement défini, il existe la possibilité d'un contrôle social et légal des apprentissages ». Il s'agit d'un élément important dans le processus de transposition didactique : Verret M. (1975) : *Le temps des études*. Champion.
- (4) Animé par G. Mechoulam (Valenciennes) et E. Nonnon (Lille).
- (5) Voir article de F. Gippet dans ce numéro.
- (6) Même si on peut considérer, avec F. Ropé, que le terme et les recherches apparaissent dès le milieu des années 70, avec des variations de sens donnés au terme : Ropé F. (1990) : *Enseigner le français*. Editions universitaires. D'autres publications, ultérieures par rapport au contexte où fut débattu et écrit le référentiel, témoignent des évolutions depuis les années 90. Par exemple, Chiss J. L., David J. et Reuter Y. (1995) : *La didactique du français : état d'une discipline*. Nathan.
- (7) Voir sur ce concours l'analyse de A. Petitjean (1991) : Formation initiale : l'exemple du CAPES de Lettres modernes, in *Pratiques* n° 71 : *Le français et les réformes*.

- (8) Sur les changements des discours en formation et d'épreuves de recrutement qui accompagnent sur le plan symbolique les changements du métier de documentaliste et l'émergence d'une professionnalité, voir Delcambre P. (1993) : Dossier documentaire et préparation professionnelle, in *Pratiques* n° 79.
- (9) Huberman (1986) montre que les actions de formation, de même que l'enseignement, procèdent en général plutôt par cumulation des expériences antérieures, selon un effet de congruence : une innovation est d'autant mieux adoptée qu'elle s'intègre aux pratiques antérieures de l'enseignant. Reste que les stratégies de distinction propres à la noosphère et aux corps intermédiaires amène parfois à des fonctionnements en termes de réfutation, sur l'apprentissage de la lecture par exemple.
- (10) Entre autres publications, *Repères* n° 4 (1991) : *Savoir écrire, évaluer, réécrire*. Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette ; (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*. Hachette. Mas M. dir. (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* INRP. Cependant, savoir ce qui en formation est réellement connu, restitué, utilisé de ces recherches ferait l'objet d'un autre travail : il me semble que le plus large terrain commun et la plupart des références en formation concernent les débuts de ces recherches, et moins l'évaluation des résultats de la recherche eux-mêmes, en particulier l'analyse des décalages rencontrés chez les élèves entre capacités d'analyse métatextuelle et capacités de mise en oeuvre dans l'écriture elle-même.
- (11) Cette réflexion va faire à partir de la rentrée 97 l'objet d'un groupe de recherches entre enseignants-chercheurs de français et de mathématiques à l'IUFM Nord Pas de Calais.
- (12) Sur le statut des typologies de textes en didactique, *Études de linguistique appliquée* n° 83 (1991) : *Textes, discours, types et genres*.
- (13) J'ai développé ailleurs plus en détail, pour la didactique du récit, cette critique du rôle qu'on fait jouer aux typologies et cette méconnaissance de perspectives alternatives (1994) : *Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit*. *Recherches* n° 20 : *Enseignement et cohérence*.
- (14) Pour une critique de la notion de transposition didactique en général et de ses effets, voir Perrenoud (1994, p166 à 173) ; pour le français, voir Halté (1992) et Brassart et Reuter (1992) ; pour une défense de cette notion en didactique du français, voir Schneuwly (1996) : *De l'utilité de la transposition didactique*, in Chiss et alii : *Didactique du français, état d'une discipline*. Nathan. Pour une analyse discursive des reformulations dans l'espace social de l'éducation nationale, voir Dévelotte (1994).
- (15) Reuter et Brassart évoquent en 92 « le retard de la didactique, notamment de la recherche en matière de formation des maîtres en français. Il existe en effet peu d'articles de recherche sur la formation des formateurs en didactique du français, même si l'on trouve d'une part nombre de recherches en didactique, d'autre part nombre de recherches sur la formation des maîtres en général... La didactique de la didactique du français doit être considérée comme un domaine de recherche en didactique réflexive : il est nécessaire de modéliser les pratiques de formation, les processus de pensée et les théories personnelles des formateurs quant au développement des compétences et connaissances didactiques professionnelles chez les enseignants en formation, à l'expertise visée etc.. » *Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français* *Études de linguistique appliquée* n° 87.
- (16) Reuter Y. : chapitre de synthèse in Chiss J. L., David J., Reuter Y. (1996), p 251.
- (17) Perrenoud P. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. l'Harmattan.

