

LA FORMATION INITIALE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS OU LA PRESSION DU COURT TERME

ANNE-MARIE CHARTIER
INRP-IUFM de Versailles

Résumé : Les publications sur la didactique du français ne cessent de croître alors que le temps disponible pour la formation initiale est si bref qu'on doit viser seulement l'essentiel. Comment résoudre cette contradiction ? L'article propose de distinguer les objectifs de la préparation au concours et ceux de la deuxième année de formation professionnelle. S'agissant de cette deuxième année, il décrit des solutions empiriques pour répondre à trois problèmes : comment individualiser les trajectoires de formation des stagiaires en leur proposant un instrument d'auto-évaluation ? Comment donner une idée synthétique du travail d'ensemble en français, en traitant les problèmes non par thème mais par cycle d'enseignement ? Enfin, comment évaluer le module de français, en demandant des productions utilisables dans les stages en responsabilité et non redondantes avec les évaluations qui sont faites lors des visites sur le terrain. Les approfondissements théoriques sont donc considérés, dans les circonstances actuelles, comme un objectif de la formation continue.

1. LA QUESTION DE LA FORMATION

Depuis la mise en place des IUFM (1), chacun constate l'abondance des candidatures, la qualification accrue des étudiants, la sélectivité du concours. Dans ces conditions, la dynamique de travail qui prévaut sur les deux ans joue en faveur de la formation des professeurs d'école. Si l'on s'intéresse particulièrement à la didactique du français, d'autres indices de vitalité peuvent être évoqués. Les publications destinées au premier degré sont abondantes. De nouvelles collections de livres destinées aux étudiants en IUFM traitent de façon théorique ou pratique des questions les plus variées. Les revues (comme *Repères*) qui s'adressaient plutôt, au delà des formateurs, à des enseignants chevronnés soucieux d'innovation et de perfectionnement, ont trouvé de nouveaux lecteurs en devenant l'instrument de travail de jeunes en formation (2)

1.1. Les savoirs didactiques dans la formation

Chacun peut ainsi avoir le sentiment que les savoirs didactiques sont en diffusion croissante, grâce au travail des chercheurs et des formateurs qui publient aussi bien de nouvelles approches que des synthèses de recherche ou

des outils de vulgarisation pour des publics en formation. Pourtant, à considérer les choses du côté de la formation elle-même, bien des facteurs conduisent à tempérer cet optimisme. Les bibliographies fournies aux candidats au concours ou aux lauréats qui entrent en deuxième année d'IUFM ne cessent de s'allonger, certes, au point d'être décourageantes, mais qui lit réellement tant de choses en si peu de temps ? Comment s'effectuent les choix des lecteurs ? Les publications s'accumulent, mais rien ne prouve que les lectures effectives de la majorité des étudiants puissent progresser au même rythme (3). Même si les livres concernant le français arrivent en tête des ouvrages empruntés en bibliothèque (4), les étudiants, « gros lecteurs » d'après les normes statistiques, n'auront pas lu plus de trois ou quatre ouvrages concernant la lecture, la production d'écrit, la didactique du français, à quoi on peut ajouter quelques albums ou romans pour enfants et des usuels (grammaires, dictionnaires, livres de lecture) consultés plutôt que lus. Bien des bibliothécaires ont une vue pessimiste (5) de leur public, dans la mesure où l'emprunt concerne un éventail limité d'ouvrages généralement faciles. Les nouveautés sont rarement empruntées et les livres des fonds documentaires, neuf fois sur dix, ne sont jamais ouverts (6). Les territoires de la didactique peuvent donc paraître de mieux en mieux balisés, mais on peut se demander quel usage est fait de ces balises, hors du cercle des spécialistes.

