

TRAITEMENT DIDACTIQUE DE RECHERCHES LINGUISTIQUES EN FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS D'ÉCOLE

Réflexions de formateurs pour un état des lieux des pratiques d'enseignement en première année à l'IUFM Nord - Pas-de-Calais

Fabienne CALAME-GIPPET
IUFM Nord - Pas-de-Calais-Gravelines

Résumé : Cet article est issu d'un travail collectif de réflexion sur les pratiques réelles de formation en première année d'IUFM, à partir d'un programme académique commun.

L'objectivation des contenus de formation, effectuée en partie dans le cadre des échanges d'un groupe de travail académique mais aussi par l'intermédiaire d'une enquête réalisée auprès de l'ensemble des formateurs du premier degré, permet de constater une certaine diversité dans les conceptions didactiques *pour la formation initiale*. Cette recherche, de type exploratoire, est centrée sur les différentes modalités de traitement didactique des recherches scientifiques. Si les recherches à orientation didactique ont une place évidente en formation initiale, qu'en est-il des « savoirs savants » non didactiques, en particulier dans le domaine des sciences du langage ? Quels sont les critères de sélection, les modalités d'identification, les formes de traitement didactique prévus par les formateurs, et quelles sont les difficultés rencontrées ?

En 1990, le n° 1 de *Repères*, intitulé « Contenus, démarches de formation des maîtres et recherche », mettait en évidence la différence de traitement didactique dans le cadre de la formation d'enseignants entre **recherches didactiques** - alors en pleine expansion - et **recherches non didactiques** : « compte-tenu du caractère pluridisciplinaire du champ concerné, elles relèvent de domaines étendus, tel que linguistique, psycho-linguistique, socio-linguistique, critique littéraire, sémiotique, histoire, etc. », précisait Michel Dabène dans ce même numéro. Mon objectif, dans cet article, est de proposer une description aussi détaillée que possible de pratiques d'enseignement locales, en questionnant le traitement didactique des référents scientifiques et plus particulièrement dans le domaine de la linguistique. Quelle est la posture des formateurs vis à vis du champ scientifique didactique et non didactique ? Quel type de traitement didactique effectuent-ils pour la formation initiale des professeurs d'école en première année ? Qu'en est-il aujourd'hui du traitement de référents linguistiques ? Je ferai souvent référence aux travaux réunis dans ce n° 1 de *Repères*,

dans la mesure où les conditions de réception des problématiques évoquées me paraissent plus favorables actuellement.

Cette description est issue de la synthèse des réflexions d'un groupe de travail académique. Ce groupe s'est constitué en septembre 1996, à l'initiative d'un certain nombre de formateurs qui m'ont demandé de le piloter. Lors des échanges, les contenus linguistiques ont été d'emblée privilégiés, comme posant un certain nombre de problèmes. Il semble donc qu'il y ait là un certain malaise, qu'il ne faudrait pas occulter sous prétexte que les contenus linguistiques ne constituent actuellement qu'une partie des contenus de formation. Contrairement aux référents psycho-linguistiques ou de l'ordre de la psychologie cognitive, ou encore de la didactique, qui offrent sans ambiguïté des concepts et des outils pour analyser les activités langagières des élèves, les référents linguistiques interviennent en formation initiale dans une perspective disciplinaire (et / ou transversale bien sûr en ce qui concerne la maîtrise de la langue), d'où la difficulté de faire la part entre les acquisitions d'ordre conceptuel du futur enseignant et les objets d'enseignement / apprentissage pour les élèves.

Cet article est en étroite relation avec celui d'E. Nonnon, qui présente le cadre des contenus disciplinaires retenus dans le plan de formation du Nord - Pas-de-Calais (1), précise le contexte d'émergence du groupe de travail académique, et enfin problématise plus globalement cet état de la réflexion des formateurs.

Une première partie dressera une forme d'état des lieux de la relation aux savoirs de référence en première année, à partir d'un certain nombre de résultats d'une enquête réalisée auprès de l'ensemble des formateurs intervenant dans la discipline. À partir de ce cadre général, je présenterai, dans une seconde partie, la prise de position des membres du groupe de travail académique, en ce qui concerne le traitement didactique de trois types de référents appartenant au champ de la linguistique : le plurisystème graphique, les typologies des textes / discours, la cohérence textuelle.

Il s'agit d'une observation participante dans la mesure où j'interviens en formation initiale à l'IUFM, où j'ai piloté le GTT (Groupe Thématique de Travail, en liaison avec la Direction Recherche Développement de l'IUFM Nord - Pas-de-Calais) et où j'ai proposé l'enquête en tant que collègue. Ceci explique la diversité des choix énonciatifs que j'ai dû faire, en fonction d'une posture dominante d'observation indirecte (en évitant de traiter mes propres choix) ou d'implication (en présentant les données et en faisant part d'une réflexion personnelle). Cette tentative de « description » ne procède donc pas d'un dispositif scientifique : elle consiste à proposer une certaine lecture d'un ensemble de témoignages. Une telle démarche, de type exploratoire, ne saurait avoir d'autre objectif que de dessiner un champ de questionnement, en laissant le lecteur - formateur / chercheur réagir en fonction de ses propres orientations.

1. RAPPORT AUX SAVOIRS DE RÉFÉRENCE EN FORMATION INITIALE

L'objectif étant d'obtenir une participation maximale lors de l'enquête, le nombre et la précision des questions ont été limités. La plupart des questions étant des questions ouvertes, je travaillerai en termes de tendances, en donnant quelques exemples. Cela constitue donc simplement une première approche des positionnements individuels face aux contraintes institutionnelles et aux champs des recherches.

1.1. Place des savoirs de référence dans l'enseignement

L'articulation théorie (didactique et non didactique) / réflexion didactique est au centre des préoccupations des formateurs. Les deux grandes contraintes (le temps et l'échéance du concours) sont rendues coupables des manques constatés ; elles conditionnent les choix pour une stratégie de formation efficace malgré tout.

Interrogés sur les principales difficultés des PE 1, la majorité des formateurs insiste sur le même type de problèmes : « compréhension des discours théoriques » ; « apercevoir les arrière-plans épistémologiques des disciplines » ; « la maîtrise des savoirs de référence » ; « accepter la nécessité d'un savoir théorique décontextualisé pour comprendre le réel » ; « conceptualisation dans des domaines complètement étrangers au départ ». D'autres soulignent la nécessité pour les étudiants d'avoir un programme de lecture, malgré le peu de temps à y consacrer.

Tous soulignent la nécessité d'une maîtrise d'un certain nombre de savoirs de référence. S'ils s'expriment de façon englobante quant à la « théorie », cela ne signifie pas qu'ils assimilent les différents champs de référence. Ce serait plutôt une façon de mettre en évidence la difficulté de justifier la place de savoirs constitués dans une formation professionnelle (le concours étant lui-même de plus en plus professionnalisé).

Le cours magistral consacré à la transmission de savoirs constitués est pratiqué par 11 formateurs sur 15 (nombre de réponses obtenues à la question « Quelle est votre stratégie pendant les cours ? »), selon différentes positions :

- **exclusive** : « essentiellement hélas » ; « en début » ; « en partie » ; « le moins possible mais il en faut ».
- **intermédiaire** : « de manière interactive, compte tenu du manque de temps, cours magistral et TD ».
- **minimale** : absence de cours magistral mais (ré)ajustements théoriques en TD.

Dans le cadre des cours, tous les formateurs proposent des TD, si possible en groupe, avec des documents pédagogiques comme support, plus rarement des fiches de lecture. Ils sont suivis d'une synthèse effectuée par le formateur.

Comme le montrent en outre les réponses à une question portant sur l'organisation d'un cours concernant les méthodes de lecture (le cours précède ou suit l'analyse de manuels), deux schémas - types se dégagent (selon les formateurs ou selon les sujets traités) : une démarche plutôt déductive (cours et illustration / application) ou une démarche plutôt inductive, tenant plus précisément compte des acquis, le TD servant à problématiser. Sur un autre sujet : « consigne sans préparation notionnelle préalable. Exemple, faire un classement de textes. Après, je problématiser, théorise, et leur fais un « digest » de savoirs ».

Par ailleurs, les exposés du groupe académique de travail ont mis en évidence une stratégie commune : l'intérêt de proposer comme entrée en matière une sorte d'« expérience cruciale » (2) permettant de questionner les acquis, les représentations, et de problématiser d'emblée pour mieux convoquer des savoirs de référence (par exemple, jeux mettant en évidence leurs habitudes de lecture ; textes en langue étrangère ou en jargon pour aborder la spécificité du code écrit). La juxtaposition de supports didactiques relevant de référents théoriques différents peut jouer le même rôle, permettant d'installer une réflexion d'ordre épistémologique (par exemple, grilles de typologies textuelles ; manuels de lecture et transcription de séquences sans manuel). D'après les formateurs du groupe, ce genre de pratique permettrait en quelque sorte de « brûler des étapes » en matière d'identification et d'appropriation des connaissances, en les ancrant plus solidement dans la mesure où elles sont issues d'un questionnement et / ou répondent à une demande d'information. Il permettrait également à l'étudiant de se placer dans une posture professionnelle (celle de l'élève ou celle du formateur lui-même) et de mieux comprendre l'importance d'un détour par des savoirs dont l'intérêt n'est pas forcément perçu ; - on sait que les étudiants apprécient le discours des maîtres formateurs, qui leur semble toujours justifié par une situation concrète.

