

« CE QUE JE FAIS EN PE1 ET EN PE2 EN FRANÇAIS... »

Images de la formation par des formateurs

Gilbert Ducancel, IUFM d'Amiens et INRP Français École

Résumé : L'article veut concourir à l'étude de la formation initiale en Français des Professeurs des écoles telle qu'elle est dispensée dans les IUFM. Les réponses à un questionnaire adressé aux formateurs sont analysées. Il s'en dégage des images de la formation : évolution, satisfactions ; références actuelles des formateurs, savoirs visés et articulations entre ces savoirs ; difficultés rencontrées, tensions, contradictions. Le discours des formateurs qui a été recueilli interroge les sciences du langage et les recherches en didactique. Il questionne aussi la réflexion plus générale sur les dispositifs, les modalités, les contenus d'une formation des enseignants qui soit à la hauteur de ce que l'on attend d'eux aujourd'hui. Par là, il concerne également les responsables de la formation aux différents niveaux.

Les premiers échanges de vue qui ont suivi la décision de consacrer le n° 16 de notre revue à la formation initiale en Français des Professeurs des Ecoles en IUFM ont fait apparaître d'abord qu'il n'existait guère de recherches sur le sujet. Sylvie Plane et Françoise Ropé le constatent dans leur article introductif. Mais une matière abondante existe : plans de formation des IUFM ; descriptifs de cours, T.D., modules, séminaires, ateliers,... ; recueils de sujets de concours, commentés ou non ; listes des sujets de mémoires professionnels de tel ou tel IUFM ;... C'est un gisement précieux, dont l'analyse critique doit être faite. Ce à quoi s'emploient plusieurs des auteurs des articles rassemblés ici. Mais ces matériaux ont en commun de ne référer qu'à ce que les sociologues de l'éducation et de la formation appellent les « curricula officiels », « formels », « prescrits » (entre autres : Young, 1971 ; Forquin, 1983).

Les mêmes sociologues ont souligné la nécessité de décrire et d'analyser les contenus de formation effectivement mis en œuvre, les « curricula réels ». Comme l'écrit V. Isambert-Jamati (1995), qui fut, en France, pionnière en la matière, « les prescriptions ne peuvent être qu'indicatives. Tout chapitre de programme prête à bien des interprétations. Aussi voit-on les enseignants (...) sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel aspect, présenter les savoirs sous divers modes. » Elle ajoute, - non sans malice, nous semble-t-il -, que les chercheurs se sont d'autant plus préoccupés des deux types de curricula qu'ils « se sont intégrés à des institutions universitaires de formation initiale et continue des enseignants. »

C'est la raison qui nous a fait souhaiter étudier les contenus de formation initiale en Français dispensés aux futurs Professeurs des Ecoles dans les IUFM. Mais dans les quelques mois dont nous pouvions disposer avant la parution de ce n° 16, il était hors de notre portée de réaliser une enquête de terrain sur les pratiques et les contenus réels qui fût crédible. Nous nous sommes donc rabattu sur une enquête épistolaire par questionnaire. Sachant le faible rendement habituel d'une telle procédure, nous avons utilisé pour la diffusion et les relances auprès de leurs collègues le canal de formateurs d'IUFM membres d'équipes INRP Français Ecole.

1. UNE ANALYSE DE DISCOURS

Nous ne pouvons donc prétendre ici décrire et analyser les contenus ni les modalités réels de la formation initiale en Français des Professeurs des Ecoles. Parce que le canal INRP de diffusion et de relance du questionnaire par des membres des équipes INRP n'est pas neutre Il a, entre autres, très vraisemblablement majoré la référence aux travaux INRP. Notons, cependant, que la majorité de ceux qui ont répondu ne participent pas du « réseau » INRP.

Aussi parce que nous avons recueilli des déclarations, un discours des formateurs sur la formation qu'ils dispensent, non des observations directes, objectives de cette formation. Ce point mérite cependant quelques précisions.

Au-delà de la vieille question de savoir si une observation est jamais objective, nous voudrions avancer que nous avons recueilli, nous semble-t-il, les représentations de la formation, de ses contenus, de ses modalités, de ses aspects saillants, de ses difficultés... qui sont celles des formateurs qui ont bien voulu répondre. Mais, dira-t-on, ils ont peut-être « arrangé », dans leur discours écrit, l'image qu'ils ont voulu donner. A coup sûr, mais il est bien illusoire de penser qu'on peut recueillir des représentations « transparentes » du « réel ». Toute représentation est une présentation à autrui, dans un contexte, avec des enjeux, etc... qui lui donnent sens, quel que soit le mode de recueil employé. A la naïveté de la croyance en la transparence, nous préférons le jeu plus complexe, mais plus excitant et plus juste, des images présentées, construites.

Notre recueil de représentations nous paraît d'autant plus intéressant, signifiant qu'il se résout en un ensemble de discours qui sélectionnent les thèmes (malgré les items du questionnaire ; voir celui-ci en Annexe), ne les enchainent pas n'importe comment, développent de manière abondante, nuancée, argumentée ce qu'il paraît important d'en dire... Il nous semble que, par là, les formateurs cadrent, présentent, donnent sens à la formation qu'ils dispensent et, en même temps, expriment leurs satisfactions et leurs désirs, se représentent la formation et eux-mêmes. Cela a dû nécessiter **un investissement important** dont nous les remercions. Il aurait mérité une analyse de discours aussi fine et approfondie que possible. Nous leur demandons de nous excuser de n'avoir pu la conduire aussi loin qu'il aurait fallu. Au moins nous sommes nous efforcé de ne pas nous contenter de lister et quantifier les objets du discours des formateurs, mais d'analyser aussi les relations formulées, les modalités, les argumentations...

2. D'UNE POPULATION TYPÉE

2.1. Des formateurs à temps complet seulement

Précisons d'abord que notre questionnaire, pour des raisons d'économie, ne s'adressait qu'à des formateurs exerçant à temps complet en IUFM. Ce parti pris laisse sur la touche d'autres formateurs dont les actions sont de première importance. Nous pensons avant tout aux I.M.F. (Instituteurs Maitres Formateurs) dont la contribution à la formation n'a fait que s'accroître ces dernières années, en particulier en PE2. Mais nous avons aussi laissé ainsi de côté différents types d'intervenants à temps partiel : professeurs du Secondaire détachés à mi ou tiers temps, universitaires, inspecteurs, conseillers pédagogiques,... La part dévolue à tous ces intervenants, l'articulation de leurs interventions avec celles des intervenants à temps complet mériteraient une étude approfondie, en particulier dans certains IUFM où, au total, leurs interventions sont plus importantes quantitativement que celles des formateurs à temps complet, semble-t-il.

2.2. D'un nombre restreint d'IUFM

Nous avons recueilli 38 réponses provenant de 13 IUFM. 8 de ceux-ci sont représentés par plusieurs de leurs Centres. Nous sommes donc loin d'avoir des réponses de tous les IUFM. 3 réponses en moyenne par IUFM sont également loin du total possible pour chacun. Enfin, le faible nombre de réponses par Centre ne nous permet pas de nous livrer à une comparaison que nous avions envisagée et qui aurait visé à appréhender la variation des discours entre les différents Centres d'un même IUFM, le Plan de formation étant, rappelons-le, le même.