2.2. L'enseignement en IUFM entre théorie et pratique didactiques

2.2.1. Les allers et retours entre lieux de pratique et de formation

Certains se rassurent en disant que ce n'est pas avec la théorie, lue ou entendue, qu'on apprend à faire la classe et qu'aujourd'hui comme hier, c'est à l'épreuve du terrain que se forment les compétences. Pensée ambiguë, car la tentation des décideurs est toujours d'allonger le temps des stages (7). C'est une opération simple qui peut procurer à peu de frais un gain d'expérience et de savoir faire aux stagiaires, pendant que le temps d'enseignement dispensé en IUFM serait raccourci d'autant. Les formateurs, peu disposés à reconnaître leur inutilité, pensent généralement que la solution ne réside pas dans l'allongement mécanique des temps de stage. Ce qui fait qu'on n'est pas dans une simple formation sur le tas, ce sont les allers et retours entre les lieux de pratique (où l'on observe, où l'on fait la classe et où l'on apprend en faisant) et lieux de formation (où l'on anticipe ce qu'il faut faire et où l'on peut faire retour sur ce qu'on a fait).

2.2.2. Le temps court imparti au français

Encore faut-il que les formateurs aient les moyens d'être de bons relais. Leurs cours peuvent-ils assurer la mise en place ou la consolidation de ce qu'il faut savoir en la matière ? Certains sont tentés d'être sceptiques en regardant les contraintes drastiques qui pèsent sur la formation : 80 heures pour préparer au concours, 60 heures en seconde année d'IUFM en moyenne (8), ce qui fait que beaucoup se souviennent avec nostalgie du temps où l'on disposait de deux ans (voire trois ans) (9) après le concours d'entrée en Ecole Normale pour

répartir l'enseignement. L'organisation actuelle, avec le concours à mi - parcours, oblige à concevoir deux temps d'enseignement nettement disjoints, puisque nombre d'élèves ne se retrouveront pas en deuxième année. Beaucoup considèrent d'ailleurs que la perspective du concours éloigne (et non rapproche) de la préparation au métier. Certes, le concours n'est pas purement théorique, la façon dont est conçue l'épreuve de français, avec l'analyse de productions d'élèves et de documents pédagogiques, exige l'acquisition de savoirs qui, pour n'être pas pratiques, sont clairement professionnels. Le candidat doit manifester sa connaissance des programmes et des progressions, ses capacités à analyser des textes d'enfants, à utiliser des supports d'activités scolaires, à programmer des activités. Le fait d'avoir pu observer des élèves pendant les stages en tutelle est incontestablement un avantage pour répondre de façon pertinente aux questions posées. Mais, pour transformer des connaissances, construites pour aboutir à un devoir écrit, en compétence à agir concrètement en classe, les soixante heures prévues en deuxième année semblent bien dérisoires. Quels contenus retenir ? Quelle forme d'intervention privilégier ? Quel travail demander aux stagiaires et comment l'évaluer ? Bref, comment utiliser le temps court imparti au français ?

2.2.3. Deux points de vue chez les formateurs

Les formateurs se trouvent ainsi pris entre deux représentations de la formation en français, qui selon le point de vue que l'on adopte, sont en opposition. Ils peuvent prendre appui sur tout ce qui s'expérimente et se publie, pour conforter l'idée d'avancées non négligeables : les étudiants sont motivés, le secteur est vivant, les recherches et expérimentations nombreuses, il existe de véritables interfaces entre recherche et formation, bref, la formation va plutôt bien. Ils peuvent au contraire se tourner vers la mise en oeuvre concrète de ces savoirs théoriques et pratiques et se dire que ceux-ci sont des fictions d'encre et de papier, inconnues de ceux à qui elles sont destinées ? De là, des propos souvent entendus dans les couloirs : on n'a le temps de rien, à force d'être superficiel on induit des idées fausses, les stagiaires confondent un bilan de recherche et ses applications, une innovation et du prêt-à-porter pédagogique, bref, la formation va plutôt mal. Les mêmes personnes peuvent tantôt tenir le discours optimiste sur la formation et ses effets « théoriquement » attendus (10), tantôt dénoncer les limites ou même l'impuissance de la formation « en pratique » (11).