Pour éclairer ces choix, il me semble intéressant de reprendre la distinction de Michel Dabène dans *Repères* n° 1, concernant les implications didactiques de la recherche dans la formation des maîtres : distinction entre perspective « descendante », privilégiant l'enseignement, l'état de la recherche, sans poser la question de la pertinence didactique, et perspective « ascendante », sélectionnant des contenus de formation permettant d'analyser besoins et situations d'apprentissage des élèves, de construire savoirs et savoir-faire dans une démarche de formation par la recherche. « La première perspective est de l'ordre de la valorisation / vulgarisation de la recherche et du maintien de la division du travail entre chercheurs, formateurs et enseignants. La seconde est de l'ordre de l'élaboration collective, principalement en formation continue, de savoirs didactiques appropriés. (p. 13) ». Dans le même numéro, C. Garcia-Debanc et G. Ducancel donnent des exemples de formation par la recherche en **formation continue**. En effet, M. Dabène souligne le risque de voir les savoirs nouveaux introduits en **formation initiale** se transformer en objets d'enseignement, « faute d'une connaissance suffisante des besoins des apprenants ». Jusqu'où peut-on aller en première année ?

Si la formation **par** la recherche est enfin devenue un sujet d'actualité - l'article de J.-P. Simon, dans ce numéro, le montre bien - les pratiques sont encore

souvent de type « descendant » en formation initiale et particulièrement en première année. Toutefois, comme le montrent les constats effectués dans l'Académie Nord - Pas-de-Calais, un certain nombre de formateurs tente de placer les étudiants eux-mêmes en situation d'apprentissage (démarche inductive, situations - problème, prise en compte de leurs propres représentations, effectuation des tâches proposées à l'élève, posture de recherche...). Ce type de dispositif tend à rendre possible la compréhension par les étudiants des démarches didactiques actuelles, l'intérêt pour différents savoirs de référence, afin de former des « bricoleurs » de didactique, en connaissance de cause, plutôt que des consommateurs. La posture critique impulsée par la forme du concours de recrutement (2ème volet : critique de documents didactiques / pédagogiques) n'a pas été sans influencer les démarches des formateurs.

1.2. Les savoirs de référence

L'ensemble des formateurs déclare effectuer le planning de l'année sur la base du programme académique. Or, ce programme - dont E. Nonnon propose ici une étude détaillée - évoque des domaines théoriques (linguistique, psycho-linguistique...) de façon large, sans référer à des écoles, des tendances, des courants précis, du moins de façon explicite. Les savoirs de référence évoqués dans les cours diffèrent selon les formateurs, selon leur parcours personnel et leurs spécialités. En outre, pour prendre l'exemple de la linguistique, des enseignants - chercheurs peuvent ignorer tout ce qui ne relève pas de leur domaine de recherche, alors que des PRAG ou des PRCE (de statut 2^d degré) peuvent avoir une culture linguistique étendue et renouvelée. Les savoirs de référence peuvent être d'autant plus hétérogènes que les échanges entre formateurs sont rares.

À la question « Pour la préparation de vos cours, consultez-vous régulièrement les revues de recherche ? », tous (sauf un) répondent positivement et citent surtout des revues de recherche plutôt didactique, en particulier *Repères*, *Pratiques*, *Recherches*, *Spirale*, dans la mesure où « elles permettent de suivre l'actualité de la recherche ». On en propose parfois des extraits aux étudiants, comme supports à l'exercice de synthèse, ce qui permet d'évoquer le domaine de la recherche, mais plus rarement dans le cadre des cours généraux. L'enquête montre que certains pensent que ce serait « trop difficile » ; d'autres se contentent d'indiquer des articles à lire en dehors des cours ; d'autres encore les font lire en cours avec étayage, afin de problématiser une question. Lors du dernier colloque DFLM (octobre 1997), Roland Goigoux soulignait l'ambiguïté énonciative de ces revues dont le lectorat est divers : les chercheurs (d'où le peu de lisibilité de certains articles, en tout ou partie), les formateurs de formateurs (qui ne sont pas tous chercheurs ou spécialistes du domaine), les enseignants (*idem*), les étudiants (*idem*).

1.2.1. Modalités des références

Dans quelle mesure le traitement didactique opéré par le formateur pour l'élaboration de son cours est-il donné à voir à l'étudiant ?

Les échanges du groupe de travail ont mis en évidence différentes positions, d'où cette question lors de l'enquête : « En cours, précisez-vous la source de vos propos ou bien effectuez-vous une synthèse personnelle plus accessible ? En général ? Sur les sujets suivants : récit / discours, typologie textuelle, cohérence textuelle ? » (Ces sujets du champ de la linguistique - domaine privilégié dans l'état des lieux - ont été retenus dans la mesure où tout formateur les évoque forcément à l'heure actuelle, et où ils renvoient - en fait - à un certain nombre de travaux théoriques.)

Trois tendances générales se manifestent :

- sources du cours non citées : synthèse personnelle dans tous les cas (2 sur 15)
- sources citées dans tous les cas (3 sur 15)
- sources citées dans certains cas (10 sur 15), avec des références « phare » comme E. Benveniste, J.-M. Adam, M. Charolles, par exemple. Devant des notions linguistiques précises, les positions sont variables. Pour « récit / discours », une nette majorité cite ses sources (E. Benveniste domine ; une seule personne cite cinq chercheurs ; une autre précise « je cite et je jette »). Pour « typologie textuelle » et « cohérence textuelle », sujets n'évoquant pas forcément une recherche précise, la moitié des formateurs cite les sources du cours, l'autre moitié préfère une synthèse personnelle.

De tels écarts interrogent la formation. La dernière position apparaît assez courante : il faudrait pouvoir l'analyser plus finement. Elle suppose qu'il puisse y avoir une forme de « consensus notionnel » dans certains cas : la définition d'une notion n'étant plus rapportée à une théorie précise, dans le domaine de la linguistique comme dans tout autre domaine bien sûr.

13 formateurs sur 15 répondent à la question suivante : « Pensez-vous qu'il y ait effectivement un consensus notionnel sur les points suivants : le point de vue dans le récit, la grammaire de texte, l'énonciation, cohérence et cohésion, les types de textes / de discours, le plurisystème graphique, les niveaux linguistiques, les processus en jeu dans l'activité de lecture, d'écriture, la psychogenèse de la lecture - écriture... » (items figurant dans le programme pour la 1ère année, cf. annexe)

Un seul pense qu'il y a consensus sur toutes les notions énumérées ; 7 pensent qu'il y a consensus (le terme n'est d'ailleurs pas remis en question) sur certaines des notions citées, soit le point de vue dans le récit, l'énonciation, la cohérence textuelle, le plurisystème graphique, les processus de lecture / écriture, la psycho - genèse de l'écrit ; 5 seulement pensent qu'il ne peut y avoir de consensus en aucun cas (ce sont en majorité des enseignants - chercheurs ou des doctorants).

Deux postures de traitement didactique émergent nettement, selon que le formateur trouve plus opératoire :

- de sélectionner et de faire identifier comme tels des référents précis ; de mettre en évidence l'aspect spécifique de travaux scientifiques dont les bases et les projets diffèrent (ce qui implique la contextualisation dans le champ

scientifique). « L'acte d'enseignement suppose toujours une sélection, la plus contrôlée possible, parmi les divers modèles explicatifs concurrents », écrivait C. Garcia-Debanc en 1990 (*Repères*, n° 1). Quels sont les critères de sélection ? Quelles peuvent être les modalités d'un « contrôle » ?

S'agit-il de simple « honnêteté », de légitimer son cours, ou s'agit-il de mettre en évidence les choix opérés, voire de les justifier ? Les justifie-t-on en fonction d'une valeur accordée à telle théorie plutôt qu'à une autre dans l'état de la recherche scientifique ou en fonction de leur intérêt dans le cadre d'une formation de formateurs déterminée par les apprentissages, les besoins, des élèves ? (3)

- d'**éviter d'entrer dans le détail** (par choix ou par défaut de compétence) **en préférant un traitement didactique globalisant**, un certain nombre de travaux présentant des recoupements suffisants, à moins qu'une recherche ne soit perçue - pour des raisons mal expliquées - comme dominante et satisfaisante pour la formation (cf. Benveniste ou J.-M. Adam). Il s'agit dans le premier cas d'une forme de recomposition par assimilation, qui va dans le sens d'une simplification jugée plus efficace pour la compréhension et la réflexion didactique d'un public de non spécialistes. L'inconvénient majeur est de transmettre - au moins provisoirement - une idée ambiguë de la recherche. Certains formateurs estiment qu'il s'agit là d'une étape cependant nécessaire, comme première approche pour des non spécialistes.

Dans les faits, il semble que la majorité des formateurs se situe dans une **position intermédiaire** : selon les domaines abordés (est-ce lié à la compétence dans le champ ?), telle ou telle posture sera privilégiée ; ou encore, on effectuera une synthèse tout en montrant sur certains points qu'il n'y a pas toujours accord des chercheurs.

Une autre question permettait d'évaluer les positions des formateurs, en mettant l'accent sur la contextualisation en didactique de la formation initiale : « S'agit-il : 1) de présenter des savoirs savants de référence ; 2) de problématiser la question des savoirs savants de référence ; 3) de privilégier des savoir-faire didactiques sans mettre en question les savoirs de référence ? »

Un seul formateur choisit la première proposition ; un autre signale juste qu'il faut « les pointer ; y renvoyer les volontaires par des conseils concernant l'itinéraire d'investigation » ; tous deux rejettent la troisième proposition. Ils notent aussi, comme 10 autres formateurs, qu'ils souhaitent problématiser la question des savoirs de référence (« pour pouvoir en faire un usage didactique pertinent et réflexif : éviter l'effet catéchisme » ; « ce n'est pas toujours possible par manque de temps : nécessité d'avoir la troisième position »).

7 formateurs - dont 3 ont coché aussi la seconde proposition (on peut supposer que cela dépend des notions) - notent qu'ils privilégient les savoir-faire didactiques sans mettre en question les savoirs de référence (dans la mesure où ils leur paraissent valides sur le plan scientifique / pour la formation de formateurs ?) ; un formateur varie sa position selon les parties du programme envisagées.

Ces résultats tendent à confirmer les deux types de postures de traitement didactique évoquées plus haut.