2.3. D'une variété de statuts assez représentative

7 réponses proviennent de formateurs à statut universitaire (1 Professeur des Universités ; 6 Maitres de Conférences). Dans la plupart des cas, ces formateurs n'interviennent pas dans la totalité de la formation : cours magistraux mais pas T.D. ; PE1 ou PE2 seulement ; tel module correspondant à la centration de leur recherche, etc... Précisons que la totalité des formateurs de statut universitaire qui ont répondu était sur place bien avant la création de l'IUFM : il s'agit d'anciens Professeurs d'Ecole Normale ayant soutenu leur thèse et acquis le statut universitaire à la création de l'IUFM ou peu après.

27 réponses proviennent de formateurs à statut 2d degré (13 agrégés ; 14 certifiés), auxquels il faut ajouter 1 formateur du 2d degré en délégation rectorale. Presque tous interviennent dans la totalité de la formation (PE1 et PE2...), plus, éventuellement, dans tel module optionnel correspondant à leur centration de recherche.

3 réponses proviennent de formateurs dépendant du 1er degré. 1 Inspecteur de l'Education Nationale qui a strictement le service d'un profes-

seur du 2d degré ; 2 Instituteurs Maitres Formateurs qui interviennent avant tout en Français, mais aussi, secondairement, en Formation générale.

Sous réserve de vérification - que notre visée ne justifie pas -, cette répartition des réponses nous parait correspondre assez bien à celle des catégories de formateurs dans les IUFM.

2.4. Surtout des anciens dans la formation

La moyenne d'âge des formateurs qui ont répondu est de 48 ans. La moyenne de leur ancienneté en Ecole Normale et en IUFM est de 14 ans. Cependant, 10 ont été recrutés lors de la création des IUFM ou depuis. Aucun universitaire, nous l'avons dit, n'est dans ce cas. La plupart des recrutés par l'IUFM avaient une assez longue expérience de formation à la MAFPEN (Formation continue du Secondaire dépendant des Rectorats). Ceux qui n'avaient pas cette expérience ont, en général, été recrutés en cours de thèse ou après la soutenance de celle-ci.

2.5. Presque tous des chercheurs

26 des formateurs qui ont répondu sont détenteurs d'un D.E.A (Diplôme de 1ère année de 3è cycle) ou d'une thèse. Sur les 12 détenteurs d'un D.E.A, 8 relèvent des Sciences du langage, 2 de la Littérature, 2 cumulent un D.E.A de Sciences du langage et un D.E.A de Sciences de l'Education. 7 des 14 thèses s'inscrivent dans les Sciences du langage, 7 dans la Littérature. Notons enfin qu'1 D.E.A et 4 thèses seulement sont à dominante didactique. La majorité des formateurs qui ont répondu sont donc détenteurs de D.E.A et de thèses, mais rarement à orientation didactique marquée. Cela souligne la faible implantation universitaire de la didactique.

C'est le contraire pour ce qui est des recherches auxquelles participent (ou ont participé récemment) les formateurs. 29 d'entre eux participent (ou ont participé récemment) à une recherche (ou à deux pour 3 d'entre eux) : 7 dans une équipe de l'Université et / ou du CNRS, 4 dans une équipe de l'IUFM (ou inter-IUFM), 18 dans une équipe de l'INRP. 23 des recherches relèvent exclusivement ou en dominante de la didactique du français : 17 des recherches INRP, 3 des 4 recherches IUFM, 3 des 7 recherches Université - CNRS. Un profil se dégage donc nettement : la recherche diplômante qu'on a menée a rarement été à orientation didactique ; le diplôme une fois acquis, la recherche actuelle est le plus souvent de didactique. Il faudrait vérifier si ce profil est celui de la population totale des formateurs de Français en IUFM.

3. ÉVOLUTIONS ET SATISFACTIONS

De nombreux formateurs - en particulier les plus anciens - soulignent positivement le fait que leur public ait au moins une licence, souvent davantage. Ce public est plus mûr, plus cultivé, plus autonome, a davantage d'habitudes et de méthodes de travail intellectuel que par le passé, quand il était recruté à Bac + 2 ou seulement avec le Bac.

Autre évolution fréquemment mentionnée positivement, celle des textes officiels : programmes, organisation de l'école en cycles, surtout définition de la « maîtrise de la langue » (M.E.N.- D.E., 1992). Ces textes soulignent que l'enfant doit être au centre du système éducatif et qu'il doit être acteur de ses apprentissages. Ils veulent qu'on traite positivement l'erreur en classe. Ils fixent des compétences langagières à atteindre et non une liste de savoirs. Ils sont une référence majeure des formateurs. Certains disent explicitement qu'auparavant ils s'appuyaient peu sur les textes officiels, bien davantage sur le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (INRDP, 1971), sur les recherches INRP qui l'ont suivi, sur les travaux des mouvements pédagogiques (ICEM et GFEN essentiellement) (1).

4. LES RÉFÉRENCES DES FORMATEURS

Les textes officiels actuels, nous l'avons dit, incitent à se centrer sur les activités langagières des enfants, sur les compétences à acquérir au long des trois cycles de l'école. Ils rencontrent par là une orientation bien antérieure de nombre de formateurs. Par contre, on note une évolution des références qu'utilisent les formateurs pour concevoir leurs enseignements. Quelques uns notent d'ailleurs explicitement qu'ils disposent, depuis dix à quinze ans, de référents « théoriques » nouveaux, mieux adaptés à leurs objectifs parce que davantage centrés sur le langage, les activités langagières que sur la langue, et de nombreuses publications didactiques issues de recherches et qui vont dans le même sens. Nous nous sommes efforcé d'inventorier et de classer les références déclarées par les formateurs.

4.1. Références non didactiques (2)

Les références non didactiques des formateurs sont plurielles : linguistique, psycho-linguistique, socio-linguistique, ethnologie, histoire et épistémologie. Ce sont les travaux de linguistique qui sont les plus fréquemment cités. Ceux qui étudient la langue sont bien présents : grammaires avant tout (Chevallier, Dubois, Arrivé, Riegel, Vargas,...), études de l'orthographe française (Catach presque exclusivement), moins fréquemment du lexique (Picoche). On note que des publications de « grammaire textuelle » sont souvent citées : Weinrich, Combettes,... ainsi que des travaux de linguistique de l'énonciation : Benveniste, Maingueneau, Kerbrat-Orechionni,... Un autre ensemble de références concerne l'interlocution, les discours, les genres, les textes. Des travaux d'inspirations aussi différentes que ceux de Jakobson, de Bakhtine, de Vanoye, de François cohabitent. Il est à noter que, dans cet ensemble, c'est la référence aux publications de J.- M. Adam qui est nettement la plus fréquente. La référence aux travaux qui s'intéressent à la littérature, si elle n'est pas absente (Barthes, Greimas, Todorov, Hamon...), est nettement la moins fréquente. Les références des formateurs reflèteraient la place ambiguë de la littérature à l'école et la prééminence de la diversification et de la typologisation des textes (voir Repères 13, 1996 et, singulièrement, l'article de Reuter).

Les références psycho-linguistiques viennent ensuite. On trouve encore quelques mentions de Lentin, mais la plupart des travaux cités sont plus récents. Ceux qui concernent l'acquisition de la lecture et de la production d'écrits viennent en tête : Chauveau, Fayol, Schneuwly, Sprenger-Charolles, Fijalkow,... Plus largement, l'acquisition du langage est représentée par Vygotsky et, surtout, Bruner. Un autre ensemble de références concerne l'acquisition du système graphique avec Ferreiro, Jaffré, Besse. Une quasi absence est à noter : une seule mention explicite des travaux centrés sur les apprentissages métalangagiers (Gombert).

