

## QUELLE FORMATION LINGUISTIQUE POUR LES PROFESSEURS D'ÉCOLE ?

Marie-Laure ELALOUF, IUFM de Versailles / Université Paris X - Nanterre  
Josiane LE GOFF, IUFM de Versailles

---

**Résumé :** Alors que les programmes de français mettent en avant la maîtrise de la langue, tant dans le primaire que dans le secondaire, il semble que les étudiants actuels manquent de repères aussi bien dans leur propre pratique de l'oral et de l'écrit que sur le plan théorique quand ils entrent à l'IUFM.

La démarche a donc consisté à montrer le type de connaissances linguistiques dont un futur professeur d'école a besoin pour aider les élèves dans la maîtrise des discours, exploiter leurs productions, et les aider à construire un savoir sur la langue.

Sélectionner et réorganiser les savoirs dans une perspective professionnelle est une entreprise qui exige de la part du futur professeur d'école une lente maturation. C'est pourquoi nous insistons beaucoup sur les démarches de formation et d'autoformation et ouvrons des perspectives qui s'inscrivent dans la durée, de l'entrée à l'université à la prise de fonction et au-delà.

---

Travailler avec des étudiants de DEUG et de Licence se destinant à l'enseignement, c'est souvent être confronté à un paradoxe : d'un côté, les programmes, tant dans le premier que le second degrés, accordent à la maîtrise de la langue et des discours une place majeure ; de l'autre les étudiants, souvent peu assurés dans leur propre maîtrise de l'écrit, tentent d'esquiver la question. La lecture des dossiers de stage, en « préprofessionnalisation » (1), fait parfois apparaître des contresens de lecture, des difficultés dans l'organisation textuelle, des incertitudes orthographiques, lexicales et syntaxiques, que l'on retrouve aussi dans les travaux académiques. F. Kerleroux (1990) résumait ainsi ce malaise à propos de ses étudiants de sciences humaines : « Le médiocre, le mauvais ou l'incertain lecteur - écrivain est celui pour qui les questions qui conditionnent tout acte d'écriture (et, tout d'autant de lecture) ne se posent même pas. Ainsi : Qui suis-je pour écrire ? Qui est mon lecteur pour que je lui écrive ? Quel est le statut de la page que je m'autorise à écrire ? » S'ajoutent à ce manque de repères dans la culture de l'écrit un entraînement insuffisant à la prise de parole - à laquelle les systèmes scolaire et universitaire préparent mal - et une fréquentation trop rare ou peu efficace d'outils tels que les dictionnaires et les grammaires. Il ne s'agit pas là d'une vaine déploration mais d'un constat lucide à partir duquel se sont construites notre réflexion et nos propositions.

## 1. LES ÉTUDIANTS DE LETTRES SE DESTINANT À L'ENSEIGNEMENT : UN MALAISE LATENT

Peut-être est-ce chez les étudiants de Lettres, futurs professeurs de français, que ce paradoxe est le plus frappant : alors que les programmes de lycée invitent à pratiquer une lecture méthodique prenant appui sur des faits de langue précis, cette démarche est parfois prise en défaut dans les exercices même du concours, ce qui conduit à des erreurs ou des inexactitudes. Les rapports de CAPES (2) signalent les plus fréquentes. Ainsi en 1996, à propos d'un extrait du *Neveu de Rameau* proposé en Français Moderne : « On regrettera le **très dommageable contresens initial** sur *S'il en arrivait autrement, que feriez-vous ? interprété en Que feriez-vous si vous deveniez pauvre ? au lieu de si vous deveniez riche.* (p. 111) ». Le début des *Fêtes galantes* de Verlaine « Votre âme est un paysage choisi / Que vont charmant masques et bergamasques » peut rester énigmatique dans une explication de texte où *charmant* est analysé comme un adjectif et *que* non identifié comme un pronom relatif. Par ailleurs, les hésitations dans le métalangage rendent parfois difficile une description pertinente du texte au service d'une interprétation : il devient périlleux de s'interroger sur la valeur des temps et des modes quand les formes auxiliaires sont confondues, par exemple.