En formation initiale, le traitement didactique doit-il tendre à effacer la spécificité de travaux scientifiques non didactiques, pour privilégier la connaissance et / ou la construction de savoirs et savoir faire didactiques qui paraissent plus urgents, ou, au contraire, doit-il mettre en évidence cette spécificité, avec la nécessité de décontextualiser pour recontextualiser dans le champ didactique ?

Si la seconde proposition paraît plus légitime, on peut aussi considérer qu'elle n'est guère envisageable, pour tous les domaines de la formation et pour tous les formateurs, en dehors d'une réflexion construite collectivement. Il y a là par ailleurs un champ de recherche en didactique de la formation initiale. La tâche du formateur est-elle de transmettre les travaux des didacticiens (qui ont donc effectué un certain traitement didactique et signalent leurs référents théoriques) ou de problématiser la question du traitement didactique ?

1.2.2. Types de savoirs de référence en formation de formateurs

Tout formateur est amené (même de façon minimale) à choisir et à adapter à son public des savoirs de référence. La sélection et le traitement didactique de ces référents, pour la formation initiale, peuvent varier en fonction de leur stabilité dans le champ scientifique. Or la perception d'une « stabilité » varie selon le degré de compétence dans le domaine de recherche : la sélection et le traitement s'effectuent le plus souvent en fonction de cette perception et non de la réalité objective. C'est ce qu'ont fait apparaître les discussions autour des différents sujets retenus par le groupe de travail.

De façon objective, il semble qu'il faille distinguer les savoirs admis des savoirs non stabilisés. En effet, les résultats de recherches considérés comme acquis par la communauté scientifique peuvent être considérés comme des savoirs stabilisés. Dans le domaine linguistique par exemple, cela ne concerne qu'un petit nombre de savoirs tels que le système phonologique, le plurisystème graphique, les niveaux linguistiques du code écrit, pour reprendre la formulation du programme académique.

Si la grammaire de texte est une théorie linguistique globalement stable, dès que l'on entre dans le détail, les analyses scientifiques varient. Cette notion est entrée dans la formation des maîtres : il n'est pas certain qu'elle recouvre les mêmes éléments pour tous les formateurs.

Il n'en va pas de même pour la notion de plurisystème graphique du français, dans la mesure où les travaux de l'équipe CNRS - HESO ont repris et systématisé un certain nombre de travaux précédents. Étant donné la (relative) stabilité de l'objet langue et la validation de l'approche scientifique, il y a effectivement peu de chances que cette théorie soit fondamentalement remise en question. On verra qu'elle peut par contre l'être pour la formation.

Les savoirs non stabilisés constituent bien sûr la grande majorité des savoirs de référence. Le champ auquel ils appartiennent est encore objet de recherche, de mises en question. Ce sont eux qui posent actuellement problème quant à leur mode de traitement dans le cadre de la formation initiale.

Pour qui travaille dans le champ scientifique, une théorie peut évoluer, plus ou moins rapidement, dans le cadre du même projet scientifique (par exemple, les types de séquences textuelles pour J.-M. Adam) d'une part ; d'autre part, elle est en concurrence avec des projets scientifiques dont les contextes et les objets diffèrent (tel est le cas par exemple des théories des textes et des discours ou des recherches sur les processus cognitifs, dans un autre domaine). Du point de vue de formateurs non spécialistes du champ, par exemple linguistique, certains savoirs peuvent donner l'illusion de savoirs stables, voire « académiques » dans la mesure où, pour des raisons diverses, ils apparaissent dominants : la grammaire générative dans les années 70 ou le modèle narratif de J.-M. Adam dans les années 80, alors même qu'ils n'avaient pas de visée didactique. Actuellement, des savoirs linguistiques issus du structuralisme, qui pouvaient sembler stables du point de vue didactique - dans une logique applicationniste - jusque dans les années 80, sont considérés comme « instables » aujourd'hui car ils *apparaissent* plus nettement concurrencés par les travaux prenant en compte le contexte d'énonciation, qu'ils l'inscrivent dans le système de la langue, comme D. Maingueneau, ou dans la problématique des pratiques langagières, comme E. Bautier.

Les travaux du groupe académique témoignent de divers-modes de traitement didactique face à un savoir stable (soit le plurisystème graphique du français) et face à des savoirs évolutifs et concurrents (les typologies des textes / discours ; la cohérence / cohésion textuelle). Comment les choix s'effectuent-ils ? Tiennent-ils à des objectifs de formation professionnelle ? Comment la perception de stabilité / instabilité joue-t-elle ?

2. TRAITEMENT DIDACTIQUE DE CONTENUS LINGUISTIQUES

Si, depuis une dizaine d'années, les contenus de formation sont influencés par les recherches de psycho-linguistique et privilégient les stratégies d'apprentissage, le renouvellement des théories linguistiques - avec, en particulier, les théories du texte - conditionne nettement l'enseignement de première année. C'est peut-être la raison pour laquelle les choix du GTT se sont portés spontanément vers des sujets plus spécifiquement disciplinaires dont le traitement paraissait problématique.

Dans un des articles du numéro 1 de *Repères*, « Linguistique, psycho-linguistique et didactique du FLM », J.-P. Bronckart et J.-L. Chiss rappelaient le fait que la linguistique d'origine universitaire a été introduite au début des années 70 en France, dans un certain nombre d'Écoles Normales d'Instituteurs, ceci entraînant un questionnement quant à la spécificité de cet enseignement. Depuis, notent-ils, la formation « a été tributaire d'une confusion liée à la rupture sur le plan conceptuel du modèle de la « linguistique appliquée » : on s'est mis à amalgamer, dans les lieux de formation, les inévitables changements internes de la

discipline de référence (problèmes intra-théoriques complexes et passionnants) avec des constats de pseudo - décadence qui aurait suivi les heures de grandeur. Les remaniements des repères, la modification des matrices (apparition des psycho - linguistiques et des socio - linguistiques, des linguistiques de l'énonciation, plus tard de la pragmatique et des grammaires textuelles), la nécessité de se situer par rapport à d'autres démarches (l'enseignement du français comme langue étrangère ou des autres langues vivantes) ont provoqué un effet de **dilution** dans la formation (...) » (1990, p. 22). On voit donc à quel point il devient difficile à un formateur d'être compétent dans tous les domaines, d'une part dans la mesure où le champ disciplinaire est désormais à la croisée d'autres disciplines des sciences humaines, d'autre part dans la mesure où le champ disciplinaire même est très mouvant si l'on en suit l'actualité.

Selon l'enquête, la majorité des formateurs tente de suivre l'actualité de la recherche, dans tous les domaines autant que possible et / ou dans un domaine plus particulièrement (le plus souvent en didactique, mais aussi en théories littéraires ou linguistiques / discursives). Les travaux du GTT ont bien montré qu'un formateur était d'autant plus apte à problématiser le traitement didactique d'un champ théorique qu'il en était, même relativement, spécialiste. Par ailleurs, chacun a pu constater qu'il était « en retard » sur telle ou telle notion... non sans avoir le sentiment d'un inéluctable décalage : « le nombre de séquences textuelles a encore diminué pour J.-M. Adam ? » Peut-être faut-il voir dans le souci d'un ajustement immédiat de l'enseignement aux contenus de la recherche en cours une des causes d'un inévitable décalage entre les formateurs, en fonction de leur propre cursus d'une part, de leur disponibilité pour actualiser les connaissances théoriques dans un grand nombre de domaines d'autre part.

Sur quel référent linguistique s'appuyer ? Avec quel objectif ? Ainsi se pose le problème de la responsabilité du formateur, qui est le plus souvent un « formateur solitaire », périodiquement traversé par un sentiment d'illégitimité ou d'imposture quant à la « cuisine » didactique qu'il élabore dans le secret de son bureau...

Dans le cadre du groupe de travail académique, entre autres débats, trois types de référents linguistiques ont fait l'objet d'une réflexion quant à leur traitement didactique en formation initiale (le plurisystème graphique, les typologies des textes / discours, la cohérence textuelle). Comment ces référents, qui sous-tendent depuis quelques années la recherche didactique - articulés avec des référents d'autres domaines et avec les pratiques sociales de référence - sont-ils pris en compte dans la formation ?

Afin de problématiser la question, chaque séance se déroulait de la façon suivante : une intervention approfondie sur une situation de cours, avec documents à l'appui, suivie d'un débat au cours duquel chacun devait être en mesure de se positionner. Il était convenu de préciser en particulier la place et le rôle du référent théorique retenu (ici linguistique) dans le programme de l'année ; l'entrée en matière privilégiée ; l'extension du champ en première année de formation ; les textes de référence utilisés pour l'élaboration du cours et ceux éventuellement proposés aux étudiants ; les outils didactiques construits / à construire pour / avec les étudiants. Très vite, s'est posée de façon cruciale la

question du rapport aux savoirs de référence d'une part, du type de traitement didactique d'autre part.

Je présenterai les différentes étapes du traitement didactique pour la formation initiale, tel qu'il a pu être évoqué par les formateurs dans le cadre du groupe de travail académique. Pour cela, je m'appuierai sur les catégories proposées par C. Garcia-Debanc dans l'article du n° 1 de *Repères* en 1990, « Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches ». (4) Le choix d'une telle présentation me paraît constituer une forme d'analyse acceptable de données empiriques issues d'échanges spontanés (prises de notes et compte-rendus de séances).

2.1. Le plurisystème graphique du français : un référent possible ?

La description du plurisystème graphique, effectuée par N. Catach au sein de l'équipe CNRS-HESO, à la suite d'autres travaux de linguistes et pédagogues, apparaît depuis le début des années 80 comme la description la plus précise et la plus exhaustive. Actuellement, ce sont ces descriptions qui sont utilisées avant tout par les didacticiens. L'intérêt de ce référent théorique et sa place dans la formation sont cependant très discutés.