Les autres références sont très minoritaires. La socio-linguistique (Labov, Bernstein, Lahire, Bautier) est peu mentionnée. L'ethnologie, l'histoire (de la grammaire), l'épistémologie presque pas.

4.2. Références didactiques (2)

Les références didactiques mentionnées par les formateurs sont extrêmement nombreuses. Il s'agit avant tout de références à des ouvrages ou des articles issus des recherches. Parmi les publications citées, celles qui sont issues des recherches INRP dominent nettement. EVA 1 (1991) et 2 (1996) viennent en tête, suivies de publications de membres des équipes EVA : Tauveron, 1995 ; Turco, 1988 ; Garcia-Debanc, 1987 et 1991 ; Mas, 1991 ; équipes RESO et META : Angoujard, 1994 ; Ducancel, 1988 ; Lartigue, 1993 ; INRP-IUFM Melun, 1997. *Repères* est très fréquemment citée, le plus souvent sans qu'on précise les numéros. Quand les formateurs le précisent, ils mentionnent des numéros de l'ancienne série (65, 75, 78), mais surtout de la nouvelle (2, 4, 5, 9, 10, 13 et 14). Le point commun le plus apparent des recherches INRP citées est qu'elles concernent les apprentissages de la production d'écrits, de l'orthographe et les apprentissages métalangagiers correspondants. Les autres objets de recherche abordés par les équipes et les publications INRP (la variation langagière, les messages pluricodiques, l'oral et l'écrit, etc...) sont quasiment absents.

Les recherches non INRP les plus fréquemment citées concernent les mêmes apprentissages. Trois références se détachent nettement : les ouvrages du groupe d'Ecouen coordonnés par Jolibert (1984, 1991, 1988), ceux de Devanne (1993) et de Gromer et Weiss (1990). Sont cités également Giasson (1990), Tisset et Léon (1992), Fijalkow (1993),... Les ouvrages centrés sur l'oral, le littéraire, le français dans d'autres champs disciplinaires ne sont pas complètement absents, mais sont peu fréquemment cités : François (1993), Perrenoud, Simonpoli (1991) pour l'oral, Marcoin (1992), Reuter (1992), Bucheton (1995) pour le littéraire, Lallias et Cabet pour le théâtre, des « ateliers d'écriture » et « écrire dans les sciences » sans mention d'auteurs. Une gamme étendue de revues est utilisée par les formateurs. Ils mentionnent, mais sans indiquer des numéros, *Pratiques*, le plus fréquemment, *Le Français aujourd'hui*, *Cahiers pédagogiques*, *Lidil*, *Enjeux*, *Etudes de linguistique appliquée* ainsi que *Langue française* citée quelques fois comme référence didactique.

4.3. Références des formateurs en PE1 et en PE2

On ne relève guère de différence entre les références citées à propos de la PE1 et de la PE2. A peine peut-on dire que certains formateurs utilisent des références un peu plus nombreuses et un peu plus « pointues » en PE2. Il semble donc que le discours des formateurs en 1ère et en 2de année se construit à partir des mêmes références et qu'il varie en fonction du public et des finalités de chacune des années.

4.4. Références conseillées aux formés

La grande majorité des formateurs conseille aux étudiants de PE1, aux stagiaires de PE2 des lectures personnelles, des ouvrages de référence. (Quelques uns, pourtant, ne le font pas, se contentant de demander de relire les documents travaillés en cours, souvent des montages d'extraits d'ouvrages et d'articles atteignant parfois la taille de petits photocopiés.) Les références conseillées sont différentes en PE1 et en PE2.

En PE1, il s'agit d'abord d'ouvrages « théoriques » de base : dictionnaires grand public (*Le Robert*), grammaires scolaires (Combettes et Tomassonne 3e, Cohen et Mauffrey 3e,...) ou universitaires « accessibles » (Vargas, Genevay,...), Catach pour l'orthographe, Bruner pour l'acquisition du langage, Eluërd pour le littéraire... En ce qui concerne les publications didactiques, la part des travaux INRP est ici minoritaire : EVA 1, parfois 2, Ducancel 1988, Lartigue 1993. Les ouvrages non INRP dominent. Les plus cités sont Ecoen, Devanne, Gromer et Weiss. Auxquels il faut ajouter une variété de publications de CRDP et CDDP. Il est clair que les formateurs sélectionnent les ouvrages didactiques les plus accessibles parmi ceux qui portent sur les apprentissages de l'écrit.

En PE2, ces références sont à nouveau citées, mais les formateurs y ajoutent des publications assez nombreuses puisées dans leurs propres références. Chauveau, Fijalkow, Fayol pour l'approche psychologique de la lecture, Fayol encore à propos du récit, des marques de cohésion, de connection..., Ferreiro, Besse, Jaffré pour l'acquisition du système graphique, Adam pour les typologies de textes, parfois Bronckart, etc... Il en est de même pour les références didactiques. Les formateurs conseillent aux stagiaires nombre de leurs propres références, y compris tel ou tel article de *Repères*, de *Pratiques*, tel chapitre de Tauveron, en plus des ouvrages conseillés en entier : EVA 1 et 2, Angoujard, etc... On noté aussi que certains formateurs conseillent aux stagiaires des ouvrages qui décrivent de manière contrastive des « styles » d'enseignement différents (Mas, 1991 ; Ducancel et Djebbour, 1991) ou qui évaluent leurs effets sur les apprentissages des élèves (Mas, 1993). Cela semble être l'indice que la formation vise à ce que les stagiaires prennent un recul réflexif par rapport aux pratiques enseignantes. Mais, en même temps, les formateurs leur conseillent nombre d'outils très pratiques : tel et tel manuel ou « une mosaïque » de manuels, des fichiers, des recueils de séquences, des épreuves d'évaluation...

5. LES COMPOSANTES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE SONT LE PLUS SOUVENT INTEGRÉES

5.1. Les formateurs ont fréquemment rejeté la catégorisation proposée

Le questionnaire proposé aux formateurs distinguait a priori trois composantes de la formation professionnelle dispensée en IUFM, en 1ère et en 2de année :

- « formation disciplinaire de base » : « ce qui vise à faire acquérir les savoirs disciplinaires qui paraissent nécessaires à de futurs Professeurs des écoles. Ex : communication, langage, langue ; oral et écrit ; etc... »
- « formation didactique » : « de manière liée, pratiques d'enseignement et mise à distance, analyse critique des pratiques : savoirs visés, démarches, situations, tâches, rôle du maitre, etc... »
- « préparation méthodologique et technique au concours » pour les PE1 (épreuve d'admissibilité comprenant une synthèse de documents ayant plus ou moins trait à la langue et à son enseignement, une analyse linguistique d'une production d'élève, un volet didactique à partir de documents consistant souvent à mettre à jour et analyser des objectifs, une démarche et à proposer et argumenter des activités à mettre en oeuvre en classe ; épreuve d'admission consistant en un entretien avec un jury à partir d'un dossier élaboré par le candidat ou fourni par le jury sur un thème ayant trait à l'enseignement primaire).
- « aide méthodologique et technique (au) mémoire professionnel » pour les PE2.