Les causes de ces difficultés sont complexes ; elles peuvent être recherchées dans plusieurs directions et l'on ne peut faire l'économie d'enquêtes soigneuses. C'est à cette tâche que s'est attelée une équipe d'universitaires et de formateurs de trois IUFM, Rennes, Reims et Versailles (Elalouf, Benoit, Tomassone, 1996). L'étude des livrets des différentes universités françaises fait apparaître, par delà de grandes disparités, certaines constantes : la place restreinte des enseignements de linguistique dans les cursus, minorée encore par le choix des options qui favorisent les stratégies d'évitement et les compensations au sein des modules, l'absence de continuité de ces enseignements en DEUG et en Licence qui contribue à la fragmentation des connaissances, le manque de liaison entre l'étude de la littérature et celle de la langue, la rareté de certains intitulés susceptibles de répondre à la fois aux besoins actuels des étudiants et à ceux de leurs futurs élèves : français classique pour aborder les textes du XVII<sup>ème</sup> siècle, énonciation et analyse du discours, orthographe, morphologie et même parfois lexicologie.

Du côté des élèves d'IUFM, une enquête d'opinion a fait apparaître une représentation majoritairement normative de l'enseignement de la langue. Un quart seulement en évoque le fonctionnement. Dans l'ensemble, la *greffe* linguistique n'a pas pris : sans doute parce que les savoirs ou souvenirs grammaticaux du secondaire n'ont pas été interrogés à l'université et que les modalités de travail n'ont pas suffisamment fait évoluer les démarches et les questionnements. Il n'est guère étonnant dans ces conditions que langue et culture soient pensées de façon disjointe, tant lorsqu'on interroge les stagiaires sur leurs motivations à devenir professeur que lorsqu'il s'agit d'envisager pour les élèves des activités de lecture et d'écriture. Si ce constat s'applique aux étudiants de Lettres, très majoritaires dans les préparations de CAPES, il concerne aussi les rares étudiants de Sciences du Langage qui, eux, éprouvent des difficultés à

transférer à d'autres domaines de la langue des connaissances souvent *pointues* et à lier forme et sens. Les uns comme les autres ne seraient pas tant fragilisés par des lacunes sur le plan des connaissances, même si elles existent, que par leur rapport à la langue et au savoir, que certaines démarches pédagogiques, si elles étaient mises en oeuvre plus systématiquement, permettraient précisément de travailler. Ce n'est pas un hasard si la nécessité de former des lecteurs autonomes dans le secondaire a fait substituer à la connivence culturelle, terreau de l'explication de textes, la lecture méthodique. La question se pose dans les mêmes termes à l'université aujourd'hui : avec des étudiants d'horizons plus divers, le sens ne se construit pas sans *prises* explicites dans la matière même des textes, dans l'histoire et la culture qui les fondent, et sans réflexion sur l'acte de lire et d'écrire.

## 2. LES FUTURS PROFESSEURS D'ÉCOLE : DES BESOINS NON SATISFAITS

La problématique est en apparence différente pour les futurs professeurs d'école titulaires de Licences très diverses, dont certaines ne correspondent pas à des disciplines enseignées à l'école primaire. Il est frappant cependant d'entendre des professeurs d'IUFM constater qu'ils ne sentent pas toujours de réelles différences entre les étudiants ayant une licence de Lettres ou de Sciences du Langage et ceux qui ont une autre formation, tant dans leur maîtrise de l'écrit que dans leur aptitude à entrer dans une démarche métalinguistique. De même, à l'épreuve de français du concours de recrutement (synthèse de documents, analyse d'un texte d'enfant et de documents pédagogiques), on peut s'étonner que les notes obtenues par les candidats de formation littéraire ou linguistique ne soient pas nettement supérieures à celles des autres candidats. Si l'épreuve de synthèse de textes leur donne quelque avantage, ils ne semblent pas mieux armés pour analyser un texte d'enfant ou un document pédagogique. Est-ce parce qu'ils vivent l'entrée à l'IUFM comme une rupture entre savoirs universitaires et scolaires ? qu'ils voient mal comment mobiliser et transposer les connaissances acquises dans une perspective professionnelle qui implique la prise en compte des élèves ? qu'ils partagent à des degrés divers une même insécurité linguistique tout en croyant la langue transparente ? Toujours est-il que pour faire évoluer leur attitude vis-à-vis de la langue et des discours et améliorer leurs compétences langagières, la question d'une formation linguistique se pose et corrélativement celle de son contenu et de ses modalités. Le réalisme impose qu'on aille à l'essentiel vu le temps limité imparti au français dans les deux années de formation (environ 120 heures en tout, et seulement 60 pour les candidats entrés en seconde année, à Versailles) et que l'on tienne compte à la fois des exigences de la formation (préparation au concours, rédaction du mémoire professionnel) et de celles du métier, en montrant en quoi elles convergent, ce dont les futurs enseignants ne sont pas toujours convaincus.