- (18) Develay M. (1994) : *Peut - on former des enseignants ?* ESF, p 84.
- (19) *Maîtrise de la langue à l'école* pour l'apprentissage de la lecture, la reprise que fait Vargas des trois perspectives d'analyse de la langue de Hagège pour catégoriser les approches grammaticales, par exemple.
- (20) Par exemple pour l'affirmation du lien lecture - écriture, ou le travail de modélisation typologique des textes à écrire à l'école, qui est bien plus ancien qu'on ne croit : voir Hébrard J., Chartier A.M. (1994) : Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e, in Reuter Y. Ed : *Les interactions lecture - écriture*. P. Lang.
- (21) Pour une réflexion nuancée, non dogmatique sur ces questions, voir *Repères* n° 14 (1996) : *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ?* ; mais le numéro n'existait pas à l'époque des discussions évoquées.
- (22) Voir Garcia-Debanc C. (1996) : Enseignement de la langue et production d'écrits *Pratiques* n° 77 : *Ecriture et langue*.
- (23) Dans des modules de formation générale et commune que j'ai animés depuis plusieurs années avec une collègue philosophe sur « épistémologie et apprentissage », nous avons régulièrement observé à quel point les stagiaires de formation littéraire ou enseignants de français étaient démunis, par rapport à d'autres, pour répondre à une consigne comme : préparer ensemble une courte présentation aux collègues d'autres niveaux et d'autres disciplines, pour leur faire comprendre quelques questions, notions intégratrices et démarches essentielles qui vous paraissent caractériser les enjeux et la structure de votre discipline (d'abord de votre discipline universitaire d'origine, puis de la discipline scolaire au niveau de classe où vous enseignez actuellement).
- (24) (1996) : Recherches didactiques et formation professionnelle d'enseignants, in *Cahiers du CERF* n° 4 : *Recherche et formation des enseignants* (tome 1).
- (25) Sur les thèmes, les problèmes et les perspectives valorisés en didactique du français au cours des périodes successives, voir par exemple F. Ropé (1990) : *Enseigner le français*. Editions universitaires.
- (26) Il faut reconnaître qu'il n'est pas facile de construire et d'évaluer des sujets de concours sur l'oral, et c'est finalement l'argument qui l'a emporté : on voit l'influence des formes de certification sur la hiérarchie des contenus d'enseignement !
- (27) Voir les travaux de Perrenoud (1994), Pacquay et Altet (1996), Tochon (1989)...
- (28) Selon l'expression de Schön (1994).
- (29) La répartition des contenus différait dans le texte de 94, mais la formulation des principes est restée la même.
- (30) Dévelay M. (1992) : De l'apprentissage à l'enseignement. ESF, p 56 et suivantes.
- (31) Sur les changements de rôle de l'écriture au travail et sa place dans les changements de définition du travail, le passage du métier à la profession, voir l'article déjà cité de P. Delcambre sur la synthèse de documents chez les documentalistes, et les articles *d'Education Permanente* déjà cités.
- (32) Sur ces deux types d'enjeux du mémoire professionnel, voir Nonnon 1995 et 1996.
- (33) L'UFM de Nancy a engagé une réflexion sur ce point et l'a fait figurer explicitement dans le plan de formation, sous forme d'ateliers d'écriture professionnelle pris en charge dès la première année de formation en principe par des formateurs de toutes disciplines. Une journée d'études a été organisée en 95 pour tous les formateurs, où j'ai été amenée à intervenir, sur les fonctions cognitives et professionnelles de l'écriture.