Cette catégorisation a priori procédait d'une analyse préalable des « tâches » de formation effectivement demandées aux formateurs dans notre IUFM et de notre souci d'en proposer une lecture aux formateurs questionnés. Le questionnaire précisait : « Si la catégorisation proposée ne vous convient pas, vous pouvez en adopter une autre en la justifiant quelque peu. » La majorité des formateurs qui ont répondu ne s'en sont pas privés, ce qui nous a comblé d'aise... sauf à analyser les configurations originales qui se dessinaient ainsi !

5.2. La formation disciplinaire est rarement distincte institutionnellement

La formation disciplinaire entendue comme ci-dessus est minoritairement distincte institutionnellement : horaire distinct, intervenants différents, modalités différentes (p. ex. cours magistral avec ou sans T.D. / T.D. seulement pour la formation didactique). 10 formateurs mentionnent cette distinction institutionnelle en PE1 et 3 seulement en PE2. L'existence de cette distinction semble tenir avant tout à la seconde partie de l'épreuve d'admissibilité du concours (analyse linguistique d'une production d'élève). Ajoutons que quelques formateurs précisent que cet aspect n'est pas distinct pour l'ensemble des formés, mais qu'il l'est pour certains : offre d'options « de mise à niveau » en PE1, d'options « culturelles » en PE2 (ex. : littérature de jeunesse, poésie, conte, textes et images,...).

5.3. Les composantes de la formation sont, le plus souvent, intégrées

Dans la majorité des cas donc cette formation disciplinaire est fondue dans la formation didactique et dans la préparation au concours ou au mémoire. Beaucoup de formateurs argumentent en faveur de cette intégration. La séparation institutionnelle leur paraîtrait dénuée de sens. Pour quelques uns, la démarche de formation consiste à étudier tel « contenu » disciplinaire (la structure du système graphique, l'acte de lire,...) et à aborder, à partir de là, les questions d'enseignement correspondantes. Pour quelques autres, la démarche (en 1ère année) consiste à partir exclusivement de sujets de concours judicieusement choisis et étalés dans l'année et qui permettent d'aborder tel et tel contenu disciplinaire, telle et telle question didactique. Pour la plupart, en 1ère année et davantage encore en 2de année, l'entrée est didactique. Les savoirs disciplinaires sont toujours abordés, explicités à partir et en fonction de celle-ci. Au besoin, le formateur distribue un polycopié synthétisant les savoirs disciplinaires convoqués et / ou conseille des lectures.

5.4. La place et le poids de la préparation méthodologique et technique au concours en PE1

La préparation méthodologique et technique aux épreuves du concours est institutionnellement distinguée, totalement ou en partie (quelques heures de méthodologie ; un « soutien » optionnel, la technique de la note de synthèse,...), dans environ la moitié des réponses. Même dans ce cas de figure, les heures de formation didactique voire de formation disciplinaire donnent lieu à exemples, conseils, exercices visant le concours. Quand cette préparation est incluse dans les heures de didactique (dans un cas sur deux, rappelons-le), elle y tient une place importante, du 1/3 aux 2/3 de l'horaire selon les déclarations des formateurs. Notons toutefois que ceci ne vaut que pour l'épreuve d'admissibilité. Rares en effet sont les formateurs de Français qui sont chargés de ou associés à la préparation de l'épreuve d'admission (élaboration du dossier, préparation de l'entretien avec le jury). Cette préparation est souvent l'affaire des professeurs de philosophie et / ou des maîtres-formateurs. La plupart des formateurs de Français le déplorent (« chasse gardée des philosophes (...), du transversal... »), et qu'ainsi les questions ne soient pas suffisamment abordées de manière didactique.

5.5. Ceux du mémoire en PE2

Par contre, en 2de année, l'aide méthodologique et technique au mémoire est toujours distinguée institutionnellement. L'imputation dans le service est très variable d'un IUFM à l'autre, mais dans tous les cas les formateurs la jugent insuffisante, tout en disant presque tous que c'est l'aspect de la formation qui leur procure le plus de satisfaction. Dans la totalité des cas, l'aide méthodologique et technique est au service d'un très important travail d'approfondissement et d'explicitation didactique et disciplinaire. Dans quelques cas, ce travail paraît juxtaposé, sans lien avec la formation didactique dispensée par ailleurs,

en particulier mais pas seulement quand le tuteur du mémoire n'est pas chargé de la formation didactique de PE2.

6. LES FORMATEURS SPÉCIFIENT LES DIFFÉRENTS SAVOIRS VISÉS

Dans la mesure où les composantes de la formation professionnelle tendent à être intégrées, on peut se demander si les différents savoirs visés sont cependant distingués, spécifiés par les formateurs. La réponse est affirmative dans la majorité des cas.

6.1. Les savoirs disciplinaires

Qu'ils soient enseignés en eux-mêmes ou, dans la majorité des cas, à partir de l'étude de questions didactiques, les savoirs disciplinaires sont clairement présents dans le discours des formateurs. Un certain flou se révèle pourtant dans quelques réponses qui rangent dans les savoirs disciplinaires la technique de la note de synthèse ou certaines activités d'enseignement. Mais dans la quasi totalité des réponses on trouve l'indication des connaissances, des notions, des concepts linguistiques, psycho et socio linguistiques nécessaires aux formés. Ajoutons qu'il y a peu de variation entre les réponses individuelles ni entre les réponses regroupées par IUFM.

En 1^{ère} année, ces savoirs sont linguistiques avant tout. Vient en tête ce qui relève de la grammaire (syntaxe essentiellement) et de l'orthographe (« pluri-système graphique »). Vient ensuite la connaissance des genres d'écrits et des types de texte. On fait assez souvent un sort aux genres littéraires (dont ceux de la littérature dite « de jeunesse »). On aborde moins souvent des questions de linguistique discursive et textuelle : l'énonciation ; la cohérence, la cohésion, la connexion, la progression thématique,... Par contre, - et apparemment curieusement -, on trouve assez souvent, dans les réponses, mention de l'opposition grammaire de phrase / grammaire de texte, avec quelques exemples, sans qu'on discerne si cela renvoie à des points de vue semblables ou différents : approches en discours / en langue. Quant à l'opposition oral / écrit, fréquemment citée, elle recouvre le plus souvent une étude contrastive des codes (et rejoint alors l'étude du système graphique), parfois celle des situations voire des genres. Les distinctions de linguistique générale entre communication / représentation, parole / langage / langue, entre les fonctions du langage sont fréquentes. Ce n'est pas le cas, par contre, de notions socio-linguistiques comme la / les normes et la variation. Ceux qui les mentionnent regrettent d'ailleurs que leurs collègues ne les abordent pas. Les savoirs relevant de la psychologie de langage et de psycho-linguistique sont, eux aussi, rarement cités (l'acquisition du langage oral, du langage écrit, du récit, l'acte de lire, l'acte d'écrire).

En PE2 où, rappelons-le, l'approche de savoirs disciplinaire a presque toujours lieu dans le cadre de la formation didactique, on note une sélection et un approfondissement de ces savoirs en fonction des problèmes d'enseignement abordés. C'est ainsi qu'on relève chez la grande majorité des formateurs la

connaissance de l'acquisition du langage, des actes de langage, de l'acte de lire et de l'acte d'écrire, du pluri-système graphique du français et de son acquisition, des genres d'écrits et des types de textes, des écrits littéraires, de l'opposition grammaticale de phrase / de texte. Des enseignements à visée didactique moins directe peuvent cependant être offerts de manière optionnelle (« remise à niveau en grammaire », p. ex.) ou obligatoire (pour les PE2 n'ayant pas suivi l'enseignement en PE1).