2.1.1. Cadre de référence et contenus de formation

Du point de vue des formateurs, dans ce cas précis, le choix d'un modèle descriptif du système graphique du français ne semble pas relatif à la pertinence scientifique, à la précision du modèle, tout à fait admis, mais plutôt à son caractère opératoire en formation initiale, également dans la perspective du concours. La tendance varie donc du choix de ce modèle comme cadre de référence au rejet d'un modèle complexe, dont le métalangage serait sophistiqué, mal assimilable par un public de non spécialistes. Ce cadre de référence apparaît pertinent dans la mesure où il permet de conceptualiser un système à l'origine alphabétique, de montrer l'évolution de sa complexification. Dans la mesure où il est exhaustif, il permet aussi de resituer les catégories classiques de l'orthographe scolaire dans un cadre systémique plus précis, en évaluant les problèmes, les incohérences mais aussi les qualités de l'approche scolaire traditionnelle. L'écueil à éviter est l'applicationnisme, autant au niveau du concours que dans la vie professionnelle. Les correcteurs ont pu constater une bonne connaissance théorique mais une nette incapacité à l'exploiter pour identifier finement les erreurs des élèves. Certains attribuent cette difficulté au manque de pratique effective, faute de temps. Par ailleurs, le métalangage n'est pas sans poser problème à un grand nombre de correcteurs qui en ignorent les tenants et les aboutissants et sanctionnent un applicationnisme maladroit - les candidats omettant de situer ce modèle et d'en justifier l'emploi : les « torts » sont donc partagés !

En ce qui concerne les contenus de formation, **deux tendances** apparaissent. Certains présentent les travaux de N. Catach tels qu'elle les expose dans *L'Orthographe* (P.U.F., 1978) et dans la revue *Pratiques* n° 25, où figure une ty-

pologie des erreurs avec exemples à l'appui. D'autres préfèrent un modèle simplifié, ne conservant que les grandes catégories (phonogrammes, morphogrammes, logogrammes). Ces travaux sont présentés en relation avec d'autres contenus théoriques comme le système phonologique du français (en précisant le renouvellement du concept de graphème), la notion d'axes paradigmatique et syntagmatique.

Par ailleurs, les travaux de N. Catach ne sont que rarement contextualisés dans le domaine linguistique ; c'est davantage l'histoire de l'orthographe à l'école qui est envisagée.

2.1.2. Fonctions didactiques du référent théorique

La modélisation théorique est utilisée en formation (toujours du point de vue des formateurs du groupe académique) avec des objectifs didactiques divers : à propos de l'apprentissage de la lecture, de la production d'écrit, de l'évaluation de copies d'élèves. La programmation diffère selon l'intérêt que le formateur accorde à ce référent théorique pour :

- **faire comprendre les écueils des « méthodes » de lecture** qui se sont succédées jusque dans les années 90, chacune tendant à privilégier un seul aspect du système graphique. Tel formateur met en évidence « l'importance de la *méthode* d'apprentissage de la lecture (à dominante syllabique, phonologique, idéographique...) pour les compétences orthographiques ultérieures ». On peut faire repérer l'incohérence de démarches d'apprentissage par rapport au fonctionnement du système.

- **faire comprendre les compétences en jeu dans l'activité de lecture-compréhension ou de production d'écrit** ; la (re)construction du système par l'enfant, en identifiant les représentations de l'enfant à un moment donné, la « logique » de ses erreurs.

Deux types de **supports** sont privilégiés par les formateurs :

- des supports qui questionnent les représentations : de courts textes en langue étrangère ; en jargon ; avec jeux de langage. Ils permettent de faire repérer les compétences acquises, d'approfondir la connaissance du système, mais aussi de comprendre la posture de celui qui découvre un système et de travailler sur les différentes compétences en jeu.
- des copies d'élèves. Tel formateur souligne l'intérêt de repérer non les erreurs mais les compétences acquises (« ils manges » : la notion de marque du pluriel est acquise même si cette marque n'est pas conforme au code) ; d'identifier les représentations des enfants à un moment donné, la « logique » des erreurs ; de repérer le cheminement de la réflexion des enfants compte tenu de la complexité du système. Un autre note l'intérêt de transcriptions d'entretiens avec des élèves sur leur stratégies orthographiques (exploitation possible de recherches non didactiques).

- **apprendre à repérer et identifier les erreurs des élèves**, dans la perspective de l'épreuve du concours comme de la vie professionnelle. Copies

d'élèves ou entretiens sont les supports privilégiés, ainsi que le tableau de la revue *Pratiques* n° 25 (typologie des erreurs), qui sert éventuellement aussi de référent pratique aux étudiants. (D'autres référents, particulièrement en psycholinguistique mais aussi des recherches en didactique de l'orthographe, sont sélectionnés pour amener les étudiants à comprendre la capacité des élèves à corriger, en fonction de leur degré de conceptualisation du système)

- **mettre en perspective la didactique de l'orthographe**, soit en effectuant une élaboration didactique (ce qui permet de comprendre ce qu'est le traitement didactique et la place qu'occupe la description linguistique), soit en explicitant le traitement effectué par tel didacticien.

La démarche peut être déductive (à partir du modèle théorique). Cependant la plupart privilégient sur ce sujet une démarche inductive, dans la mesure où elle semble favoriser l'appropriation des connaissances. Une démarche courante consiste à construire avec les étudiants un tableau typologique à partir des erreurs d'élèves constatées. Cela permet de s'appuyer sur les acquis des étudiants pour approfondir avant de confronter éventuellement au cadre théorique retenu, afin d'en mesurer l'intérêt pour l'ajustement des connaissances et pour la réflexion didactique.

2.1.3. Limites du référent théorique

Si tous les formateurs trouvent indispensable de faire repérer la notion de système, certains n'accordent qu'une demi - heure de cours aux questions d'épistémologie, sans évoquer nécessairement des travaux scientifiques précis : « La description d'un système établi est-elle de nature à faire comprendre la construction du système par l'enfant ; comment il est en train de se construire ? » D'autres se demandent en quoi la typologie des erreurs issue des travaux de l'équipe HESO peut être un outil de formation. Ils contestent la nécessité d'un référent théorique précis et préfèrent construire un référent « sauvage » avec (ou sans) les étudiants, plus assimilable, dont la valeur heuristique leur semble meilleure. Son statut serait au moins provisoire : n'étant pas « faux », il constituerait une étape dans la conceptualisation - suffisante à ce stade de la formation.

A l'issue du débat qui a suivi l'exposé de trois formateurs, **deux tendances** sont apparues, avec le même souci d'efficacité de la formation :

- **la recherche linguistique constitue la référence obligée comme base conceptuelle**, exploitée pour problématiser tout ce qui a trait à la didactique de l'écrit. Le modèle de N. Catach - HESO est actuellement le plus intéressant.

- **un tel modèle théorique apparaît peu accessible et difficilement exploitable en formation**. Tel formateur évoque « le problème de la transposition didactique des travaux descriptifs de N. Catach ». D'autres se posent la question de l'intérêt de ce référent, souvent mal exploité par les candidats au concours.

La diversité des positions n'a rien de surprenant si l'on considère que chaque formateur a construit jusqu'alors la sienne en fonction de son propre parcours et non sur la base d'une réflexion collective.

À partir de ces témoignages, je dirais qu'une confusion a pu s'installer par assimilation entre l'intérêt d'un tel référent au niveau conceptuel et le fait que l'on puisse l'exploiter en formation comme outil didactique pour identifier et catégoriser des erreurs d'élèves. Comme le soulignait Michel Dabène en 1990 (n° 1 de *Repères*), il semble difficile de concevoir qu'un futur enseignant n'ait jamais entendu parler au cours de sa formation initiale des théories actuelles sur le « système » orthographique du français (...) » (p. 7) ; de même qu'il ne peut ignorer les recherches didactiques qui en découlent. Il remarque plus loin la difficulté de faire référence en formation à des recherches dont la finalité première n'est pas l'enseignement - apprentissage mais la culture de l'enseignant. « Se pose alors le problème de leur pertinence en tant qu'objets de formation, dans la mesure où se perpétuent, d'une part, la confusion entre savoirs de l'enseignant et objets d'enseignement et, d'autre part, la tendance à considérer que ce qui n'entre pas dans les contenus d'enseignement est inutile ». Si le futur enseignant doit être capable d'identifier les fondements linguistiques de démarches d'apprentissage de l'écrit, cela suppose que les formateurs insistent sur l'idée de **sélection** d'une théorie. Or, ils insistent généralement sur l'histoire de l'orthographe à l'école, ce qui tend à contextualiser ces recherches dans le champ didactique uniquement, réduit à celui de l'orthographe. En outre, une présentation non problématisée du modèle retenu incite les étudiants à l'applicationnisme. Lors du concours en particulier, il leur semble préférable de faire état de nouvelles connaissances, la nécessité de (re)produire du nouveau étant soulignée dans les représentations du système d'enseignement, comme le souligne Y. Chevallard.

Sans doute reste-t-il à approfondir le traitement didactique de ce référent théorique en formation initiale, en distinguant mieux ce qui relève de :

- la compréhension du système graphique comme préalable à la compréhension des réalisations des élèves et à l'analyse de l'évolution des démarches d'enseignement / apprentissage en lecture - écriture ;
- l'intérêt d'une typologie des erreurs basée sur un référent scientifique, ou du moins les modalités qu'elle peut avoir en formation initiale par rapport au modèle théorique ;
- l'identification de ce modèle théorique dans les recherches didactiques actuelles, avec une réflexion sur son traitement, l'intervention didactique nécessitant sélection et simplification / reconstruction.

Par ailleurs, il me semble que trois **postures de formation** apparaissent, dans la relation au champ scientifique linguistique :

- la présentation d'une théorie de référence jugée comme valide sur le plan scientifique apparaît comme le fondement de la réflexion didactique ;
- le choix d'un modèle didactique produit par la recherche (la description linguistique étant alors resituée dans ce cadre). Ce choix ne figure pas dans les témoignages recueillis ;

- le choix de privilégier une démarche expérimentale, en faisant découvrir aux étudiants le savoir linguistique visé (avec la construction d'un modèle relatif).