- (34) Ce point est plus précisément abordé dans Nonnon E. (1997) : Grandeurs et misères des modes d'emploi pour l'abstraction *Recherches* n° 27 : *Dispositifs de travail en français*.
- (35) Develay M. (1992), p 61.
- (36) Ferry distingue pour la formation les « modèles centrés sur les acquisitions » des « modèles centrés sur la démarche » et les « modèles centrés sur l'analyse » Ferry G. (1983) : *Le trajet de la formation*. Dunod, cité par Develay M. (1994) : *Peut-on former des enseignants ?* ESF, p 68. Parmi d'autres catégorisations de modèles de la formation, voir Demailly L. (1991 et 1992).
- (37) Groupe de travail animé par F. Gippet, enseignant - chercheur à Gravelines (IUFM Nord Pas de Calais).
- (38) J'ai développé ce point dans l'analyse des mémoires professionnels des professeurs de lycée et collègue : ils utilisent très peu pour comprendre leurs propres difficultés d'écriture du mémoire ou celles de leurs élèves les notions de narratologie ou de grammaire textuelle (usage des temps verbaux etc..) qui font l'objet de leur cours, si ces notions sont à utiliser comme outils en dehors de contextes stéréotypés d'enseignement (les contes, les nouvelles de Maupassant). Nonnon (1995) : *Pratiques* n° 86.
- (39) Pour une remise en cause de cette dichotomie et de ses présupposés, notamment concernant la « pratique théorique », voir les travaux de Latour : entre autres, Latour B. (1996) : Sur la pratique des théoriciens. In Barbier J.-M. ed. : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.
- (40) Garcia - Debanc C. (1996), Perrenoud P. (1994).
- (41) Nonnon E. (1994) : Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit. *Recherches* n° 20 : *Enseignement et cohérence*. Lille.
- (42) (1992), p 22.
- (43)(44) Travail commencé dans l'équipe Théodile (Lille III), en collaboration avec l'équipe Lidilem (Grenoble III)

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. (1996) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF.
- BEACCO J. C, MOIRAND S. (1995) : Autour des discours de transmission de connaissances *Langages* n° 117. Paris.
- BEILLEROT J. (1989) : Le rapport au savoir, une notion en formation, in BEILLEROT et alli : *Savoir et rapport au savoir*. Paris. Editions universitaires.
- BRONCKART J. P, CHISS J.-L. (1990) : Linguistique, psycholinguistique et didactique du français langue maternelle *Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants*. *Repères* n° 1. Paris. INRP.
- BOURDONCLE R., LOUVET A. Ed. (1991) : *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et stratégies étrangères*. Paris. INRP.
- BOURDONCLE R. (1993) : La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie* n° 105. Paris.