6.2. Les savoirs didactiques

6.2.1. Les choix

a. En PE1, impossibilité de répondre aux incitations ministérielles

La première question qui se pose est celle du choix des savoirs didactiques. En PE1, les incitations ministérielles vont dans le sens de la référence aux programmes complets de l'école primaire. Nombre de formateurs protestent qu'ils n'auraient pas le temps suffisant, ne feraient qu'un saupoudrage. De fait, seuls deux formateurs abordent toutes les questions renvoyant à l'intégralité des programmes. Tous les autres font des choix, dans le cadre du programme officiel de l'IUFM. Ces choix sont évidemment variables. On peut juste déceler un certain consensus en faveur du lire-écrire et du Cycle 3 (8-11 ans).

b. En PE2, à la recherche d'une formation didactique complète

En PE2 sont cités par le plus grand nombre l'apprentissage de la lecture et de la production d'écrits au Cycle 2, la lecture et l'écriture au Cycle 3, la conduite d'activités d'analyse de la langue et des textes à partir des productions et des lectures des élèves. Mais il faut souligner que tous les formateurs visent à ce que les stagiaires sortent de l'IUFM avec une formation didactique complète qui leur permette la meilleure entrée dans le métier. Concrètement, cela pose des problèmes nombreux et les solutions sont variées. Certains abordent tous les problèmes d'enseignement correspondant aux programmes de l'école. D'autres ne reviennent que rapidement sur les questions qui ont été abordées en PE1, quitte à offrir des « renforcements » à ceux qui n'étaient pas en PE1 (mais cela n'est pas possible dans tous les IUFM, loin de là). D'autres encore font des « impasses » sur des questions que les stagiaires sont invités à étudier seuls pour mieux se focaliser sur celles qu'ils estiment « cruciales », « les noyaux durs », par exemple les entrées progressives dans l'écrit du Cycle 1 au Cycle 2, l'acquisition des processus rédactionnels visés au Cycle 3, l'apprentissage de la lecture littéraire, les activités métalinguistiques en liaison avec les activités langagières.

c. S'appuyer sur les pratiques d'enseignement

Un autre facteur intervient dans les choix effectués par les formateurs : l'appui, la référence à des pratiques enseignantes observées et aux pratiques propres des formés. En PE1, cet appui, cette référence ne semblent pas déter-

minants dans la plupart des cas. En effet, le plus souvent, les étudiants ne se voient offrir que deux courts stages d'observation et de pratique accompagnée. De plus, ces stages ont lieu chez des maîtres d'accueil temporaires avec lesquels les formateurs de l'IUFM n'ont guère de relation, et ces formateurs se rendent rarement dans les classes où les étudiants sont en stage. Il y a cependant, dans quelques IUFM, des ateliers de pratique sous la responsabilité de maîtres formateurs et auxquels participent les formateurs de Français.

Il en va tout autrement en PE2. On le sait, les stagiaires doivent effectuer un stage en responsabilité totale divisé en deux périodes de quatre semaines distantes de plusieurs mois. La formation ne peut être validée si le stage ne l'est pas. De plus, c'est avant tout sur les activités d'enseignement mises en oeuvre durant ce stage qu'ils appuieront leur mémoire professionnel, dont la validation est, elle aussi, nécessaire.

Tous les formateurs affirment la nécessité d'adapter la formation didactique dispensée au stage, même si certains n'expliquent pas comment ils font ou disent que, localement, c'est malheureusement presque impossible. Les modalités de prise en compte du stage sont variées.

Quelques uns agissent seulement avant le stage ; ils aident les stagiaires à élaborer des projets d'enseignement qu'ils mettront en oeuvre. D'autres tirent profit du stage seulement après la fin de la première période ; ils exploitent les documents rapportés par les formés, les difficultés qu'ils exposent... Le plus grand nombre combine les deux modalités. Après la première période du stage on effectue un retour sur les projets prévus, un examen critique de leur mise en oeuvre, une analyse des difficultés rencontrées, une recherche de solutions et une reformulation des projets pour des mises en oeuvre ultérieures éventuelles. On fait de même après la seconde période si celle-ci n'intervient pas trop tard dans l'année.

Soulignons qu'une minorité non négligeable organise complètement la formation didactique en fonction des pratiques propres des stagiaires tout au long de l'année : en plus des deux périodes du stage en responsabilité, stages « filés » chez des maîtres formateurs (1/2 ou 1 journée par semaine) et / ou ateliers d'approfondissement pédagogique et didactique (de longueur et de fréquence variées) et / ou encore stage de 2 ou 3 semaines chez des maîtres formateurs avant le stage en responsabilité. Dans quelques cas, chacune de ces « mises en pratique » a lieu pour tous les PE2 du même groupe dans le même cycle, ce qui favorise évidemment la programmation annuelle de la formation didactique.

Terminons en disant que la prise en compte des stages donne le plus souvent lieu à une collaboration devant les stagiaires entre le formateur de Français et un ou plusieurs maîtres formateurs.

6.2.2. La présentation des contenus par les formateurs

L'analyse des réponses des formateurs fait apparaître trois modalités de présentation des contenus de la formation didactique qu'ils dispensent. Bien entendu, cela ne dit rien de la façon dont ils les présentent à leur public. Cela refléterait plutôt, selon nous, le point de vue privilégié qu'ils ont adopté au moment de donner au destinataire de leur réponse une image de la formation dispensée. A preuve, nous semble-t-il, le fait que rares sont ceux qui combinent plusieurs modes de présentation dans leur réponse.

Quelques formateurs présentent les contenus sous la forme d'une liste d'objets linguistiques : « langue orale / langue écrite », « les types de textes », « les différents récits », « la littérature enfantine », « la cohérence textuelle »,...

Bon nombre de formateurs s'expriment en termes d'activités langagières : « le langage oral dans les trois cycles » ; « commencer à entrer dans l'écrit au Cycle 1 » ; « les activités « méta » en situation de production » ; « lire et produire des poèmes » ; etc... La centration est ici sur des compétences langagières des enfants, les problèmes d'enseignement étant en quelque sorte sous jacents à l'énonciation de l'objectif langagier à faire atteindre.

La majorité des formateurs présente les contenus de la formation didactique en termes de problèmes d'enseignement à résoudre. « Comment apprendre les élèves à écrire, évaluer, réécrire ? » « Comment faire passer les élèves du parler au lire ? » « Comment faire progresser la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines ? » « Comment construire et gérer des situations - problèmes pour la construction de savoirs métalinguistiques ? » « Comment bâtir des projets et des progressions ? » Etc... Dans beaucoup de cas, cette présentation s'accompagne de la spécification des savoirs didactiques visés et des savoirs disciplinaires en jeu. Ex. : « Comment enseigner, apprendre à écrire ? Pratiques traditionnelles / Evaluation formative et résolutions de problèmes ; démarche, critères, outils. Contenus disciplinaires convoqués : notions de pragmatique, de modalité énonciative,... ».

7. INSATISFACTIONS, TENSIONS, CONTRADICTIONS...

7.1. Une première année « colonisée » par la préparation du concours

La PE1 est à la fois la première année de la formation professionnelle et l'année de préparation du concours de recrutement. En principe, il n'y a pas de contradiction puisque les parties de l'épreuve d'admissibilité du concours renvoient à des compétences professionnelles : lecture et synthèse de documents ayant trait à la langue, à son enseignement, analyse linguistique de productions langagières d'enfants, analyses et propositions didactiques argumentées. Pourtant, les formateurs en expriment plusieurs.