2.2.4. Évaluer les pratiques ordinaires des formateurs

On ne pourra parvenir à une évaluation réaliste mais sereine de la formation, sans expliciter et mettre en commun les pratiques ordinaires de la formation. En effet, autant les publications sont devenues prolixes sur ce qui se passe dans la classe avec les enfants, autant elles restent silencieuses sur ce qui se passe dans la classe avec les stagiaires. Or c'est bien là que se joue aussi la réalité de la formation. Il faut chercher comment les formateurs répondent pratiquement à des questions concrètes concernant l'ordinaire de la formation en deuxième année, qui débouche directement sur la prise en charge de la classe.

Ces réponses sont tantôt collectives (elles concernent une grande partie du corps, quel que soit l'IUFM), tantôt locales (elles concernent alors tous les collègues d'un centre) tantôt singulières (elles n'engagent alors que leur auteur, mais, dans les cas que je présente, elles ont toujours été utilisées plusieurs années de suite ; elles ne relèvent donc pas de procédures destinées à rester exceptionnelles). C'est pour permettre la confrontation avec d'autres procédures de travail en usage ailleurs que nous (12) explicitons ces réponses empiriques, quasi routinisées, ainsi que les principes d'action qui ont pu leur servir de guide, pour les soumettre au débat et ouvrir des pistes de réflexion.

2.2.5. Les trois problèmes retenus

Dans cet article, nous avons retenu seulement trois problèmes qui se posent inmanquablement au formateur :

- d'abord, l'hétérogénéité des publics. Est-il possible, comme les textes l'y invitent, d'aider les stagiaires à « individualiser » leur trajectoire de formation ou s'agit-il seulement d'un vœu pieux, louable en théorie et impossible en pratique ?

- ensuite, la question des contenus. Étant données les contraintes de temps, peut-on / doit-on « voir » tous les contenus d'enseignement ou vaut-il mieux cibler quelques thèmes pour éviter d'être trop superficiel ?

- enfin, la question de l'évaluation du module de français, prévue par les textes réglementaires : quelles productions évaluer ? Peut-on rendre cette évaluation formelle compatible avec les urgences du court terme (les stages en responsabilité) et non redondante avec l'évaluation qui y est faite ? En effet, lors des visites de stages, on juge l'efficacité didactique en acte et non sur papier.

2. PERSONNALISATION DES PARCOURS DE FORMATION ET AUTO - ÉVALUATION

2.1. Des temps variés d'apprentissage

Les formations extrêmement variées des stagiaires peuvent être vues à la fois comme une richesse pour le futur corps enseignant et comme une difficulté pour la formation. Pour beaucoup, un temps de remise à niveau s'impose de façon à équilibrer les savoirs entre les stagiaires qui ont fait des études de lettres ou de langues et ceux qui viennent d'études scientifiques ou de la vie active et ne se souviennent plus ce qu'est un complément d'objet. Cette façon de concevoir les choses paraît recevable en première année (13) mais elle n'a guère de sens en deuxième année. C'est par rapport aux objectifs de sortie, non à la diversité d'entrée, qu'il faut prendre en compte les parcours inégaux. En effet, contrairement à la première année en IUFM qui vit un compte à rebours organisé par le concours terminal et tendu par l'incertitude de la réussite, la seconde année est un temps scandé par les stages et souvent par des « modules » (« École maternelle », « Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication », « ZEP », « AIS », etc.), variables selon les Centres. Les cours ne peuvent se dérouler sans tenir compte de telles échéances qui interdisent la continuité d'un enseignement régulier.

2.2. Un instrument pour la personnalisation et l'auto - évaluation

2.2.1. Personnalisation

Il faut donc, en première urgence, aider les stagiaires à prendre conscience que ces temps variés sont des moments d'apprentissage convergents vers un même but, même s'ils sont hétérogènes et destinés à demeurer souvent disjointes. Chacun doit trouver comment y conduire son « trajet personnalisé » de formation, sans attendre l'organisation de dispositifs lourds destinés à prendre en compte les différences. Dans ce but, j'ai cherché un instrument commode pour que chacun puisse savoir où il en est et diagnostiquer ce qu'il sait et ne sait pas. Ceci étant fait, chacun peut élaborer un projet d'apprentissage personnel et utiliser plus efficacement les occasions offertes au cours de la formation. Personnellement, j'ai eu recours au référentiel élaboré par le CNP (14). Il dresse une liste des compétences à acquérir au cours de la formation initiale. Distribué en début d'année, ce tableau d'objectifs permet à chacun de pointer ce qu'il sait déjà faire (plus ou moins bien) et ce qu'il doit apprendre ou améliorer.