2.2. Les typologies des textes / discours

Dans quel contexte les formateurs choisissent - ils un cadre de référence pour la formation initiale ?

A. Petitjean, dans l'article de synthèse paru dans *Pratiques* n° 62 (*Les Typologies textuelles*) en juin 1989, a mis en évidence la complexité du champ théorique. Bien des formateurs ont eu l'occasion de se reporter à cet article permettant de situer les divers travaux de recherche, alors en pleine expansion et répondant à **des projets scientifiques différents**. Il distingue alors les classifications homogènes, dont la base typologique est unique (elles se présentent sous la forme d'un modèle abstrait, plutôt déductif, comme c'est le cas pour J.-M. Adam avec les « structures séquentielles de base ») et les classifications « intermédiaires », dont les critères sont hétérogènes mais privilégient « le mode énonciatif, l'intention de communication ou les conditions de production dans la mesure où ils sont relatifs à la mise en situation, A. Petitjean leur réserve le nom de « types de discours ».

Quelques-uns de ces modèles théoriques ont été décontextualisés et exploités dans le champ didactique en fonction de leur opérationnalité, comme on peut le constater à travers les premiers ouvrages didactiques et pédagogiques innovants largement diffusés à la fin des années 80. (5) B. Schneuwly (6) souligne le fait que les démarches typologiques « plutôt déductives par nature, sont, de par leur apparence finie et complète, bien plus sujettes à récupération didactique que les démarches empiriques ». A. Petitjean le disait (1989) des classifications homogènes comme celle de J.-M. Adam - dont on connaît le succès en didactique.

Ces modèles ont été croisés avec les « types d'écrits » des pratiques sociales de référence, introduites avec les nouvelles pédagogies de la lecture - écriture des années 80 (issues en particulier de l'A.F.L.). En ce sens, on pourra parler de cadre théorique pluri - référencé, avec un traitement didactique procédant par assimilation / reconstruction.

2.2.1. Cadre de référence et contenus de formation

Si le champ didactique a pu paraître stable à une certaine époque (avec la dominance du cadre de la théorie des « types de textes »), ce n'est plus le cas actuellement, disent les formateurs, d'autant plus qu'ils constatent finalement le caractère provisoire des travaux de référence, notent des « contradictions », des changements abrupts. Dans le cadre de l'enquête, tous s'accordent à dire qu'il n'y a pas de « consensus notionnel » en matière de « typologie textuelle » (au sens large). Tel formateur propose aux étudiants un extrait d'un article de B. Schneuwly (1991) « qui problématise bien la question ». Définir au moins les diverses occurrences (texte / discours / genre / écrit) apparaît alors comme une

tâche inévitable à la plupart des formateurs. Tâche embarrassante en raison de la diversité et de l'incohérence des appellations dans les ouvrages didactiques comme dans les instructions officielles, mais aussi de la diversité des référents théoriques. Un grand nombre de modèles didactiques, plus ou moins directement issus d'un ou plusieurs modèles linguistiques, sont actuellement sur le marché scolaire, adaptés dans les manuels. Une telle diversité est source d'insécurité pour certains : quel modèle choisir et pourquoi ? Quelle position adopter en formation ?

Ce changement dans les représentations des formateurs renvoie bien à l'évolution de la didactique de la discipline (7), depuis les certitudes de l'applicationnisme linguistique dans les années soixante et soixante-dix, à partir de théories dominantes à l'époque, alors qu'aujourd'hui les débats sont largement ouverts et les théories en concurrence mieux connues. En outre, la « tradition » de transmission de savoirs linguistiques en formation initiale amène les formateurs à se positionner dans le choix des théories de référence, que ce soit de façon directe (comme cadre pour la réflexion didactique) ou indirecte (dans le choix de modèles référencés produits par la recherche didactique).

Deux tendances sont apparues dans le groupe de travail académique : présentation aux étudiants de **différents modèles théoriques et problématisation didactique** ou présentation d'un **modèle didactique**. Pour certains formateurs, le choix d'un modèle issu de la recherche didactique actuelle, dont les référents linguistiques sont souvent composites, permet d'éviter de poser la question du choix d'un référent théorique. Ils estiment que la sélection du cadre de référence ne relève pas de leur compétence. D'autres explicitent le cadre linguistique du modèle didactique qu'ils retiennent ou tout au plus amènent les étudiants à identifier derrière les démarches didactiques les fondements épistémologiques sous-jacents. D'autres encore signalent les fondements théoriques de façon ponctuelle, par « familles de critères » (énonciation ou séquentialité textuelle par exemple).

L'enquête comme les débats du groupe de travail académique ont mis en évidence le fait que la plupart des formateurs doutent maintenant de la validité d'un seul cadre théorique pour la formation initiale. En outre, entre théories de la littérature, de la linguistique, de la psychologie du langage, etc., le temps leur manque pour « se mettre au clair ».

Ils doutent aussi de leurs choix. Certains, dans la mesure où aucun projet typologique ne leur apparaît satisfaisant, n'ont pas d'autre issue que de signaler la diversité : « moi, je leur montre que c'est complexe, à eux de voir... » À moins d'être spécialiste, le champ théorique paraît confus et l'on hésite à **prendre parti** ; « Faute de temps, on se contente le plus souvent de problématiser, de mettre en garde contre l'objectif purement typologique, applicationniste et modélisant ». Dans le cadre de l'enquête, 6 formateurs sur 15 répondent qu'ils effectuent, sur la question des typologies, une synthèse personnelle plus accessible et ne citent pas leurs sources. Il faudrait en savoir plus quant à leurs propres référents et éclaircir les modalités du choix. Cette démarche peut sembler plus « économique », mais je dirais qu'elle tend à couper la réflexion didac-

tique de fondements théoriques, à évacuer le sens des projets scientifiques qui sont à l'origine de l'évolution didactique.

Dans tous les cas se pose le problème de l'enjeu des référents linguistiques en formation (la présentation d'un seul modèle linguistique étant une tendance en voie de disparition). Se limite-t-il à la question de l'élaboration didactique pour l'école ? La question des dérives « applicationnistes » est-elle prise en compte dans le cadre de la formation initiale ?

2.2.2. Fonction didactique et limites du cadre linguistique en formation initiale

La référence, plus ou moins précise, à des modèles typologiques de recherches linguistiques dans les cours de première année répond à divers objectifs. Dans les discours des formateurs du groupe académique, la question de l'approfondissement de la conceptualisation de l'écrit chez les étudiants apparaît cependant comme l'objectif global prioritaire, dont dépend la posture didactique.

Il s'agit de :

- faire comprendre la complexité de l'écrit, en amenant l'étudiant à questionner ses connaissances, ses représentations. Pour cela, on introduira la question dès le début de l'année et on problématisera toute l'année, pour éviter de transmettre des approches réductrices, une vision stéréotypée des textes : des TD permettront de « mettre en évidence la diversité des approches », « de croiser les entrées typologiques ». On souligne la vertu heuristique de l'activité de tri de textes, comme « reflet des diversités théoriques », en montrant que la diversité des approches correspond en fait à différents principes de classification. Certains formateurs s'écartent de cette logique de formation professionnelle en remettant en cause telle typologie scientifique : ils commencent par une démarche déductive, pour mieux la déconstruire ensuite à partir d'un support problématique : par exemple, en montrant que « la grille ne tient pas » si on l'applique à un texte moins « académique ». Dans ce cas, il me semble que le référent théorique sert plus de repoussoir que d'étayage à la réflexion didactique. En outre, contester la validité d'un modèle scientifique suppose que l'on se situe dans une posture d'applicationnisme, et en tous cas que l'on privilégie une problématique scientifique - source de confusion pour des non spécialistes.

- construire une posture métalangagière : les activités de tri permettent de « manier les concepts », de « poser des définitions » (types d'écrits, de textes, de discours, enjeu communicationnel...).

- montrer l'intérêt conceptuel de la notion de typologie, en insistant sur la *démarche* typologique. L'intérêt n'est pas de dégager un modèle exemplaire comme référent mais plutôt de signaler le danger d'envisager les typologies comme des objets de savoir : « les typologies naturalisées, en particulier dans les manuels, n'ont pas de sens pédagogique » ; « si l'on réifie les typologies, cela risque d'aboutir à l'effet d'incohérence d'une liste de courses ». On privilé-

gie actuellement en formation une démarche inductive : la plupart des formateurs proposent d'emblée un tri de textes divers (par exemple dans un journal) ou ayant un point commun (tri de lettres), et donnent à observer des tris effectués par des élèves. À partir des critères dégagés, on pourra comprendre la démarche typologique et en mesurer l'intérêt comme les aléas.

- mettre en évidence la variabilité des choix didactiques. Selon les compétences visées, le questionnement favorisera tel ou tel principe organisateur (mise en page, énonciation, séquence textuelle dominante...) et non un principe « dogmatique ». De façon générale, l'accent est mis moins sur l'aspect typologique que sur le repérage de critères distinctifs : « ce qui importe est de découvrir la notion de critère, pas celle de typologie » ; « se mettre à classer pour comprendre que les élèves verbalisent des classements possibles » ; « les catégorisations scientifiques sont trop puissantes, ou bien elles se retrouvent atomisées dans les modèles didactiques, d'où l'impossibilité de les utiliser comme outil de formation ». L'objectif serait plutôt de faire construire « une typologie de critères fonctionnelle », c'est à dire pouvant servir d'outil de référence à l'enseignant pour une sélection en fonction du contexte didactique.

- faire comprendre le rôle du repérage de critères pour la lecture, l'écriture et la réécriture, dans la perspective d'une auto-évaluation formative, en mettant en évidence le fait que les critères varient d'une situation didactique et pédagogique à une autre et pas seulement d'un type à un autre.

- faire comprendre le risque de privilégier la seule approche typologique, au détriment de la construction du sens des textes telle qu'elle peut se poser en fonction de la connaissance du monde des élèves, de leur rapport au monde, de leur culture : « Ce qui paraît évident à l'enseignant ne l'est pas forcément pour le jeune enfant ».