Les compétences requises par les trois parties de l'épreuve sont, en soi, de nature différente. Nombre de formateurs avancent, plus ou moins explicitement,

que leur fédération dans une perspective professionnelle ne peut avoir pour cadre que la formation didactique dispensée. On l'a vu, c'est ce qu'essaient de faire la majorité d'entre eux. Mais ils se heurtent à nombre de difficultés.

D'abord, les différentes parties de l'épreuve ne sont pas liées et les deux premières rassemblent 12 points sur 20. La seule partie désignée comme didactique, la troisième, est donc infériorisée. Quoi qu'on fasse, disent des formateurs, seule cette partie est mise en relation avec la formation didactique par la plupart des étudiants. Ils exercent une forte pression - qui ne cesse de croître au fil de l'année - pour qu'on les prépare de manière identifiable et intensive aux deux premières parties comme à la troisième, dans le cadre de l'horaire de didactique ou non. De fait, il ressort des réponses au questionnaire que la préparation à la note de synthèse et à l'analyse de productions d'élèves « mange », « envahit », « colonise » l'horaire de Français au détriment de la formation didactique.

Selon la grande majorité des formateurs, cette formation didactique même est « dévoyée » par la perspective du concours. Les étudiants demandent pour la plupart des « recettes », des « questionnements et des réponses à copier ». Ils ont « des attentes prescriptives, utilitaires » pour traiter la dernière partie de l'épreuve du concours. Il règne « un esprit de bachottage » ou de « classe prépa didactique ». Par ailleurs, les étudiants ont au total peu de contacts avec les classes. Leur pratique enseignante et leur connaissance du métier n'est pas suffisante pour que l'enseignement de didactique qu'ils reçoivent prenne véritablement sens, sauf en tant que préparation à la troisième partie de l'épreuve du concours. Les formateurs déplorent de ne pouvoir suffisamment conduire les étudiants à « réfléchir », « problématiser », « argumenter », ce qui est pourtant attendu au concours. La PE1 est marquée au sceau du « verbalisme » et, disent certains, on constate que ceux qui ont été reçus et deviennent PE2 ont presque tout oublié puisque « c'était pour le concours. »

7.2. En PE2, une formation didactique trop superficielle et guettée par le « practicisme »

En PE2, plus de souci du concours. La formation est entièrement didactique. La validation de l'année l'est également : travaux d'analyse didactique (le plus souvent d'activités d'enseignement effectuées par le stagiaire) pour le cours de français, stage en responsabilité, rédaction et soutenance du mémoire professionnel. Nous l'avons dit, le terrain est bien présent. Même s'il l'est plus ou moins selon les IUFM, dans tous les cas les formateurs articulent fortement pratiques et mises à distance, analyses des pratiques. Cependant...

7.2.1. Difficulté d'assurer une formation approfondie et transférable au long terme

La quasi totalité des formateurs souligne que le volume horaire accordé à la formation didactique en Français est notoirement insuffisant (même si on y inclut le temps consacré au mémoire, - s'il est effectué en Français -, temps jugé lui-même insuffisant, d'ailleurs). Il s'agit, rappellent-ils, de rendre tous les stagiaires

capables de conduire seuls la classe en Français, l'année suivante, de faire en sorte que les élèves de 2 à 12 ans acquièrent l'ensemble des compétences langagières prescrites par les textes officiels. Il s'agit, indiquent beaucoup, non seulement de construire des compétences professionnelles suffisantes pour cela, mais aussi, surtout, de créer les conditions de « transferts ultérieurs », de former « pour le long terme ».

Ce manque de temps place les formateurs devant un dilemme. Certains décident de tout traiter en incitant les stagiaires à approfondir par eux-mêmes telle et telle question selon leurs intérêts et leurs besoins. Mais ils ont l'impression d'avoir fait « du saupoudrage ». « On touche à tout sans approfondir. » L'approfondissement par les stagiaires ne va pas de soi : ils sont surchargés de travail ; ils n'identifient pas à coup sûr leurs besoins ; leurs centres d'intérêts ne sont pas toujours les plus heuristiques. D'autres font le choix de sélectionner des sujets et de les traiter de manière approfondie. Mais ils sont rarement sûrs de la pertinence de leurs critères de choix. Ils se méfient des séquences de formation qu'ils affectionnent, qui sont « bien rodées », qui « marchent » mais qui ne produisent peut être pas les effets de formation transférables qu'ils escomptent. Un double malaise affleure : celui d'avoir laissé de côté par exemple le travail de l'oral, la poésie, ... dont ils reconnaissent l'importance ; celui de contribuer à l'hétérogénéité de la formation effectivement dispensée pour la même discipline à l'intérieur du même IUFM, du même Centre.

Le regret du manque de temps se nourrit du rappel des critiques énoncées sur la première année. L'effet de formation didactique de celle-ci est faible, donc tout ou presque est à faire en PE2. A ce plan aussi, des choix s'opèrent. Pour certaines questions, des formateurs renvoient à ce qui a été traité en PE1. La plupart reprennent ce qui l'a été, de manière plus approfondie et dans une perspective résolument tournée vers les futures pratiques des stagiaires.

Le regret se nourrit aussi du constat de la grande hétérogénéité des stagiaires. C'est vrai de ceux qui étaient en PE1 à l'IUFM. C'est encore plus vrai de ceux qui étaient dans un autre IUFM, ou bien ont préparé le concours avec le CNED (enseignement à distance), ou bien l'ont préparé seuls, ou de ceux qui ont fait un an de remplacement sur le terrain entre la PE1 et la PE2. 5 formateurs seulement indiquent que les « néo PE2 » bénéficient d'un horaire plus important et de contenus qui reprennent en partie la PE1 (surtout pour les savoirs disciplinaires). Les autres s'efforcent quand même de différencier la formation, mais en faisant essentiellement appel au travail personnel des stagiaires concernés. Certains notent avec amertume qu'on dit aux PE2 qu'ils devront différencier leur enseignement auprès des élèves et qu'on n'est pas capable de différencier la formation pour eux.

7.2.2. Le danger du *practicisme*

La formation didactique dispensée se fonde sur une dialectique entre pratiques et analyse des pratiques, nous l'avons dit, et les pratiques sont le plus possible les pratiques propres des stagiaires. Certains formateurs notent cependant que cela n'est pas toujours aisé. Parfois parce que les pratiques des sta-

giaires se réduisent au stage en responsabilité. Parfois parce que le formateur de Français ne peut ni préparer des séquences avec les stagiaires, ni les observer. Parfois parce que les expériences pratiques des stagiaires sont en quelque sorte investies de manière exclusive par des formateurs de terrain (maîtres formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs).

Mais ce qui domine dans les réponses des formateurs, c'est le risque que la dialectique ne fonctionne pas et qu'on soit guetté par le danger du practicisme. Ils mettent essentiellement cela sur le compte des stagiaires. Ceux-ci sont légitimement très préoccupés de devoir prendre des classes en main, concevoir des activités et des projets d'enseignement, les mener à bien,... Ils savent parfaitement que le stage en responsabilité constitue l'élément primordial qui décidera de la validation ou non de leur PE2. Ils savent qu'ils recevront, durant ce stage, de nombreuses visites de formateurs différents, « visites de formation », mais qui n'en laisseront pas moins des traces écrites et une appréciation finale normative qui comptera beaucoup dans la décision de validation finale. Ils savent enfin que leur formateur de Français ne fera peut être pas partie de leurs visiteurs, en tout cas qu'il ne sera qu'un parmi les autres.