2.2.2. Un exemple

Par exemple, en ce qui concerne la lecture en bibliothèque, on trouve « animer un coin - lecture ou une bibliothèque : savoir faire vivre le livre » (du côté des savoir faire à acquérir), puis « observer et analyser les pratiques de lecture des enfants - choix, intérêts - et leur évolution » (du côté du « savoir observer et analyser »), enfin « avoir connaissance de la littérature et des écrits documentaires destinés aux enfants » (pour les connaissances de référence). Beaucoup de stagiaires, pour l'avoir pratiqué en centre aéré ou en stage en première année, ont le sentiment de savoir animer un coin - lecture ; les jeunes mères de famille ont une intuition des capacités et des goûts des enfants qui ont l'âge des leurs. D'autres n'ont aucune expérience de ce type et presque tous sont très ignorants des documentaires, même quand ils connaissent la fiction. Une fois ce diagnostic (subjectif) posé, où et quand apprendre ce qu'on ne sait pas ? Chacun sent bien qu'il doit, pour progresser sur ce qui lui fait défaut, mettre à profit tantôt le stage en tutelle, tantôt son groupe de pairs, tantôt les ressources de l'IUFM (demander des documentaires aux professeurs de sciences ou d'histoire et géographie, passer quelques heures à la bibliothèque ou dans une BCD pour se faire un petit bagage d'albums, de romans et de documentaires immédiatement utilisables aux différents niveaux des trois cycles). Avec le formateur de français, on parlera de littérature enfantine, des objectifs pédagogiques de la lecture des contes, de la différence qu'il y a entre raconter et lire une histoire, du rôle des albums pour aider les enfants en difficulté aux cycles 2 et 3 à lire couramment, silencieusement, ou à voix haute à d'autres enfants. Les apprentissages en la matière se montent avec le cours de français mais aussi en dehors de lui.

Ainsi, en une heure de mise au point, chaque stagiaire peut faire cet inventaire qui lui fait prendre conscience de ce qu'il sait (ce qui est rassurant). Pour ce qu'il ne sait pas, il cerne ce qui relève de la responsabilité du formateur (15) et

ce qui relève de la dynamique propre de la formation que chacun doit assumer personnellement comme dans toute formation d'adultes. Le constat de manques graves et collectifs pourrait conduire à des prises en charge spécifiques, avec l'aide de l'institution (16) ; mais il faut tabler d'abord sur le fait que celle-ci crée des occasions d'expérience et de travail dont chacun, en fonction de ses propres besoins de formation, doit pouvoir tirer profit dans les structures existantes. La reprise de ce référentiel au retour des stages permet de pointer ce qui a été découvert et (partiellement) acquis : l'important est de faire percevoir à la fois les progrès et ce qui reste manquant, charge restant à chacun de compléter ses avancées, dans l'année même ou les années suivantes.

2.2.3. Auto - évaluation

L'autre avantage du dispositif est de permettre une réflexion sur les outils d'évaluation : restant hors de tout contrôle extérieur, cette liste, dans son imperfection, apparaît bien comme un outil d'évaluation formative et non sommative. Il peut ainsi faire comprendre le rôle de dispositifs du même type utilisés avec des élèves, dispositifs qui peuvent aboutir à des prises de conscience débouchant sur de véritables contrats de travail. Dans le cas précis, les rubriques non cochées par la grande majorité des stagiaires ont fait apparaître un déficit des compétences relatives à l'observation et à l'analyse (17). Or, celles-ci ne peuvent se mettre en place que lors des visites de classe et des stages en tutelle, quand le stagiaire est déchargé de la prise en charge de la classe. Ceux avec qui nous avons utilisé ce référentiel auraient souhaité l'avoir dès la première année : ils étaient persuadés que les prises de conscience ainsi provoquées auraient accru l'efficacité des deux stages de pratique accompagnée.