Les constats sur le terrain et lors du concours montrent que le sens des textes est évacué au profit de critères typologiques, « dans une approche trop techniciste » : « et si on se demandait si, dans tel texte explicatif, ce qui est dit est « vrai » ? » ; « le conte consiste-t-il en une structure narrative ? » ; « de quelle catégorie le « ton » d'un texte relève-t-il ? » « L'objectif est-il de classer des textes ou d'améliorer leur lecture / écriture ? »

La position des formateurs du groupe académique montre que la place du cadre linguistique en formation initiale est actuellement resituée dans une démarche d'apprentissage « ascendante » intégrant par ailleurs d'autres approches scientifiques. La référence au champ linguistique tend à devenir minimale, et reste parfois implicite. La prise de conscience d'un rôle à jouer dans la prévention d'approches réductrices sur le terrain dans ce domaine favorise un positionnement réflexif quant aux pratiques de formation initiale. Chaque formateur a pu constater en formation comme sur le terrain l'échec de modèles purement linguistiques - échec dû à la sélection peu réfléchie de modèles séduisants, facilement « applicables », et non à la recherche scientifique elle-même bien sûr. Dans un ouvrage récent (8), J.-P. Bronckart prend des précautions à cet égard : « il nous paraît important de souligner que si la démarche d'analyse théorique dans laquelle nous nous sommes engagés vise bien à l'éla-

laboration d'un modèle général des conditions de production des textes, ainsi que de leur organisation interne, ce n'est pas à ce titre qu'elle nous paraît pouvoir être exploitée dans les démarches didactiques. Dans le cadre de l'enseignement de la production et / ou de l'interprétation des textes, nos propositions théoriques ne devraient être utilisées qu'au titre d'**instrument d'analyse** parmi d'autres, susceptibles d'éclairer certains aspects seulement de l'organisation textuelle. C'est dans le cadre d'un projet pédagogique d'ensemble, que celui-ci vise la maîtrise de certaines techniques de production ou qu'il vise à sensibiliser les élèves aux enjeux de la littérature, que les instruments théoriques peuvent être utilisés, localement, et seulement lorsqu'ils s'avèrent pertinents et efficaces. (...) Les modèles théoriques de la textualité restent nécessairement lacunaires et simplificateurs, et à vouloir à tout prix les *appliquer* aux textes empiriques proposés en classe, on court le risque de manquer certaines de leurs caractéristiques essentielles et de les travestir. »

Les différentes **postures de formation** ne font pas la même place aux théories linguistiques :

- la présentation de théories linguistiques correspond à une forme d'état des lieux conceptuel (toutes les entrées linguistiques, au sens large). À partir d'une connaissance du champ conceptuel, il faudra choisir ce qui sera opérationnel pour l'élaboration didactique. C'est le travail opéré par les didacticiens : G. Ducancel, C. Garcia-Debanc en donnent des exemples dans le n° 1 de *Repères*, en 1990. Cette posture de formation vise l'**apprentissage de l'élaboration didactique**.

- le choix d'un modèle didactique référencé (selon les formateurs, le cadre théorique - linguistique et autre - est explicité ou non) serait plus économique. Le risque est de voir utiliser sur le terrain des grilles typologiques « idéales » et de retrouver l'applicationnisme là où on ne l'attendait pas : à partir des recherches didactiques. Cette posture de formation risque de former **des « consommateurs » de didactique** (remplaçant les « consommateurs » de théories linguistiques).

- l'expérimentation permet d'ancrer les savoirs et de mesurer l'importance d'une adaptation des activités selon l'âge et les objectifs didactiques et pédagogiques. Cette posture, qui favorise l'**apprentissage de l'apprentissage**, est relative aux savoirs théoriques du formateur lui-même et aux choix qu'il fait pour la formation (problématiser ou dogmatiser).

Quelques formateurs conjuguent les trois postures dans l'ordre suivant : expérimentation, apprentissage de l'élaboration didactique, *analyse* de modèles didactiques. Tout cela dans le cadre des cours, avec ou sans co-interventions de maîtres formateurs et / ou interactions avec le terrain - cela dépend des plans de formation comme des circonstances. Ils considèrent qu'il est possible de placer les étudiants dans une posture professionnelle dès la première année, tout en préparant plus efficacement le CAPE.

2.3. La cohérence textuelle

Quel est le contexte actuel ? Dans les années 60 - 70, se développent les grammaires de texte dans la mesure où les travaux des linguistes s'orientent davantage vers l'objet texte comme unité linguistique dont la spécificité est à analyser. la notion de cohérence apparaît comme une notion organisatrice, réglant la compétence textuelle en compréhension comme en production.

Si tous les linguistes sont d'accord sur le principe, ils ne le conceptualisent pas tous de la même façon. En 1977, J.-M. Adam (9) souligne le fait que certains emploient de façon indifférenciée cohésion et cohérence pour désigner la même réalité alors que d'autres leur attribuent un sens bien spécifique. Il rappelle dans cet article les travaux effectués sur le sujet depuis le début des années 60, faisant émerger des acceptions pour le moins contradictoires. Il propose de réserver la notion de cohésion au plan textuel, avec, en particulier, les thématisations, alors que les travaux « sur les déictiques, les substituts personnels et autres fonctionnements anaphoriques et cataphoriques, sur les connecteurs présuppositionnels et sémantiques, sur la logique du récit et de l'argumentation cernent tous la question de la cohérence », ne permettant guère de penser la cohésion et la progression textuelles. Il situe donc la cohésion du côté de la signification et de l'ordre du discours - relevant par ailleurs le fait que des travaux de stylistique tels que ceux de M.A.K. Halliday (1964) ont importé le concept de cohésion de la grammaire de phrase à la grammaire de texte, lui donnant un autre sens.

En 1978, B. Combettes (10) propose de distinguer dans l'acquisition des structures textuelles lors de l'apprentissage du jeune enfant, ce qui relève des micro-structures et des macro-structures (après T.A. Van Dijk et M. Charolles) : « les micro-structures établissent la cohérence de phrase en phrase, sur des portions de textes qui peuvent être limitées ; elles concernent essentiellement les domaines suivants : la définitivation, la pronominalisation, la substantivisation, les recouvrements présuppositionnels, les thématisations ; les macro-structures doivent être appréhendées au niveau du texte entier » (assimilables à la « structure profonde », elles permettent l'interprétation globale du texte à partir des représentations sémantiques des phrases successives).

Dans la même optique, axée sur les processus cognitifs, d'autres chercheurs distinguent cohésion (niveau local, relations de phrase à phrase) et cohérence (niveau global sémantique, alliant connaissance du monde et suite d'informations textuelles). Dans le même numéro de *Langue française*, M. Charolles souligne l'inutilité d'une telle distinction dans la mesure où la frontière entre les règles de portée textuelle et les règles de portée discursive n'est pas pertinente dans l'état actuel des recherches : « Les grammaires de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, entre l'immanent et le situationnel (...) » (p. 14).

L'arrière plan de ce champ est particulièrement complexe. On voit qu'il est impossible d'assimiler des propositions théoriques relevant de courants linguistiques différents, élargis ou non à d'autres domaines scientifiques. En fonction de ce contexte, quels sont les choix en formation ?

2.3.1. Quel référent théorique ?

Sur le sujet de la cohérence, certains évitent de citer leurs sources : « trop difficile : mais je montre le passage entre absence de réflexion là-dessus autrefois et l'état actuel. » D'autres citent le(s) référent(s) théoriques : « s'ils souhaitent s'y reporter » ; « dans le but de les inciter à prendre du recul par rapport aux sources, pour créer un ancrage scientifique » - ou donnent à lire des extraits. Ils soulignent l'intérêt des publications de CRDP (sous la direction de chercheurs) qui offrent un résumé des principes théoriques et une définition des notions, avec des exemples de séquences en classe. Certains s'en tiennent à ce type de référent : « mais je cite quand même Charolles. » En ce qui concerne la préparation des cours, peu de référents théoriques sont évoqués : essentiellement M. Charolles, B. Combettes aussi, parfois D. Maingueneau. Ce sont tous des linguistes qui ont des préoccupations d'ordre didactique même si leurs recherches ne sont pas de cet ordre, qui publient dans les revues régulièrement consultées pour l'actualisation des cours.

À partir de ces référents, les formateurs se retrouvent confrontés à la question du choix des notions de cohérence et cohésion. La diversité des positions sur ce sujet est rarement évoquée, la plupart tranchent d'eux-mêmes, choisissant généralement de parler de cohésion au niveau de la phrase et des relations inter - phrastiques (resituant ainsi les notions classiques de morpho - syntaxe et de lexique ?). La cohérence sera définie d'un point de vue plutôt linguistique comme le niveau du texte (structure et interprétation globales) ou plutôt inspiré des théories du traitement de l'information (« interprétabilité de la suite des phrases en fonction des informations données dans le texte et des connaissances générales du lecteur »). En fait, la majorité des formateurs préfère effectuer une synthèse personnelle et non un état de la réflexion scientifique. Certains tentent de faire les deux : « en organisant l'état de la réflexion » ; « en insistant sur le fait que cette réflexion peut encore évoluer » ; « en souffrant, ma synthèse n'est que bricolage ; l'état de la réflexion est loin d'être exhaustif ». Les seuls travaux cités par la majorité des formateurs, généralement présentés aux étudiants, sont ceux de M. Charolles, dont, me semble-t-il, l'orientation théorique n'est pas incompatible avec le domaine didactique. Dans l'article de *Langue française*, souvent cité, il souligne l'importance d'une formation théorique pour l'évaluation de copies d'élèves. Cependant, alors que dans cet article, il souligne l'inutilité de la distinction cohérence / cohésion, des formateurs qui se réfèrent à ses travaux la reprennent tout de même, la trouvant fonctionnelle, réservant au domaine de la cohérence les quatre règles de « cohérence » proposées... Ceci montre bien la nécessité de questionner le rapport aux théories de référence.