- BRASSART D., REUTER Y. (1992) : Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français. *Etudes de linguistique appliquée* n° 87. Paris.
- CHERVEL A. (1988) : L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation* n° 38. Paris.
- CHERVEL A. (1992) : L'école, un lieu de production d'une culture, in AUDIGIER F., BAILLAT G. Ed. : *Analyser et gérer des situations d'enseignement - apprentissage*. INRP. Paris.
- CHISS J.-L. (1982) : *Linguistique et formation des enseignants de français. Langue française* n° 55 (coordination). Paris.
- CHISS J.-L. (1992) : *Recherches en didactique du français et formation des enseignants. Etudes de linguistique appliquée* n° 87 (coordination). Paris.
- CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (1995) : *Didactique du français, état d'une discipline*. Paris. Nathan.
- DABENE M. (1990) : Recherche, contenus de formation et besoins des apprenants *Repères* n° 1. Paris. INRP.
- DEMAILLY L. (1991) : Modèles de formation et stratégies de changement *Innovations* n° 19-20 : *Pratiques de formation*. Lille CRDP.
- DEMAILLY L. (1991) : *Collège : crise, mythes et métiers*. Presses universitaires de Lille.
- DEVELAY M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. ESF.
- DEVELAY M. (1994) : *Peut-on former les enseignants ?* Paris. ESF.
- DEVELLOTTE C. (1994) : Espace professionnel, espace discursif dans l'institution éducative, in MOIRAND S., BEACCO J.-C. : *Parcours linguistiques des écrits spécialisés* Berne. P. Lang.
- Education permanente* n° 116 (1993) : *Comprendre le travail...* Paris.
- Education permanente* n° 120 (1994) : *Ecriture, travail, formation...* Paris.
- GARCIA-DEBANC C. (1990) : Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches. *Repères* n° 1. Paris. INRP.
- GARCIA-DEBANC C. (1996) : Recherches didactiques et formation professionnelle disciplinaire d'enseignants : quelques utilisations de produits de recherches en didactique du français langue maternelle. *Cahiers du Cerf* n° 4 : *Recherches et formation des enseignants*. Tome 1. Toulouse.
- FAVRE B. (1984) : Innovations, formation des enseignants et modes de régulation des systèmes scolaires *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n° 3.
- FAVRE B. (1988) : Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum de français, in PERRENOUD P., MONTANDON C. Ed : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne. Réalités sociales.
- FERRY G. (1983) : *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris. Dunod.
- HALTE J.-F. (1992) : *La didactique du français*. Paris. PUF Que sais-je ?

- HEBRARD J, MARCHAND F. (1978) : *Enseignement du français langue maternelle : la formation des maîtres dans les écoles normales. Etudes de linguistique appliquée* n° 32 (coordination). Paris.
- HEBRARD J., MARCHAND F. (1980) : *Enseignement du français langue maternelle Etudes de linguistique appliquée* n° 39 - 40 (coordination). Paris.
- HUBERMAN M. (1986) : Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants *Revue française de pédagogie* n° 75. Paris.
- HUBERMAN M. (1991) : *De la recherche à la pratique*. Berne. P. Lang.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990) : *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris. Editions universitaires.
- LATOURET B. (1996) : Sur la pratique des théoriciens. In BARBIER J.M.ed. : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF.
- NONNON E. (1994) : Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit. *Recherches* n° 20 : *Enseignement et cohérence*. Lille.
- NONNON E. (1995) : Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques* n° 86. Metz.
- NONNON E. (1996) : Ecriture d'un mémoire professionnel et construction d'une identité professionnelle : questions à la recherche (le cas des professeurs de français) *Cahiers du Cerf* n° 4 : *Recherche et formation des enseignants*. Toulouse.
- PACQUAY L., ALTET M. et alii (1996) : *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles. De Boeck université.
- PERRENOUD P. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan.
- ROMIAN H. (1990) : *Contenus, démarches de formation des maîtres et recherche Repères* n° 1 (coordination). Paris. INRP.
- ROPE F. (1990) : *Enseigner le français*. Paris. Editions universitaires.
- ROSAT M. C, SCHNEUWLY B., DOLZ J. (1992) : Vers une formation des enseignants à l'intervention didactique *Etudes de linguistique appliquée* n° 87. Paris.
- SCHON D. (1994) : *Le praticien réfléchi*. Montréal. Editions logiques.
- SCHON D. (1996) : A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In BARBIER J.-M. ed. : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF.
- TOCHON F. (1989) : Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherche et formation* n° 5. Paris.
- VERRET M. (1975) : *Le temps des études*. Champion.
- ZAY D. (1988) : *La formation des instituteurs*. Paris. Editions universitaires.

ANNEXES 1

Référentiel français IUFM Nord Pas de Calais. 1997.