3. LES CONTENUS : SÉLECTION OU BALAYAGE ?

3.1. Exhaustivité ou sélection ?

La première question concernant les cours est de répartir une matière pléthorique dans soixante heures (c'est à dire 30 ou 20 séances, selon qu'on travaille par tranche de deux ou trois heures). Faut-il tout aborder superficiellement ou cibler quelques sujets de façon moins elliptique, en acceptant d'être incomplet ? C'est vers la deuxième solution qu'on s'oriente inmanquablement si l'on ne découpe pas le temps de façon très impérieuse avant de commencer. En effet, l'abondance des choses à dire sur chaque sujet fait que l'on déborde d'une séance sur l'autre et que le programme prévu au départ reste inachevé. Les stagiaires que nous avons interrogés plusieurs années de suite préféraient, quant à eux, avoir une idée, même succincte, de l'ensemble des activités. Cette attitude tient d'abord à leur besoin de sécurité. Ils se sont dit prêts à compléter leur information par des lectures ou des découvertes personnelles sur le terrain (dans les stages, les visites de classe, les discussions avec les maîtres formateurs et les collègues de stage), mais se sentaient plus à même de le faire si les grandes directions de travail avaient été données et discutées préalablement. J'ai accepté de les suivre dans cette direction mais j'ai cherché à parer le risque

de superficialité en rédigeant par écrit des documents synthétiques, qu'il était possible de photocopier, distribuer et discuter en classe.

3.2. Ordre : thèmes ou cycles ?

La deuxième question est alors de savoir dans quel ordre aborder les contenus. Faut-il procéder par thèmes (l'oral, la lecture, la production d'écrit, l'orthographe, la grammaire, etc.) ? C'est la procédure souvent adoptée par les collègues formateurs, car la plus satisfaisante, à la fois théoriquement (elle permet de constituer des unités conceptuellement cohérentes) et fonctionnellement (elle permet de montrer comment traiter un même contenu à différents niveaux, et donc, en les traitant « verticalement », de mettre en évidence la progression sur un cycle ou les continuités entre plusieurs cycles). Une investigation auprès de plusieurs groupes de stagiaires (18) m'a conduit à abandonner ce point de vue et à adopter au contraire une entrée « horizontale ». Je n'ai pas suivi les stagiaires jusqu'au bout (traiter les contenus, niveau par niveau) mais accepté de traiter un cycle après l'autre. En effet, l'objection principale faite au traitement thématique, c'est qu'il n'aide pas à mettre en mémoire des blocs d'activités liés à un niveau. Or, c'est bien le niveau de classe qui constitue l'unité d'action des stagiaires. Un cours leur paraît d'autant plus utile qu'il permet mieux de répondre à la question « si demain, j'ai une moyenne section (ou un CP ou un CM2), à quoi dois-je penser pour le français ? ». Pour construire un programme d'intervention, ils ont besoin de balayer la totalité des entrées et de voir quelles sont les activités à faire coexister pour un niveau donné.