C'est ce à quoi s'est attachée l'équipe initiatrice de la première enquête, élargie à des formateurs plus spécialisés dans l'enseignement primaire (Elalouf, 1997). Là, une enquête sur les cursus aurait été peu éclairante, tant la diversité des origines est grande chez les étudiants préparant le concours de professeurs

d'école. En revanche, la lecture des copies de première année et des travaux réalisés en seconde année (préparations, mémoires professionnels, bilans de stage) est des plus instructives. Après avoir mis en commun leur expérience, qui pour plusieurs est antérieure à la création des IUFM, les auteurs de cette brochure, rédigée à l'intention des professeurs d'école, ont confronté les dysfonctionnements les plus récurrents aux exigences de l'enseignement du français à l'école primaire. On peut craindre, par exemple, que le candidat qui ne parvient pas à trouver les termes génériques appropriés dans sa synthèse soit désarçonné par un élève qui lui demande si une chandelle est bien un appareil, hyperonyme qui figure étonnamment dans la définition du *Petit Robert*. De même, l'étudiant qui hésite sur l'identification des désinences et des bases, voire ignore ces dernières pour ne parler que de terminaisons au découpage aléatoire, risque d'être tenté par un enseignement mécanique de la conjugaison, impropre à mettre en évidence les régularités et à lier forme et sens. En s'interrogeant ainsi sur les connaissances linguistiques requises par les exercices de l'épreuve de français au concours, on débouche sur trois ensembles de questions qui traversent les programmes et dépassent la seule discipline du français : de quelles connaissances linguistiques le futur professeur d'école a-t-il besoin pour aider les élèves dans la maîtrise des discours ? pour tirer parti de leurs remarques sur la langue, de leurs réussites et de leurs erreurs à l'oral comme à l'écrit ? pour les aider à structurer progressivement leurs savoirs dans différents domaines : système de l'écrit, morphologie, lexique, syntaxe, linguistique discursive ?

On peut espérer qu'ainsi finalisée, la démarche linguistique fasse d'avantage sens chez les futurs enseignants. Car c'est avant tout de démarche les impliquant directement qu'il s'agit : l'étudiant qui a découvert ce qui l'a conduit à un contresens s'est donné les moyens de questionner les stratégies de lecture des élèves, celui qui accepte d'entrer dans un processus de réécriture est mieux à même d'en mesurer les avantages à l'école. Et, dans le même temps, l'un comme l'autre perçoivent plus clairement la nécessité de disposer d'outils d'analyse, d'un métalangage simple mais fonctionnel et de cadres théoriques leur permettant de resituer leur action pédagogique et d'évaluer les suggestions des manuels. C'est ainsi que des questions de linguistique générale trouvent leur place dans la formation :

- la distinction entre langage, langue et parole pour réfléchir aux objectifs de l'enseignement du français, faire la différence entre français langue maternelle, langue seconde et langue étrangère, mettre en place des situations langagières, distinguer les styles d'enseignement,
- la double articulation des langues pour identifier et choisir les unités à travailler,
- le schéma de la communication et les fonctions du langage pour diversifier les activités langagières et les ancrer dans des situations de communication.