Les demandes des stagiaires sont avant tout, selon beaucoup de formateurs, des demandes pratiques, concrètes. Cela leur paraît parfaitement légitime. Mais ils notent qu'il y a, sur ce plan, concurrence entre eux-mêmes et les maîtres formateurs (et l'on croit comprendre que ce sont souvent ceux-ci qui ont les suffrages des stagiaires) plutôt, en général, que travail d'équipe. Ce que notent surtout les formateurs, c'est une réticence des stagiaires, non pas générale mais fréquente, à aller au-delà, à mettre en perspective, analyser, critiquer, modifier. Et aussi à concevoir des projets d'enseignement d'une certaine étendue et non des situations, des fiches, des exercices ponctuels. Certains se plient de mauvaise grâce tout en laissant clairement entendre qu'ils sacrifient là à une sorte de rite IUFM, mais qu'après la sortie...

7.2.3. L'exception du mémoire

Une exception, saluée unanimement : le mémoire professionnel. Il y a, bien entendu, des différences d'attitude selon les stagiaires notent les formateurs, mais la plupart s'investissent fortement. Certains disent qu'il faut parfois freiner des élans vers une recherche ou trop large ou trop pointue ou trop exigeante méthodologiquement. Le fait que des modèles concurrents soient connus, aient parfois été expérimentés par les stagiaires (essais, dossiers, mémoires universitaires) est considéré comme source de difficulté par certains, comme source de prise de conscience de la spécificité du mémoire professionnel par d'autres. L'appui sur les pratiques propres des stagiaires se heurte parfois à des difficultés institutionnelles (organisation du stage mal adaptée). Il en est de même de la collaboration parfois nécessaire entre formateurs de compétences disciplinaires différentes. Et puis, tous les formateurs notent que le temps qui leur est officiellement imparti est notoirement insuffisant. Mais tous disent que c'est ce qui est le plus intéressant, leur procure le plus de satisfaction en tant que formateurs. Plusieurs souhaitent que le mémoire occupe une place centrale en PE2 dans la mesure où il représente bien une formation didactique qui se veut

praxéologique et non praticiste. Il nous semble que beaucoup de formateurs considèrent le mémoire comme l'emblème de la formation didactique visée, sinon effective.

7.2.4. Peu d'« espaces de liberté »

Nous ne serions pas complet si nous ne disions pas que des formateurs déplorent que, dans le temps qui est imparti à eux mêmes comme aux formés, il y ait peu de place pour des « espaces de liberté », pour des approches culturelles, pour des pratiques langagières des stagiaires, individuelles ou de groupe. Certains font remarquer que cela semble possible en histoire, en philosophie, en arts, mais pas pour ce qui concerne le langage, les écrits, les productions pluricodiques... Quelques uns ajoutent que quand cela existe, cela n'est pas considéré comme partie intégrante du service des formateurs, mais presque comme un « hobby ». Ils parlent de « didacticisme excessif, envahissant » et déplorent le « manque de culture » des PE2, le risque qu'ils deviennent « ennuyeux et dogmatiques ».

CONCLUSION

Cette enquête par questionnaire et l'analyse que nous en avons faite ont des limites évidentes, nous l'avons dit d'entrée de jeu. Il nous semble cependant qu'elles apportent une moisson d'informations et, peut être surtout, posent question dans plusieurs directions.

Les références des formateurs, les contenus de la formation et leurs articulations interrogent tout à la fois les sciences du langage et les recherches en didactique dans la mesure où les choix effectués indiquent le contenu et le style des publications que les formateurs estiment adaptés, pertinents.

L'ensemble des réponses, les images de la formation que brossent ses acteurs, les aspects salués positivement, ceux qui sont problématiques intéressent plus largement les chercheurs en éducation, les responsables de la formation aux différents niveaux où ils se trouvent, les citoyens attachés à une formation des maîtres dignes de ce qu'on attend d'eux aujourd'hui et à l'avenir.

Nous avons commencé cet article en évoquant V. Isambert-Jamati. Nous le terminerons en reprenant à notre compte son souhait, déjà ancien, du développement de recherches rigoureuses sur les modalités et les contenus de la formation réellement dispensée aux enseignants.

NOTES

- (1) ICEM : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, plus communément appelé Mouvement Freinet
GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle
- (2) Nous avons pris le parti d'indiquer en bibliographie seulement les références didactiques et quand un ouvrage précis est cité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGOJJARD A. (Dir.) (1994) : *Savoir orthographier*. Paris, INRP et Hachette Education
- BUCHETON D. (1995) : Aider l'élève à devenir un « sujet écrivant » ou de quelques ingrédients à bien mélanger. Lille, *Recherches*, 23
- DEVANNE B. (1993) : *Lire et écrire : des apprentissages culturels 1 et 2*. Paris, A. Colin
- DUCANCEL G. (Coord.) (1988) : *Problèmes d'écriture*. Paris, INRP, « Rencontres pédagogiques », 19
- DUCANCEL G. et DJEBBOUR S. (1991) : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits, orthographe au CE1*. Paris, INRP, Didactiques des disciplines
- EVA (Groupe) (1991) : *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, INRP et Hachette Education
- EVA (Groupe) (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*. idem
- FIJALKOW J. (1993) : *Entrer dans l'écrit*. Paris, Magnard, Les Guides
- FORQUIN J.-C. (1983) : La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution, dans *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, 63
- FRANCOIS F. (1993) : *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan
- GARCIA-DEBANC C. (1987 et 1991) : *Objectif écrire 1 et 2*. Mende, CDDP
- GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*. Boucherville-Québec, Gaëtan Morin Ed. ; distr. De Boeck, Bruxelles
- GROMER B. et WEISS M. (1990) : *Lire 1 et 2 ; Dire, écrire*. Paris, A. Colin
- INRP-IUFM Créteil-Melun (1997) : *Ecrire à l'école. Une démarche, des apprentissages*. Créteil-Melun, CDDP
- Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique (1971) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire ; Principes de l'expérience en cours*. Paris, « Recherches pédagogiques », 47
- ISAMBERT-JAMATI V. (1995) : *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, L'Harmattan, Savoir et formation

- JOLIBERT J. (Coord.) (1984) : *Former des enfants lecteurs 1*. Paris, Hachette Education
(1988) : *Former des enfants producteurs de textes*. idem
(1991) : *Former des enfants lecteurs de textes 2*. idem
- LARTIGUE R. (Coord.) (1993) : *Ecrire en classe. Des projets d'enseignement*. Paris, INRP, « Rencontres pédagogiques », 33
- MAS M. (Dir.) (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits des élèves en classe ?* Paris, INRP, Didactiques des disciplines
(1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* idem
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture ; Direction des Ecoles (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris, CNDP, Coll. Savoir lire
- REUTER Y. (1992) : *Enseigner la littérature*. Lille, *Recherches*, 16
(1996) : *Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école*, dans TAUVERON et REUTER, ouvr. cité.
- SIMONPOLI J.-F. (1991) : *La conversation enfantine et Apprendre à communiquer*. Paris, Hachette Education
- TAUVERON C. (1995) : *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Coll. T.M.P.
- TAUVERON C. et REUTER Y. (Coord.) (1996) : *Lecture et écriture littéraires à l'école*. Paris, INRP, REPERES, 13
- TISSET C. et LEON R. (1992) : *Enseigner le français à l'école*. Paris, Hachette Education
- TURCO G. (1988) : *Ecrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*. Rennes, CRDP
- YOUNG M.F.D. (Ed.) (1971) : *Knowledge and control. New direction for the sociology of education*. Londres

ANNEXE

EXTRAITS RÉSUMES DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ
AUX FORMATEURS DE FRANÇAIS (...)