Pour adopter ce point de vue, j'ai partagé le temps en trois (un tiers par cycle), ce qui permet de ne pas esquiver trop vite la question de l'école maternelle, généralement pas ou peu traitée en première année (19). Nous avons donc choisi de consacrer environ 15 - 16 heures à chaque cycle (8 séances de deux heures, les heures restantes étant consacrées à des activités générales (connaissance des instruments, revues, liaisons entre le français et les autres disciplines), aux corrections des travaux demandés et aux questions d'évaluation ou de conduite de classe. Pour « toucher à tout », la consigne simple que je leur donnais était de réfléchir, pour chaque niveau de l'école maternelle ou élémentaire, à trois types d'activités : réception, production et activités métalinguistiques. Le cycle 1 est centré sur l'oral, le cycle 3 sur l'écrit, le cycle 2 sur le passage de l'un à l'autre. Dans les activités de réception (comprendre la langue orale et la langue écrite) entrent toutes les activités d'écoute (compréhension de consignes, de messages, les histoires racontées ou lues, mais aussi les activités de lecture collectives ou individuelles, oralisées ou silencieuses). Dans les activités de production (parler et écrire), on trouve toute la pédagogie de la prise de parole (cycle 1) ou de la production d'écrit (cycle 2 et 3), avec la dictée à l'adulte (au cycle 2). Les activités métalinguistiques réunissent tout ce qui concerne le travail sur les codes, (phonologique, alphabétique, orthographique, syntaxique, etc).

Il existe évidemment nombre d'activités qui émergent à plusieurs entrées car elles impliquent des liaisons oral - écrit, réception - production, code - compréhension, image - texte, etc. ; ce sont ces liaisons qu'une entrée par cycle

permet de traiter, alors qu'elles sont quasi exclues du traitement par thème. Pour ne pas perdre l'avantage du traitement thématique, j'ai proposé un tableau récapitulatif (20) à double entrée, qui permet de voir l'ensemble des activités : les activités en coexistence « horizontale » (pour un même niveau dans un cycle) aussi bien que les progressions « verticales », avec le passage progressif des activités centrées sur l'oral (par exemple, cycle 1 : écouter des histoires racontées, puis lues), aux activités centrées sur l'écrit (cycle 3 : lire des histoires silencieusement) avec l'étape intermédiaire (cycle 2 : écouter des histoires lues à voix haute, sans livre puis avec le texte sous les yeux, puis relire ou découvrir l'histoire soi-même à voix haute ou silencieusement). On conserve ainsi le principal avantage lié au traitement « vertical » des contenus : lorsque les préparations sont mal adaptées au niveau de la classe, qu'elles sont trop faciles ou trop difficiles, on peut les ajuster aux capacités des enfants en retournant en arrière ou en avançant dans la progression. Elles peuvent ainsi servir à imaginer des activités d'exigence modulable pour une pédagogie différenciée.

3.3. Un exemple de calendrier

On peut ainsi présenter un exemple de calendrier réellement suivi (21).

Calendrier PE2

- 19-9 présentation / méthode / instruments de travail
tableau des objectifs d'apprentissages langagiers pour l'école primaire
doc : tableau compétences CNP/ tableau activités C1-C2-C3
doc pour le 26 : IO Maternelle/ Maîtrise de la langue C1
- 26-9 Cycle1 progression d'ensemble sur le cycle
comment conduire une activité ? bâtir une progression ?
travail de groupe : construction d'une séquence (1 ou 2 séances suivies)
- 5-10 Cycle 2 progression d'ensemble sur le cycle
travail de groupe : construction d'une séquence
- 6-10 Cycle 3 progression d'ensemble sur le cycle
travail de groupe : construction d'une séquence
- semaine du 9-10 au 26-10 : stage de pratique accompagnée :
réalisation de qq séances, discutées avec le maître d'accueil
bilan écrit sur le français/ deux fiches de préparation (EVALUATION)
- 27-10 au 6-11 : vacances
- 9-11 C2 lecture de texte / lecture de mots / compréhension et décodage
- 10-11 C2 les manuels de lecture en CP (grille d'analyse)
- 16-11 C2 textes à lire et textes à savoir : récits, poésies, documentaires
- 17-11 C2 de l'énonciation orale à l'énonciation écrite
- 23-11 C2 la production d'écrit au C2
- 24-11 C1-C2 du graphisme à l'écriture
- 29-11 C1 apprendre à parler
- 30-11 C1 jouer avec la langue-découvrir le code écrit / EVALUATION C1-C2
- du 4-12 au 9-12 module Maternelle (conférences. visites ZEP- discussion avec maîtres)
- 14-12 Correction des Evaluations C1-C2
- vendredi 15-12 au 21-12 : stage collège ou classe ;
- 4-1 C3 production d'écrit