FORMATION DES PROFESSEURS D'ÉCOLE EN FRANÇAIS.

Les buts d'une formation initiale et les compétences attendues en fin de formation se sauraient être calquées sur celles qui caractérisent l'enseignant expert. Les objectifs de formation initiale en français sont de développer les bases de connaissances et les fondements d'une démarche réflexive susceptibles d'être développées dans un parcours de formation ultérieur.

1. FORMATION RELATIVE A LA PRISE DE CONSCIENCE DES ENJEUX ET VALEURS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LE TRAVAIL SUR LA LANGUE ET LES DISCOURS (énoncés oraux ou écrits).

Même s'il fait appel à des savoirs spécialisés et à des compétences techniques, l'enseignement du français doit être perçu dans ses enjeux plus généraux et son statut particulier par rapport aux autres disciplines de l'école. Pour chaque enseignant stagiaire, élucider l'orientation qu'il donnera au travail sur la langue et les discours dans son enseignement est une étape indispensable de la construction de son projet éducatif.

1.1. En tant qu'il s'attache au développement de la communication et à l'accès à la culture, l'enseignement du français touche de près au développement de l'enfant, à la dimension identitaire, à la socialisation ; ses enjeux affectifs de construction de la personnalité et d'intégration sociale sont très importants.

L'enseignant stagiaire devra être sensibilisé aux différentes facettes de l'intervention du langage, de la communication orale et écrite dans le développement de l'histoire de l'enfant comme individu et comme membre de groupes, pour proposer des situations riches, non réductrices, et des contraintes constructives liées à un projet de développement global.

1.2. Les représentations de la langue et les pratiques du langage, de la lecture et de l'écriture sont liées à l'appartenance culturelle et à l'histoire sociale des individus. Elles interviennent fortement dans l'échec scolaire et l'exclusion. Les pratiques et les normes scolaires peuvent contribuer aux processus de discrimination et de dévalorisation, ou au contraire permettre des dynamiques de réussite pour tous les élèves, quelles que soient leur appartenance et leur histoire culturelle.

L'enseignant stagiaire devra être sensibilisé au rôle des représentations et des usages de la langue dans l'échec scolaire, à une réflexion sur la variété des normes et leurs fonctions, à la diversité des pratiques culturelles liées à la lecture et à l'écriture, pour être vigilant à l'égard de toute discrimination.

1.3. Le langage et les échanges verbaux interviennent à tout moment dans tous les apprentissages. Des difficultés de verbalisation, de compréhension des textes peuvent être cause d'échec dans d'autres disciplines ; inversement, la

verbalisation à l'oral et à l'écrit joue un rôle important dans la construction des connaissances et le développement des démarches de pensée. A travers des situations qui développent la communication entre élèves, l'argumentation, l'expression des jugements et le souci de justification, se développe un ensemble d'attitudes et de capacités fondamentales, qui ont trait à des valeurs et des objectifs éducatifs d'autonomie et de coopération.

L'enseignant stagiaire devra donc être sensibilisé aux fonctions du langage et de l'écriture dans l'apprentissage et la conceptualisation, pour développer des situations suscitant chez les élèves l'exercice du jugement, la confrontation, le respect du fonctionnement d'un groupe d'apprentissage, qui sont la base de la citoyenneté.

1.4. L'enseignement du français, en particulier de la lecture - écriture, touche au patrimoine culturel, et donc aux croyances, aux valeurs de la société et des groupes. Cet ancrage fait la richesse de cet enseignement, qui à travers les livres en particulier, est une initiation à un ensemble de discours sur le monde et d'outils culturels qui fondent l'acculturation des individus et leur rapport au monde.

Mais il est aussi susceptible de créer des décalages, des discriminations, si l'enseignant stagiaire n'est pas sensibilisé à la variété des formes de cette acculturation, ou s'il sous-estime cette dimension dans les situations et les supports qu'il propose aux élèves.