Deux positions dominent :

- **distinguer cohésion / cohérence** peut être un moyen commode de récupérer les distinctions niveau de la phrase / niveau du texte, qui seraient efficaces en didactique de la formation initiale. Cela suppose de trahir des projets scientifiques en les assimilant pour reconstruire un pseudo - modèle qui éloigne finalement la réflexion didactique des avancées des grammaires textuelles qui

incluent la syntaxe inter - phrastique dans la syntaxe du texte, distinguant plutôt niveau du texte et niveau du discours.

- **parler globalement de cohérence** permet d'évacuer un état de la réflexion complexe et peu fonctionnel (du point de vue de formateurs) sur le plan didactique. Cela permet d'intégrer plus aisément un certain nombre de travaux actuels pour opérer peut - être d'autres distinctions plus efficaces.

2.3.2. Fonction didactique du référent théorique

Sur le sujet de la cohérence en général, une connaissance théorique (selon X ou via la synthèse du formateur) apparaît « indispensable pour maîtriser la compréhension en lecture et l'acte d'écriture » ; c'est un « outil didactique pour penser des pratiques de lecture - écriture » ; qui permet « une meilleure analyse de la pratique de l'écriture et de l'aide à l'écriture » ; « de comprendre les problèmes de compréhension des enfants ».

Les travaux de M. Charolles sur la cohérence peuvent être considérés comme ayant un intérêt pour la réflexion didactique. Il ne s'agit pas de recherche didactique, comme le souligne le titre : « Introduction aux problèmes de la cohérence, des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques) ». L'étude des pratiques empiriques de la cohérence, d'un point de vue linguistique et pragmatique, donne matière à réflexion didactique. Le champ interrogé ici est particulièrement intéressant pour la formation initiale : « intervention de pédagogues sur les textes écrits de jeunes élèves ». Cet article propose un modèle théorique **provisoire** (les 4 méta-règles de cohérence) et des illustrations d'occurrences et d'erreurs (extraits de copies d'élève) qui peuvent servir d'exercice d'application (on demandera aux étudiants d'analyser et de retrouver la règle). C'est en outre un modèle qui paraît « intégrateur », dans la mesure où il reprend et ordonne la plupart des données généralement reconnues par les grammaires de texte actuelles.

Un détournement du projet de ce chercheur peut donc se produire par didactisation pour la formation initiale. D'une problématique du jugement de cohérence (« énoncer et discuter 4 méta-règles de cohérence **renvoyant à une appréhension générale, approximative et encore pré-théorique de la question** ») (11), on passe à l'application : un texte est jugé cohérent ou non en fonction du respect des 4 règles - ce que répètent les candidats au CAPE, utilisant le modèle comme outil d'évaluation (« selon les 4 règles de cohérence énoncées par M. Charolles... »). Ainsi, un référent ayant une valeur théorique et offrant d'éventuelles implications didactiques apparaît comme un cadre théorique satisfaisant pour la formation initiale. Le fait que ce modèle, pourtant provisoire et répondant à un projet scientifique précis, soit **opérateur** suffirait à justifier son appropriation (12)... Ce modèle va donc essentiellement servir de cadre pour l'analyse de productions d'élèves et l'évaluation de leur compétence textuelle, dans la perspective de l'épreuve du concours comme de la vie professionnelle. Il pourra même être proposé comme cadre pour organiser des activités de révision, ou pour critiquer des grilles d'évaluation d'écrit.

2.3.3. Limites d'un modèle

Un certain nombre de formateurs du groupe de travail tente de limiter l'aspect modélisant des théories à dominante linguistique (connaissance de règles de cohérence structurelle, syntaxique, sémantique...) en soulignant l'importance du projet de l'auteur comme du lecteur dans un contexte donné ; en montrant les limites didactiques des modèles linguistiques : « en appliquant les critères d'un type de texte à un texte d'un autre type et en montrant qu'il fonctionne aussi » ; « à la fin, surtout pour éviter qu'ils croient qu'ils « savent » maintenant. Je leur donne des poèmes modernes sans citer la source » ; « textes pièges, par exemple, textes sans références : s'agit-il de textes ? de quels textes ? » ; « quelques vers de Rimbaud ou d'un surréaliste copiés de la main d'un enfant ». Il me semble que la fonction didactique du modèle théorique est ici paradoxale puisqu'elle sert à montrer ses propres limites... Ce type de manipulation met en évidence l'absence de modèles de référence satisfaisants pour la formation initiale (« tel modèle est séduisant, mais attention il est insuffisant »). Les manques sont comblés à partir de la réflexion des formateurs à travers leurs lectures, leurs questionnements, et les amènent à resituer la question de la cohérence en fonction du projet de l'auteur, du monde de référence concerné.

Si l'on met à part le cas d'une éventuelle et rapide présentation épistémologique du champ, **deux cas de figure** résument les modes d'appropriation de référents linguistiques :

- **synthèse personnelle effectuée en fonction des besoins de la formation**, dans le sens d'une simplification dont il faudrait étudier plus précisément les modalités. À priori, cette synthèse diffère selon les formateurs (constitution des champs cohérence / cohésion, textuel / discursif ; notions prioritaires en grammaire de texte).

- **reprise fidèle d'un modèle théorique** (cas de M. Charolles) **mais en détournant de son projet scientifique** pour lui attribuer une fonction didactique en formation initiale.

Cela met en évidence le fait qu'un modèle perçu comme satisfaisant pour la formation initiale sera sélectionné de préférence à des travaux d'aspect moins modélisant, d'apparence moins fonctionnelle. De façon non concertée, le projet scientifique est écarté : **on privilégie ce qui apparaît comme opératoire** (cas déjà cité des travaux de J.-M. Adam, dont on a retenu de préférence les aspects linguistiques plutôt que les orientations psycho-linguistiques). Le risque majeur est d'avoir à assumer ensuite les dérives d'un traitement peu réfléchi. Ce qui pose question, c'est peut-être moins les stratégies de « détournement », d'appropriation elles-mêmes, que le fait de les occulter en passant trop rapidement sur le sujet. Il faudrait y insister (tel choix à tel moment pour telle raison), afin de mettre en évidence la dimension épistémologique du champ disciplinaire d'une part et la logique du traitement didactique d'autre part. En problématisant la question du traitement didactique dans le cadre même de la formation initiale, on peut espérer qu'il soit identifié et questionné au cours de la vie professionnelle.

Qu'en est-il des **postures de formation** ? Lorsque le référent linguistique est mal connu des formateurs, le traitement didactique pour la formation s'avère en partie faussé, l'**élaboration didactique** difficile. Un **modèle didactique** sera préféré, dans la mesure où il permet d'accéder d'emblée à des concepts déterminés, sans que le formateur n'ait à se poser la question de la sélection et du traitement dans un domaine qui lui échappe en partie. Quant à l'**expérimentation**, proposée à partir de textes inattendus permettant de questionner et de construire l'idée de cohérence, d'en chercher les modalités, elle est relative aux compétences du formateur.

3. PERSPECTIVES

Les travaux du groupe académique, comme l'enquête exploratoire proposée à l'ensemble des formateurs, n'avaient pas d'autre enjeu que de faire émerger les (re)présentations du traitement didactique de « savoirs savants ». Les constats effectués peuvent être permettre d'engager une réflexion plus construite et plus systématique, dans la perspective d'une meilleure définition de la spécificité de la formation initiale - entre culture théorique et questionnement personnel / professionnel.

Les données recueillies mettent en évidence le processus de traitement didactique. Elles permettent de repérer des objectifs divers : construction d'un cadre conceptuel et / ou réflexion didactique - avec le risque d'assimiler les deux. En ce qui concerne les référents linguistiques, le fait (ou l'impression) de ne pas disposer de théories satisfaisantes peut conduire à privilégier une démarche empirique par défaut (exemple du plurisystème ou des typologies), à détourner des modèles d'un projet scientifique pour les adapter à d'autres fins (exemple du plurisystème ou des travaux de M. Charolles), ou à se tourner vers des pseudo - modèles issus de travaux scientifiques divers dans le même champ (exemple des typologies ou des notions de cohérence-cohésion).

La perception d'une difficulté de l'utilisation de référents linguistiques dans le *cadre de la formation*, le doute quant à son efficacité, semblent dus :

- au fait que l'on ne distingue pas toujours explicitement la part de la conceptualisation (voire de la culture linguistique, pour M. Dabène), celle de l'exploitation didactique, celle de l'acquisition d'outils d'analyse de pratiques langagières.
 - à la difficulté de privilégier une démarche inductive en resituant la place et le rôle des référents linguistiques.
- au fait que les travaux de recherche sont évolutifs, avec des problèmes intra-théoriques.
 - au manque de théories pluri - référencées répondant à la modification des matrices de formation et/ou à la difficulté pour un formateur de sélectionner et d'articuler des modèles relevant de différents domaines (linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, pragmatique...).
 - à la diversité des postures de formation, qui n'engagent pas de la même façon les référents linguistiques et n'impliquent pas de la même façon les étudiants.

L'objectivation des contenus de formation permet de mesurer l'intérêt (l'urgence ?) d'une réflexion concertée, dont l'objectif ne saurait être d'aboutir à un enseignement uniformisé mais bien d'ajuster la posture de formation au champ scientifique didactique et non didactique, sans prétendre que le cadre théorique soit premier en formation initiale : chacun est aujourd'hui convaincu qu'une dialectique s'impose. Cependant, si cadre théorique il y a, à tel ou tel moment de formation, il ne saurait être sélectionné sans critères bien spécifiques ni traité sans réflexion adaptée. La didactique de la formation initiale peut faire l'objet de concertations et de recherches : encore faut-il que l'on ne confonde pas les compétences des uns et des autres, et que l'on ne demande pas à tout formateur de prendre en charge l'ensemble des problèmes - ce qui est actuellement le cas...