- 5-1 C3 lecture au C3
- 11-1 C3 orthographe
- 12-1 C3 grammaire
- 18-1 /19-1 : module zep (IUFM) remise EVALUATION C3*
- 25-1 C3 conjugaison (verbes réguliers et irréguliers)
- 26-1 C3 vocabulaire ; les dictionnaires ; les activités de définitions
- 1-2 C3 correction évaluation C3
- 2-2 bilan et questions
- 5-2 au 2-3 : 1er stage en responsabilité/ 3-3 au 18-3 : vacances*
- 21-3 bilan de stage pour le français : les problèmes prioritaires
- 22-3 pb de conduite de classe : oral/écrit ? travail indiv/collectif ?
- 28-3 l'évaluation en français : que noter ? comment corriger ?
- 29-3 les affichages dans la classe/ l'utilisation du tableau
- 4-4 les photocopies/ les copies/ cahiers d'essai et cahiers du jour
- 5-4 C1 : questions pendantes
- 11-4 C2 : id.
- 12-4 C3 : id.
- du 18-4 au 1-5 : vacances de Pâques*
- du 2-5 au 1-6 : 2ème stage en responsabilité / du 3-6 au 30-6 : modules complémentaires*

3.4. Le travail sur les manuels

Signalons pour conclure une question non résolue par ce programme. Comment donner aux stagiaires de quoi s'orienter dans les manuels scolaires ? Ce point est essentiel pour des débutants qui devront utiliser des livres qu'ils n'ont pas choisis et qui auront aussi à faire des commandes, donc des choix dans les années suivantes. On voit que, dans ce programme de cours, une séance est consacrée à un travail systématique sur les livrets de lecture du cours préparatoire. Je propose une grille d'analyse (22) qui conduit à regarder les livres les plus fréquemment rencontrés sur le terrain, en s'interrogeant sur leur valeur d'usage. Cette approche permet d'aller au - delà des apparences (illustration, quadrichromie, maquettage) mais reste beaucoup trop brève. Pour les autres manuels (en particulier, les livres de lecture et de grammaire pour le cycle 3), je laisse les stagiaires en prendre connaissance à l'occasion des tâches que je leur demande, comme on va le voir ci-après, mais je suis bien consciente que ce n'est pas suffisant, et le fait d'avoir travaillé sur des manuels de CP ne peut produire des effets se transférant aux autres supports. Or c'est un point capital dans la formation initiale, à mes yeux trop peu traité dans les IUFM, peut-être parce que les formateurs, qui n'ont pas l'expérience du livre dans la classe, ne sont pas les mieux placés pour le faire. Des conseillers pédagogiques, des IMF, des praticiens qui ont une véritable expérience des manuels, par l'usage quotidien, seraient sans doute à même d'apporter des informations utiles à des débutants et de leur donner des clefs pour acquérir ce « regard d'expert », qui fait voir très vite les difficultés d'utilisation d'un livre attrayant, ou le trop petit nombre d'activités proposées par un manuel qui semble commode et clair.

Ce problème déborde le français, pour toucher toutes les disciplines : comment pourrait - on apprendre systématiquement aux élèves de PE1 et PE2 à

« lire » les manuels ? Pour cela, il faut se représenter les activités proposées à partir du texte. Un regard compétent peut ainsi repérer les livres qui sont d'usage commode, ceux qui sont construits de façon plus ou moins contraignante (on peut tantôt s'en servir comme de banque d'activités, sans se soucier de la progression, tantôt pas), ceux qui sont plus touffus mais plus riches d'exercices et de suggestions, etc. C'est là un point dont l'importance est manifeste pour des débutants, mais qui, pour l'heure, est traité par les délégués pédagogiques des maisons d'édition, venant faire la publicité de leurs produits dans les IUFM (ce qui est mieux que rien), bien plus que par les instances de formation.