1.5. Cette clarification suppose de percevoir l'évolution des conditions, des enjeux et des objectifs de l'enseignement du français : une approche historique de base semble nécessaire (évolution des discours sur la maîtrise de la langue, sur la lecture et l'écriture).

2. FORMATION RELATIVE A LA RÉFLEXION SUR LES CONNAISSANCES ET LES DÉMARCHES DE LA DISCIPLINE DU FRANÇAIS, ET SUR SES RAPPORTS AUX AUTRES DISCIPLINES.

2.1. Situer et mettre en perspective les notions, les problématiques, les savoirs de référence et les démarches qui sous-tendent l'enseignement du français à l'école.

Le professeur-stagiaire devra consolider et enrichir ses connaissances dans certains domaines disciplinaires qu'il peut déjà connaître, mais qu'il devra reconsidérer dans une perspective d'apprentissage et d'enseignement, comme supports d'acquisitions pour des élèves (grammaire, fonctionnements des textes, par exemple). Il devra par ailleurs acquérir des connaissances théoriques sur des domaines nouveaux, relatifs à l'apprentissage par les élèves de savoir-faire fondamentaux (l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, par exemple).

Cela suppose des connaissances et des démarches d'analyse relatives à plusieurs domaines :

2.1.1. Avoir une idée des problèmes scientifiques, épistémologiques et méthodologiques posés par ces questions (sur le plan linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique...), et de la pluralité des approches des mêmes phénomènes :

- diversité des points de vue et des champs de connaissance concernés par un problème complexe comme celui de la lecture ou la compréhension des textes, par exemple (approches linguistique et psycholinguistique, culturelle et sociologique, didactique).

- diversité, complémentarité voire antagonisme des choix théoriques et des critères d'analyse à l'intérieur d'un même champ de connaissance.

Le but est d'apprendre à se situer dans un champ où les discours didactiques et théoriques sont nombreux et contrastés, voire contradictoires, pour se forger une réflexion autonome et distanciée sur les notions et outils d'analyse évoqués dans les discours didactiques et utilisés en classe. Ces capacités sont par ailleurs celles qu'évalue l'épreuve de synthèse au concours.

2.1.2. Disposer d'outils théoriques permettant d'éclairer la réflexion sur les problèmes que pose l'apprentissage, par les élèves, de ces savoir-faire et de ces notions :

- Dimension génétique et évolutive des apprentissages (étapes de la maîtrise du langage, évolution des capacités de compréhension ou de conscience du langage...) et recherche d'indicateurs permettant d'observer des évolutions ;

- Travaux en didactique : transposition des contenus, principes de construction des situations d'apprentissage, éléments de progression, analyse des erreurs, critères d'évaluation... ;

- Dimension institutionnelle et historique des situations scolaires (réflexion sur le statut des exercices, sur l'évolution des objectifs et des critères, sur l'histoire des sous-disciplines à l'intérieur de l'enseignement du français...).

2.2. Situer les apprentissages disciplinaires du français par rapport à ceux des autres disciplines et à des objectifs plus généraux du développement de l'élève.

Le français est une discipline spécifique, et son enseignement demande des connaissances disciplinaires techniques (sur les processus en jeu dans la lecture, sur l'orthographe...), mais elle a un statut particulier parce que toutes les autres disciplines mettent en jeu les compétences langagières, la lecture et l'écriture, qui à titre d'outils sont partie prenante des apprentissages. L'enseignement du français doit donc se penser dans une perspective disciplinaire et transdisciplinaire.

Cela suppose :

2.2.1. d'être sensibilisé aux rôles de la verbalisation et de l'écrit dans les démarches de conceptualisation de toutes les disciplines, pour pouvoir, d'une part exploiter pour un travail sur le langage et la compréhension toutes les situations qui se présentent dans les séquences d'autres disciplines, et d'autre part, donner au travail en français sur le langage et sur l'écrit toute sa dimension cognitive et fonctionnelle.