Ces questions gagnent à être confrontées à une réflexion sur l'évolution de l'activité langagière chez l'enfant et à une articulation du langage avec la société, à travers la comparaison entre l'oral et l'écrit, les notions de normes et d'usages, de grammaticalité et d'acceptabilité. Perspectives indispensables, les approches psycho et sociolinguistiques deviennent souvent des leurres quand les étudiants ne maîtrisent pas les fondements indispensables de la linguistique

descriptive, mais elles peuvent aussi fonctionner comme des incitations à une étude plus rigoureuse et nuancée des faits de langue.

Il n'en reste pas moins que chacun des niveaux de structuration de la langue et des discours mérite une attention particulière : système graphique du français, morphologie lexicale et grammaticale, syntaxe, sémantique, énonciation, linguistique textuelle. C'est bien la totalité du champ des sciences du langage qui demande à être embrassée, avec les cadres théoriques qui les structurent, les méthodes pertinentes à chaque niveau d'analyse. Un ouvrage comme celui de R. Tomassone (1996) trace les axes d'une telle démarche : organiser autour de l'énonciation les faits de langue qui en relèvent, rendre accessibles les démarcations entre l'énonciation, le texte, la phrase et les classes grammaticales, reprendre à la lumière de cette approche la terminologie et les définitions traditionnelles pour les discuter, les amender, les refonder. Les conditions sont alors réunies, comme le souligne G. Petiot (1997), pour *une appropriation explicite de la langue*. Mais, souvent, le temps manque, il faut parer au plus pressé au moyen de quelques coups de sonde avant un stage, pour éviter par exemple la *mauvaise* leçon de vocabulaire. C'est là précisément que devrait jouer la complémentarité entre formation et autoformation; préparation en amont de l'IUFM et prolongements ensuite.

### 3. PROPOSITIONS POUR LA FORMATION LINGUISTIQUE DES PROFESSEURS D'ECOLE

Il serait en effet souhaitable que la formation linguistique des étudiants se destinant au professorat des écoles commence bien avant l'entrée à l'IUFM et soit partie intégrante des cursus. Cette préparation progressive à la polyvalence du métier, qui existait dans les DEUG spécifiques préparant au métier d'instituteur - formations trop étriquées, certes, mais assez équilibrées - a généralement disparu avec le recrutement à la Licence qui mise plutôt sur une maîtrise disciplinaire solide, gage de transpositions fructueuses. Les choses sont moins simples : on voit des licenciés aux savoirs universitaires scolairement acquis - et donc fragiles - se replier sur des savoirs scolaires fossilisés. Le développement de modules préprofessionnels, intégrés dans des DEUG et des Licences disciplinaires et centrés autour d'un stage, peut bousculer ces crispations tout en testant la motivation des étudiants. Mais, pour stimulante qu'elle soit, cette réflexion qui exige une lente maturation risque de tourner court si l'étudiant ne dispose pas des connaissances nécessaires pour mener à bien une observation pertinente. C'est là qu'un relais devrait être pris. L'étudiant dérouté par une séance d'orthographe en cycle II et qui découvre qu'il n'a dans ce domaine que des connaissances éparses devrait être plus réceptif à une approche globale du système orthographique du français, et l'on peut espérer que cela ne soit pas sans incidence sur une maîtrise parfois hésitante. Il verrait mieux l'utilité de l'alphabet phonétique international alors que celui-ci est oublié aussitôt appris après un cours de linguistique générale en première année de DEUG. De tels modules se mettent en place, pour des étudiants d'éducation physique ou de mathématiques par exemple (cf. en annexe les maquettes élaborées par les auteurs) : il s'agit, en partant du programme et des pratiques de l'école primaire, de faire découvrir aux étudiants se destinant au professorat des écoles les

connaissances à consolider et approfondir dans le domaine de l'étude de la langue et des textes ainsi que les compétences à développer, à l'oral comme à l'écrit, pour mener à bien ses études universitaires et enseigner. Cela suppose que ces étudiants s'interrogent sur leur propres pratiques langagières et plus largement culturelles pour mieux cerner les connaissances à acquérir, les savoir faire et les attitudes à développer. Un programme de lectures littéraires n'est pas incompatible dans cette perspective avec des transcriptions d'enregistrement attirant l'attention sur les spécificités de l'oral ou des notions de lexicométrie pour mieux utiliser les dictionnaires.