L'identification, la sélection, le traitement de théories linguistiques pertinentes pour la formation de formateurs polyvalents du premier degré doivent faire l'objet de recherches spécifiques. Dans cette perspective, chaque formateur peut s'interroger sur son propre rapport au champ scientifique. Peut-être à partir de ce propos de M. Perrenoud (13) : « les formateurs d'enseignants sont tentés d'affermir leur statut par leur maîtrise théorique de la linguistique ou de la didactique par exemple ; parfois ce sont moins les vertus opératoires des savoirs qui importent que le prestige qu'on en tire dans l'institution ; paradoxalement, **un savoir efficace n'est pas toujours présentable**, parce qu'il se marie avec d'autres schèmes de pensée et d'action et se manifeste dans la pratique et dans la décision davantage que dans des documents discursifs. Aussi longtemps que la théorie fonctionnera comme une décoration, il faut s'attendre à ce qu'une partie des formateurs l'utilisent avant tout comme une forme de **distinction** plutôt que comme un capital culturel réellement utilisable dans leur pratique quotidienne. »

NOTES

- (1) On trouvera en annexe la liste détaillée des éléments du programme de première année (dont les contenus linguistiques), qui ne figure pas dans l'article d'E. Nonnon.
- (2) cf. P. Fize et Y. Maubant : "L'exercice de lecture ou l'expérience cruciale", *Le Français Aujourd'hui*, n° 118, juin 1997, p. 60.
- (3) cf. G. Ducancel : "Transposition en formation continue de pratiques de recherche en didactique", *Repères*, n° 1, 1990, p. 74 (choix d'un cadre théorique d'un point de vue didactique, entre les travaux de J.-P. Bronckart, B. Schneuwly et J.-M. Adam).
- (4) p. 45 sq. : sélection (simplification) d'un modèle comme cadre de référence ; construction de contenus de formation (recomposition, réélaboration) ; diverses utilisations de produits de recherche à des fins didactiques - en y ajoutant la question des limites du référent théorique en formation.
- (5) Tels que *Objectif écrire* (CRDP Lozère, 1986) ou *Former des enfants lecteurs / producteurs de textes* (Ecouen, 1988). D'autres ouvrages tels que *Projet écrire* (A.C.C.E.S., 1991) ou *En partant des écrits* (CRDP Franche-Comté, 1994), ou encore l'article de G. Ducancel en 1993 dans *Rencontres pédagogiques*, I.N.R.P., n° 33

(« Diversifier les écrits sans s'éparpiller »), proposent des grilles typologiques inspirées d'un certain nombre de travaux théoriques, évoqués plus ou moins précisément. Des formateurs se réfèrent à la grille proposée par J. Beauté dans le numéro 73 de *Repères* (octobre 1987).

- (6) "Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies", *E.L.A.*, n° 83, 1991, p. 131-134.)
- (7) cf. G. Ducancel : "Le parcours des savoirs dans l'enseignement du français à l'école", in *Au-delà des didactiques, le didactique*, C. Raisky et M. Caillot (Eds), 1996, De Boeck & Larcier.
- (8) *Activités langagières, textes et discours ; pour un interactionnisme socio-discursif*, 1996, Delachaux et Niestlé, p. 92.
- (9) "Ordre du texte, ordre du discours" : *Pratiques* n°13, janv. 1977, p. 103.
- (10) "Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants" : *Langue française*, n° 38, mai 1978.
- (11) Souligné par M. Charolles.
- (12) cf. "Recherche, contenus de formation et besoins des apprenants", *Repères* n° 1, 1990, p. 12.
 Dans cet article, avec l'exemple des grammaires de texte, M. Dabène problématise bien la question de l'exploitation didactique de référents linguistiques - entre "vulgarisation de la recherche" et "élaboration de nouvelles hypothèses de recherche didactique à partir d'un certain état de la recherche linguistique."
- (13) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, 1994, L'Harmattan, p. 157.

ANNEXES

Membres du groupe académique de travail (1996 - 1997)

Monique Bihan (Arras), Bertrand Daunay (Arras), Christian Donadille (Outreau), Fabienne Gippet (Gravelines), Marlène Guillou (Arras), Jean-François Leclercq (Douai), Marie-Noëlle Le Toqueux (Arras), Isabelle Marcoin (Arras), Pierre Mas (Arras), Gaby Mechoulam (Valenciennes), Claude Trecherel (Douai), Didier Vaillard (Lille).

PROGRAMME DE 1 ère ANNÉE (IUFM Nord - Pas-de-Calais)

1 - LES DÉMARCHES DE BASE ET LA CONSTRUCTION DES PREMIÈRES COMPÉTENCES EN LECTURE/ÉCRITURE

Compétences mises en jeu.

- démarches et difficultés des enfants dans la construction du savoir lire (statut du texte écrit, différents types d'indices utilisés...).
- genèse de l'écriture et des représentations de l'écrit (fonctions et fonctionnement 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 de 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.

2 - MAITRISE DE LA LANGUE ÉCRITE : CONNAISSANCE DES NIVEAUX LINGUISTIQUES CONCERNES :

Code oral / code écrit :

- le système graphique et phonologique du français...
- plurisystème graphique.

Niveaux linguistiques impliqués dans l'énonciation écrite : sémantique, morphosyntaxique, syntaxique, formes de cohésion et de cohérence (en rapport avec les connaissances de base relatives à la langue évaluées à l'examen).

3 - 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, logiques, implicites, etc...)
- utilisation des indices linguistiques dans la compréhension (sémantiques, morphosyntaxiques, syntaxiques, typographiques, grapho-phonétiques...)
- les formes d'aide à la compréhension.
- l'évaluation du savoir lire.

4 - 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 (l'approfondissement des critères d'évaluation et des activités de réécriture sera traitée en 2ème année).

Rôle et place des apprentissages spécifiques et des activités de systématisation (grammaire, orthographe d'usage, orthographe grammaticale, conjugaison, vocabulaire). Cependant, la réflexion approfondie sur ces enseignements sera réservée à la 2ème année.

5 - RAPPORT À L'ÉCRIT ET DIMENSION CULTURELLE DE LA LECTURE ET DE 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... Ces deux derniers supports seront approfondis en 2ème année)
- les pratiques sociales de la lecture, les lieux et les réseaux de lecture.
- culture scolaire de l'écrit (consignes, exercices) ; connaissances historiques de base
- incitation à l'écriture, projets d'écriture, genres d'écrit et place dans les différentes disciplines... Les problèmes liés à la mise en oeuvre seront étudiés en seconde année.

Le point sur la didactique du français en formation initiale : enquête auprès des enseignants en IUFM du Nord - Pas-de-Calais

Centre (facultatif) :

1- Si vous étiez P.E.N. avant 1991, avez-vous modifié vos contenus de cours en fonction (une ou plusieurs réponses au choix) :

- de vos lectures et/ou de vos recherches personnelles
- du public nouveau
- du programme de l'IUFM Nord - Pas de Calais
- du contenu du concours
- autre (ou pas de changement)

2- Actuellement, effectuez-vous votre planning de l'année sur la base du programme proposé par l'IUFM ?

Oui Non

- Dans le premier cas, y a-t-il des points (lesquels ?)
- que vous n'avez pas le temps de traiter ?
- que vous ne souhaitez pas traiter ?
- que vous ajoutez ?

3- Les orientations par rapport à ce programme vous paraissent-elles différentes

- plutôt selon les centres (unités de formation) ou plutôt selon les personnes ?

- plutôt de plus en plus ou plutôt de moins en moins ? (Soulignez votre choix)

4- D'une année à l'autre, modifiez-vous vos contenus de cours en fonction (Soulignez votre / vos choix)

- de vos lectures ou recherches personnelles ?

- des échanges avec vos collègues du Centre ?

- des échanges autour du concours (élaboration de sujets, corrections...) ?

- autre (préciser)

5- Souhaitez-vous des échanges inter-centres ? Autour de quels objets ?

6- Indiquez brièvement les étapes de votre cours concernant le sujet suivant : les méthodes de lecture. Combien de temps consacrez-vous à ce sujet ?

7- Pour la préparation de vos cours, consultez-vous régulièrement des revues de recherche ? Oui Non Lesquelles ?

8- En cours, précisez-vous la source de vos propos (1) ou bien effectuez-vous une synthèse personnelle plus accessible (2) ? (Entourez le n° correspondant au choix)

- **En général** 1 2

- **Sur les sujets suivants**, par exemple :

- Récit / Discours 1 (citer) 2

- Typologie textuelle 1 (citer) 2

- Cohérence textuelle 1 (citer) 2

9- Dans le cadre de l'enseignement du français en 1ère année d'IUFM, s'agit-il

(Soulignez votre/vos choix) :

- de présenter des savoirs savants de référence ?

- de problématiser la question des savoirs savants de référence ?

- de privilégier des savoir-faire didactiques sans mettre en question les savoirs de référence, dans la mesure où un consensus notionnel existe (le point de vue dans le récit, la grammaire de texte, l'énonciation, cohérence et cohésion, les types de textes / de discours, le plurisystème graphique, les niveaux linguistiques, les processus en jeu dans l'activité de lecture, d'écriture, la psycho-génèse de la lecture-écriture...)

10- Pensez-vous qu'il existe effectivement un consensus notionnel sur les points cités ci-dessus ? Oui Non Pour certains (les souligner)

11- Des ouvrages tels que *Objectif écrire* (I.N.R.P. Lozère), *Évaluer les écrits à l'école primaire* (EVA), *Former des enfants lecteurs / producteurs de textes* (Ecouen) - pour citer les plus anciens - vous paraissent-ils exploitables en formation ? De quelle façon ?

12- Quelle est votre stratégie pendant les cours (hors préparation à la synthèse et soutien) ? (Plusieurs réponses possibles)

- cours magistral
- lecture commentée
- T D (type ?)
- activités de « découverte » (donner un exemple)
- autre
- quelles différences en 2ème année ?

13- Quelles vous semblent être les principales difficultés des PE1 ? À quoi les attribuez- vous ?

14- Autres remarques