2.2.2. de cerner les démarches, attitudes, notions, qui sous-tendent en français les activités d'apprentissage et peuvent rejoindre certaines que développent

d'autres disciplines (traitement de l'information symbolique, raisonnement hypothétique, justification, créativité etc..)

2.2.3. de clarifier les points communs et les différences entre les questionnements, les concepts et les démarches des différentes disciplines.

3. FORMATION RELATIVE A LA COMPRÉHENSION DES PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT DE LA DISCIPLINE.

3.1. A propos des différents contenus disciplinaires abordés, le professeur des écoles stagiaire apprendra à prendre en compte le point de vue de l'élève qui apprend, ses possibilités et ses démarches, et à les analyser (observation des comportements de lecture, d'écriture et des verbalisations, analyse des erreurs, adaptations didactiques nécessaires)

3.2. Il apprendra à discerner des éléments pertinents dans des situations didactiques centrées sur la compréhension et la production de discours et de textes), à analyser et aménager ces situations selon différents axes :

- formulation de la tâche en termes d'activités et de compétences à mettre en oeuvre par les élèves
- situation de la tâche dans une progression ou par rapport à un projet d'apprentissage (pré-requis, objectifs, notion de degrés de difficulté...)
- aménagement de la situation-problème, prévision des difficultés à résoudre et formes d'aide à envisager
- réflexion sur les outils pédagogiques à la disposition de l'enseignant
- observation et analyse des démarches et des difficultés des élèves, formes d'aide de l'enseignant. Classement des types de démarches et des niveaux d'appréhension en vue d'une différenciation
- repérage et analyse des formes et fonctions des interventions de l'enseignant
- repérage des formes de coopération et d'échanges entre élèves
- les procédures d'évaluation et de transfert

3.3. Il apprendra à formuler de manière personnelle, à partir de cette expérience, quelques uns des principaux problèmes posés par les apprentissages et les choix d'enseignement dans le domaine de la compréhension et de la production de textes, en s'appuyant sur son expérience de stages et sur la mise en relation de sources d'information différentes sur ces questions (mise en perspective de discours didactiques et de pratiques correspondant à des approches différentes, complémentaires ou divergentes, mise en rapport de discours de fonction et de statut différents : textes théoriques, résultats de recherches, documents didactiques, textes réglementaires etc..)

Il apprendra à situer ces problèmes d'enseignement dans des perspectives d'ensemble, et à plus long terme (continuité et progression entre cycles, projet et programmation annuelle, ou dans le cadre d'un cycle...).

3.4. Il apprendra à concevoir et mettre en oeuvre des séquences dans des classes entières, en trouvant des supports et des formes de mise au travail des élèves adaptés à une hétérogénéité des intérêts et des niveaux, et en étant conscient de ses propres modes d'intervention et du fonctionnement de la parole dans sa classe.

En première année

Les objectifs de formation présentés précédemment seront développés à partir de

L'étude de l'apprentissage, de la compréhension et de la production de discours et de textes écrits, du cycle 1 au cycle 3.

1 La dimension communicative et discursive des pratiques de l'écrit, et leur place dans le développement de l'enfant

2 Les démarches de base et la construction des premières compétences en lecture-écriture

- Compétences mises en jeu

Démarches et difficultés des élèves dans la construction du savoir lire (statut du texte écrit ; types d'indices utilisés...)

Genèse de l'écriture et des représentations de l'écrit (fonctions et fonctionnements de l'écrit, rapport au langage)

L'entrée dans la communication écrite à la maternelle : l'ancrage des conduites de lecture dans les pratiques de communication orale et d'exploration des documents écrits

- Méthodes et démarches d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les méthodes de lecture

Conception des premières activités d'énonciation écrite

Connaissances historiques de base concernant les discours et approches pédagogiques sur la lecture et son apprentissage

3 Maîtrise de la langue écrite : connaissance des niveaux linguistiques concernés.

- Code oral/code écrit : le système graphique et phonologique du français

- Niveaux linguistiques impliqués dans l'énonciation écrite : sémantique, morphosyntaxique, syntaxique, formes de cohérence

4 Lecture et compréhension de l'entrée dans l'écrit à la lecture de textes longs et divers.

- Démarches mises en oeuvre et difficultés dans la compréhension des textes (relations chronologiques et logiques, implicite...)