La préparation que nous venons d'évoquer n'empiéterait pas sur la formation à l'IUFM. Elle permettrait peut-être de réconcilier un certain nombre d'étudiants avec la grammaire, dont ils gardent souvent le souvenir négatif d'une approche prématurément abstraite et répétitive, d'une nomenclature hétérogène, de discordances d'une classe à l'autre, d'exercices où la langue tourne à vide. Dans ces conditions, la spécificité professionnelle de l'IUFM pourrait mieux s'affirmer sans qu'il faille en rabattre sur les exigences intellectuelles du métier. Il n'en reste pas moins que le temps limité imparti à la formation en français et la place du concours incitent à formuler des propositions pour plus de cohérence et de progressivité.

Etablir un **programme national** qui répartisse les sujets à traiter entre la première et la seconde années à l'IUFM permettrait d'étudier plus à fond les différentes facettes de l'enseignement du français et de mieux prendre en compte la diversité des besoins langagiers de 2 à 11 ans, en alliant rappels théoriques, apports didactiques et exploitation des stages. Actuellement, le programme du concours coïncidant avec celui de l'école primaire, un survol hâtif en première année, avec d'inévitables schématisations, appelle des redites en deuxième année. Sans prôner une approche trop cloisonnée, on peut choisir de partir de ce qui est le plus familier pour des étudiants ayant généralement encadré des enfants dans des activités extra ou périscolaires : des pratiques langagières vers les activités métalinguistiques, du cycle III vers les cycles I et II. L'expérience des stages, la réflexion menée dans le cadre du mémoire professionnel peuvent favoriser ces passages et appeler en retour des approfondissements. Il importe également de répondre à des besoins spécifiques qui s'expriment selon le parcours de chacun, en proposant des options qui complètent les travaux menés collectivement, en groupes ou en autonomie.

La **conception même de l'épreuve de français** gagnerait à être repensée. L'existence de deux volets invite à aborder de façon disjointe réflexion théorique et analyse de documents pédagogiques tandis que la masse de textes à traiter et le libellé des questions conduit à sélectionner davantage sur des habiletés rhétoriques et des techniques que sur une réflexion didactique prenant en compte les trois pôles du triangle élève - maître - savoir. On pourrait imaginer un dossier constitué de deux ou trois documents pédagogiques sur un même sujet ou proposé à un même niveau et d'une production d'élève. Le candidat devrait convoquer les références théoriques pertinentes pour analyser les documents, mettre en relation les démarches proposées et la production d'élève, proposer un prolongement ou une alternative. Les épreuves de didactique des concours

internes du second degré ont ouvert la voie à ce type de commentaire didactique dont le genre est aujourd'hui codifié et qui présente l'avantage d'exiger un propos structuré et non la réponse à une succession de brèves questions. La nature même de l'exercice autorise et même recommande une implication plus grande que la synthèse qui semble confiner les futurs professeurs d'école dans un rôle de consommateurs de savoirs vulgarisés.

Enfin, l'exercice effectif de la classe révèle de nouveaux besoins théoriques et didactiques auxquels la formation en seconde année d'IUFM est trop brève pour répondre entièrement, d'autant que nombre de lauréats n'ont pas suivi la première année et que les premières affectations sont très diverses (postes en ZEP ou zone sensible, auprès de déficients légers ou d'enfants étrangers primo-arrivants). Il importe donc que la formation initiale appelle la formation continue et que, par le biais de stages, d'ateliers réguliers, de personnes-ressources, des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le jeune professeur poursuive sa formation et travaille ses pratiques. La nécessité d'une prise en charge progressive du métier est d'ailleurs au centre des projets actuellement discutés au niveau ministériel : que l'on parle de PE3 ou de formation continue spécifique, il s'agit, à quelques nuances près, de reconnaître que la formation des professeurs d'école ne peut être jugée achevée à leur titularisation.