2. Votre contribution à la formation initiale des PE

2.1. PE1

N.B. : - *Si la catégorisation proposée ci-dessous ne vous convient pas*, vous pouvez en adopter une autre sur papier libre, en la justifiant quelque peu.

2.1.1. Formation disciplinaire de base (J'entends par là ce qui vise à faire acquérir les savoirs disciplinaires qui paraissent nécessaires à de futurs PE ; ex. : communication, langage, langue ; oral et écrit ; genres d'écrits et types de textes ; etc...)

- contenus précis de la formation que vous assurez en la matière et volume horaire global :

- formes (entourez et précisez) :

+ cours magistral Effectif approximatif : Autres précisions éventuellement :

+ T.D. Effectif approximatif : Autres précisions éventuellement :

+ ateliers Effectif approximatif : Autres précisions éventuellement :

+ autre forme Précisez :

Certaines de ces actions de formations se font-elles en co-intervention ?

Oui Non

Si oui, lesquelles ?

Avec qui ?

Selon quel partage des tâches, des rôles ?

- Quelles sont les références que vous utilisez pour cet enseignement ? Indiquez le genre de références, puis citez 2 ou 3 références précises à titre d'exemples.

- Parmi ces références, utilisez-vous vos propres travaux de recherche ? Oui Non Si oui, donnez quelques exemples.

- Quelles références conseillez-vous à vos étudiants pour leur travail personnel ? Indiquez le genre de références, puis citez 2 ou 3 références précises à titre d'exemples.

- Parmi ces références, conseillez-vous vos propres travaux ? Oui Non Si oui, donnez quelques exemples.

- Quelles difficultés rencontrez-vous, quels problèmes vous pose cet aspect de la formation ? Satisfactions et insatisfactions... Solutions que vous avez trouvées, que vous envisagez, qu'il faudrait mettre en place, etc... (N'hésitez pas à expliciter.)

2.1.2. Formation didactique (J'entends par là, et de manière liée, pratiques d'enseignement et mise à distance, analyse critique des pratiques : savoirs visés, démarches, situations, tâches, rôle du maître, etc...)

- contenus précis de la formation que vous assurez en la matière et volume horaire global :

- formes (cf. ci-dessus)

- Quelles sont les références que vous utilisez pour cet enseignement ? Indiquez le genre de références, puis citez 2 ou 3 références précises à titre d'exemples.

- Parmi ces références, utilisez-vous vos propres travaux de recherche ? Oui Non Si oui, donnez quelques exemples.

- Quelles références conseillez-vous à vos étudiants pour leur travail personnel ? Indiquez le genre de références, puis citez 2 ou 3 références précises à titre d'exemples.

- Parmi ces références, conseillez-vous vos propres travaux de recherche ? Oui Non Si oui, donnez quelques exemples.

- Quelles difficultés rencontrez-vous, quels problèmes vous pose cet aspect de la formation ? Satisfactions et insatisfactions... Solutions que vous avez trouvées, que vous envisagez, qu'il faudrait mettre en place ? (N'hésitez pas à expliciter.)

2.1.3. Préparation méthodologique et technique au concours

2.1.3.1. Épreuve d'admissibilité

- contenus précis de la préparation que vous assurez en la matière et volume horaire global

- formes (cf. ci-dessus)

- Quelles sont les références que vous utilisez pour cette préparation ? Indiquez le genre de références, puis citez-en à titre d'exemples. (Si vous utilisez vos travaux de recherche, dites lesquels.)

- Quelles références conseillez-vous à vos étudiants pour leur préparation personnelle ? Indiquez le genre de références, puis citez-en à titre d'exemples. (Si vous conseillez vos travaux de recherche, dites lesquels.)

- Quelles difficultés rencontrez-vous, quels problèmes vous pose cette préparation ? Satisfactions et insatisfaction... Solutions que vous avez trouvées, que vous envisagez, qu'il faudrait mettre en place ? (N'hésitez pas à expliciter.)

2.1.3.2. Entretien avec le jury (admission)

- contenus précis de la préparation que vous assurez en la matière en volume horaire global :

- formes (cf. ci-dessus)

- Quelles références utilisez-vous pour cette préparation ? Indiquez le genre de références, puis citez-en à titre d'exemples. (Si vous utilisez vos propres travaux de recherche, dites lesquels.)

- Quelles références conseillez-vous à vos étudiants pour leur préparation personnelle ? Indiquez le genre de références, puis citez-en à titre d'exemples. (Si vous conseillez vos travaux de recherches, dites lesquels.)

- Quelles difficultés rencontrez-vous, quels problèmes vous pose cette préparation ? Satisfactions et insatisfactions... Solutions que vous avez trouvées, que vous envisagez, qu'il faudrait mettre en place. (N'hésitez pas à expliciter.)

2.2. PE2

- N.B. : voir 2.1. PE1

2.2.1. Formation disciplinaire de base (voir 2.1. PE1)

- contenus précis de la formation que assurez en la matière et volume horaire global (Si différences pour certains stagiaires, p. ex. n'ayant pas fait de PE1, distinguez.)

- formes (cf. PE1) (si forme différente pour certains stagiaires, distinguez) :
- références (mêmes questions que pour PE1)
- Quelles difficultés rencontrez-vous... (cf. formulations pour PE1)

2.2.2. Formation didactique (voir 2.1. PE1)

- contenus précis de la formation que vous assurez en la matière et volume horaire global (si différences pour certains stagiaires, distinguez.)

- formes (cf. PE1) (si formes différentes pour certains stagiaires, distinguez)
- Stage en responsabilité et formation didactique que vous assurez.

Pouvez-vous préciser comment le stage influe sur la formation didactique que vous assurez : sélection et mise en séquence des contenus avant le stage, infléchissement et recentrage après la première période du stage, etc... Précisez autant qu'il est possible, y compris les formes concrètes de votre enseignement mises en place en référence directe au stage, les procédures de prises de décision (vous à partir de vos observations, avec vos stagiaires, etc...).

- Références (mêmes formulations que pour PE1)
- Quelles difficultés rencontrez-vous... (cf. PE1)

2.2.3. Direction, tutorat de mémoires professionnels : aide méthodologique et technique (il me semble que votre aide au plan didactique pour les mémoires que vous « tutez » relève du point précédent ; si vous n'êtes pas d'accord et souhaitez en parler spécifiquement ici, faites-le au dos de la feuille.)

- volume horaire global consacré à chaque mémoire :
- contenus précis de l'aide méthodologique et technique que vous apportez :
- formes (cf. PE1)
- références (cf. PE1)
- Quelles difficultés rencontrez-vous... (cf. PE1)

2.2.4. Autres actions de formation en PE2 éventuellement...

(contenus, formes, etc...)

3. Si vous le souhaitez, conclusion

(Votre appréciation de l'évolution de la formation avec les IUFM, depuis la création de ceux-ci ; synthèse des problèmes posés et des solutions souhaitables ; etc...etc...)