- Utilisation des indices linguistiques dans la compréhension (sémantiques, syntaxiques, morphosyntaxiques, typographiques...)

- L'évaluation du savoir lire.

- Lire et comprendre dans toutes les disciplines (consignes, énoncés...)

- Les formes d'aide à la compréhension

5 Pratiques d'écriture et de réécriture à l'école

- Les composantes des situations de communication écrite : choix énonciatifs, types de discours

- Les différents processus en jeu dans l'activité d'écriture (organisation, mise en texte...)

- Connaissance des objectifs, critères d'évaluation et formes d'aide selon les compétences requises pour les différents cycles

- Les activités d'écriture dans les différentes disciplines et leurs fonctions dans l'apprentissage
- Rôle et place des apprentissages spécifiques et des activités de systématisation (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire...)

6 Rapport à l'écrit et dimension culturelle de la lecture et l'écriture.

- Usages sociaux de la lecture et types de lecture ; les pratiques ordinaires d'écriture dans la vie sociale
- Connaissance des supports de lecture (manuels, presse enfantine, littérature de jeunesse...)
- Les pratiques sociales de la lecture, les lieux et réseaux de lecture
- Les textes et récits de référence et leur valeur culturelle : leur rôle dans le développement de l'enfant
- La culture scolaire de l'écrit (consignes, exercices, leur évolution au cours de l'histoire)
- Incitation à l'écriture, projets d'écriture, genres d'écrit en français et dans différentes disciplines

* * * * *

En deuxième année

Le travail de français de deuxième année s'articulera à celui de la première année selon trois axes :

1 Transposition de la démarche à d'autres domaines non abordés directement en première année, par exemple :

- les problèmes d'acquisition du langage, l'amélioration de la compétence orale, les situations de verbalisation à l'école dans toutes les situations d'apprentissage, l'évaluation de l'oral ;
 - la didactique de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire ;
 - les apprentissages écrits spécifiques (types de textes etc.) ;
- Les horaires de seconde année interdisent l'exhaustivité. Il s'agit davantage d'approfondir sur certains points des démarches qui pourront être transférées à l'ensemble des contenus de l'école primaire.

2 Professionnalisation accrue dans d'une centration plus grande :

- sur les démarches des élèves, leurs difficultés et les possibilités de remédiation ;
- sur la mise en oeuvre et l'évaluation de situations pédagogiques, et la mesure de l'efficacité de son action.

Les situations de travail en lecture écriture seront reprises dans cette perspective : mise en place de projets, de situations, de supports, incluant une réflexion sur la gestion de la classe et des tâches dans une perspective de différenciation. Un autre aspect de la professionnalisation est la capacité à concevoir des programmations à plus longue échéance, à l'échelle de l'année et des cycles.

3 Intégration des connaissances acquises dans des perspectives plus générales, communes aux différents domaines abordés et éventuellement à d'autres disciplines, pour mieux voir les cohérences et les hiérarchies à établir : problèmes et fonctions de l'évaluation, rôle des interactions entre enfants et de la verbalisation dans la construction des connaissances, fonctions et limites des métalangages, dimension socio-culturelle des apprentissages, définitions et problèmes de la différenciation.

Ces deux dernières dimensions se retrouvent dans l'élaboration du mémoire professionnel, si celui-ci prend appui sur des contenus disciplinaires et des démarches liées à l'enseignement du français, qu'ils aient été abordés en première ou en deuxième année.