On est tenté de reprendre, pour un certain nombre d'étudiants se dirigeant vers le professorat des écoles la conclusion d'E. Bautier et B. Charlot (1992) à propos du rapport au savoir des élèves de collège : à côté d'étudiants qui ont appris à se positionner dans le champ du savoir, ce qui se traduit notamment dans le champ du discours par une activité de modalisation permettant la mise à distance et l'évaluation, d'autres étudiants n'envisagent l'acte d'apprendre qu'en référence à une situation : « apprendre, c'est toujours en quelque façon se rendre capable de se débrouiller dans n'importe quelle situation. [...] Ne posant pas le savoir comme objet, ils ne se posent pas non plus eux-mêmes comme sujet actif dans le champ du savoir. [...] Dans ces conditions, l'école sert à passer et à avoir un bon métier (de façon quasi magique) plus qu'à s'approprier du savoir ». Ainsi voit-on des étudiants *subir* une licence dont l'intitulé importe finalement peu (*il faut bien une licence*, entend-on) pour répondre aux exigences du recrutement et se réfugier dans la dimension affective du métier, choisi *parce qu'on aime les enfants*. C'est ce rapport qu'il incombe aux formateurs de faire évoluer, et nous faisons le pari qu'une authentique réflexion sur la langue, qui ne s'arrêterait pas au sortir du cours de français, peut y contribuer.

## NOTES

- (1) « Préprofessionnalisation » : module optionnel offert aux étudiants de Premier cycle des universités (DEUG)
- (2) Concours de recrutement de l'enseignement secondaire

**BIBLIOGRAPHIE**

- BAUTIER E., BUCHETON D. (1995) : L'écriture, qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? Paris, *Le Français Aujourd'hui*, 111.
- BAUTIER E., CHARLOT B. (1992) : Rapport au savoir, rapport au langage. Paris, *Le Français Aujourd'hui*, 99.
- CHARLOT B. (1997) : *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- ELALOUF M.-L., BENOIT J.-P. TOMASSONE, R. : *Enseigner le français, La formation des professeurs de Lettres en question*. Travaux et recherches en linguistique appliquée. Amsterdam, De Wereltt.
- ELALOUF M.-L. (avec la collaboration de J. LE GOFF, et alii) (à paraître fin 1997) : *Enseigner la langue à l'école, éléments pour préparer le concours et débiter dans le métier*. Travaux et recherches en linguistique appliquée. Amsterdam, De Wereltt.
- KERLEROUX F. (1990) : Pour une analyse théorique du statut de l'écrit. Paris, *Le gré des langues*, 1.
- PETIOT G. (1997) : compte rendu de *Pour enseigner la grammaire*. Paris, *Bulletin d'Information sur les Manuels Scolaires* n° 44.
- TOMASSONE R. (1996) : *Pour enseigner la grammaire*. Paris, Delagrave.

## **ANNEXE**

**Projet de module de français dans la Licence pluridisciplinaire  
scientifique de l'Université Paris-Sud (1998-99)  
déjà mis en oeuvre de façon plus modeste  
dans deux cursus disciplinaires  
(2ème année de DEUG et Licence)**

à Paris X - Nanterre (STAPS, 1997-99) et à Paris-Sud (Mathématiques, 1996-98)

**Le langage, pratiques langagières et activités métalinguistiques : 10 heures**

**objectifs :**

- mettre en place des concepts fondamentaux (langue / discours, signe, niveaux de l'analyse linguistique),
- engager une réflexion sur la dimension sociale de la communication et du langage, sur l'acquisition du français langue maternelle ou langue seconde et sur l'enseignement / apprentissage de la langue à l'école,
- réfléchir sur l'opposition oral / écrit d'un point de vue culturel et plus spécifiquement linguistique.

**articulation avec les programmes de l'école primaire :** les objectifs généraux de l'enseignement du français à l'école primaire.

**méthodes de travail :** on conjuguera des études de documents (écrits et audiovisuels) et la lecture de quelques textes fondateurs. Les notions introduites dans cette première partie seront reprises et approfondies dans les suivantes.

**Littérature : 20 heures**

**objectifs :** connaître les genres littéraires étudiés à l'école primaire, lire des oeuvres littéraires s'y inscrivant, découvrir la littérature de jeunesse.

**articulation avec les programmes de l'école primaire :** lecture aux cycles 1, 2 et 3 (la lecture de textes documentaires et de la presse sera abordée en linguistique textuelle et en vocabulaire)

**méthodes de travail :** lecture pour chaque genre (conte, nouvelle et roman, théâtre, poésie) d'une oeuvre littéraire intégrale et d'une oeuvre de littérature de jeunesse ; c'est à travers cette lecture qu'on cerner la spécificité du genre étudié.

**évaluation :** travail de synthèse oral, par groupes, sur une des oeuvres.

Il serait bon que les séances soient suffisamment réparties dans l'année pour permettre la lecture de toutes les oeuvres.

**Phonétique et orthographe : 15 heures**

**objectifs** : connaître les grandes oppositions phonologiques du français, acquérir des notions de prosodie (découpage de la chaîne parlée, accent tonique), apprendre à transcrire en alphabet phonétique international, analyser les relations phonie-graphie, acquérir une vision d'ensemble du système orthographique du français (classement fonctionnel des graphèmes, polyvalence des graphèmes).

**articulation avec les programmes de l'école primaire** : découverte des sonorités de la langue au cycle 1, apprentissage de la lecture au cycle 2, orthographe lexicale et grammaticale aux cycles 2 et 3.

**méthodes de travail** : partir des questions et d'éventuelles difficultés des étudiants en orthographe et de situations précises où le professeur d'école doit faire appel à des connaissances en phonétique et en orthographe pour aborder ces notions.

**évaluation** : transcription phonétique d'un enregistrement d'enfant, analyse d'une situation pédagogique mettant en jeu des notions de phonétique et d'orthographe.

**Grammaire et linguistique textuelle : 20 heures**

**objectifs** : connaître les notions au programme des cycles 2 et 3 (*connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue, de la lecture et de l'expression écrite*).

**articulation avec les programmes de l'école primaire** : mettre l'étude de la langue au service de la maîtrise de la lecture et de l'écriture et structurer les connaissances des élèves dans le domaine de la langue.

**méthodes de travail** : partir des souvenirs grammaticaux des étudiants pour les interroger et les mettre à jour, étudier des textes d'enfants et des documents pédagogiques.

**évaluation** : travail sur corpus à partir d'une des oeuvres étudiées en littérature ; analyse **orale**, par groupes, d'un texte d'enfant en relation avec une séquence d'apprentissage.

**Ecriture : 20 heures**

**objectifs** : pratiquer l'écriture de différents types de textes, se préparer à la synthèse de documents.

**articulation avec les programmes de l'école primaire** : dictée à l'adulte au cycle 1, production d'écrits aux cycles 2 et 3.

**méthodes de travail** : ateliers d'écriture, suivis de séances de réflexion faisant appel aux notions étudiées en grammaire et linguistique textuelle dans une perspective de réécriture. On veillera à proposer des sujets faisant appel à des

types de textes différents : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif notamment.

**évaluation** : production écrite à définir.

**Vocabulaire : 15 heures**

**objectifs** : connaître l'organisation du système lexical pour mettre en perspective les notions au programme des cycles 2 et 3, acquérir des notions de lexicographie (principes selon lesquels sont conçus les dictionnaires).

**articulation avec les programmes de l'école primaire** : aborder l'accroissement du lexique comme une compétence transversale, structurer le vocabulaire de culture générale et les vocabulaires de spécialité, initier à l'utilisation des dictionnaires.

**méthodes de travail** : confronter des dictionnaires de langue, des dictionnaires encyclopédiques et des dictionnaires d'apprentissage, étudier le vocabulaire utilisé dans les manuels des différentes disciplines enseignées à l'école primaire.

**évaluation** : étude lexicologique sur une des oeuvres étudiées en littérature, analyse d'une séquence de vocabulaire.