4. QUELLES TÂCHES DEMANDER AUX STAGIAIRES ? COMMENT LES ÉVALUER ?

4.1. Protocoles de travail et d'évaluation

Les stagiaires sont prêts à s'investir dans toutes les tâches qui peuvent les aider à préparer la prise en main de la classe. Nous avons donc élaboré ensemble un protocole (23) fixant en même temps les modalités de travail et d'évaluation. Les stagiaires avec lesquels j'ai travaillé plusieurs années de suite ont suggéré des modifications portant sur des points mineurs, mais aucun n'a remis en cause le bien fondé de ces propositions. Au Centre de Versailles, nous leur avons demandé deux productions, concernant deux cycles différents (une pour le cycle 3 et une pour le cycle 1 ou 2, au choix). Tous les travaux rendus sont des préparations de séquence enchaînées dans une progression (imaginer une série d'activités se déroulant sur plusieurs semaines ou continuer une progression observée lors du stage en tutelle).

Ces travaux sont prévus pour être utilisables ultérieurement dans les différents stages en responsabilité et l'année suivante. Ils doivent être pensés et rédigés dans cette perspective. Le désir d'économiser du temps pendant le stage pousse à anticiper des situations de classe au plus près des conditions pratiques d'effectuation. Pour cela, on a dû préciser des conditions telles que les préparations soient de véritables exercices de simulation. Si certaines contraintes relèvent du choix individuel (définir le niveau de classe dans le cycle, le moment de l'année, les matériaux ou les instruments de travail, -manuels, textes, livres de références, etc.- jugés utiles), d'autres contraintes sont imposées par les consignes (le cycle, le contenu des préparations, certains documents à utiliser, le nombre minimal de séances à prévoir, le nombre de pages d'écriture à ne pas dépasser, les critères d'évaluation, etc.). En effet, les stagiaires font leur expérience dans des classes où ils prennent le relais de maîtres en exercice dont ils poursuivent les pratiques en cours. Ils doivent donc apprendre à se servir de matériaux, de progressions, de livres qu'ils n'ont pas choisis. Il faut qu'ils se rendent compte qu'un cadre de référence contraint n'interdit nullement l'invention et l'originalité, au contraire, à condition de prendre un certain recul. En début d'année, des exercices fait en classe, par petits groupes, permettent de se familiariser avec la rédaction attendue pour une séance ponctuelle. Pour autant, les stagiaires ne doivent pas en conclure que les préparations se font séance après séance, au jour le jour. Dans le second travail à

évaluer, on a toujours demandé de préparer un ensemble de séances faisant un bloc, à dérouler pendant de 3 semaines (minimum) à 6 semaines (maximum). Devaient être écrites : une présentation rapide du dispositif, une fiche récapitulant le calendrier de l'ensemble des séances, les fiches où quelques séances étaient rédigées en détail (une fiche par séance ou groupe de séances).

4.2. L'horizon du moyen terme

Pour se rapprocher aussi des conditions réelles de préparation, le temps de recherche et de rédaction a été limité à une semaine. Nous avons refusé le travail à long terme (donner un dossier à réaliser pour la fin du trimestre, par exemple) car la maturation qui est alors possible n'a rien à voir avec les conditions du travail en classe. La préparation du mémoire professionnel relève de ce tempo de longue durée. Nous avons également refusé le très court terme (donner un travail à réaliser sur table en trois heures, sans avoir la possibilité de chercher des documents en bibliothèque, de consulter des préparations éditées dans le commerce, de discuter avec des collègues ou de demander conseil à des IMF). Or, ces recours extérieurs font partie des conditions ordinaires du travail en classe. Le temps passé à la réalisation du travail, dans cette limite hebdomadaire, reste libre et chacun doit noter, à titre indicatif, combien d'heures il a utilisées à le faire. En guise de correction, j'ai distribué un document photocopie, à titre d'exemple, qui intègre certaines propositions relevées dans les devoirs des stagiaires.

4.3. Les critères d'évaluation

4.3.1. Le respect des consignes

Chaque dossier est corrigé et noté d'après un barème d'évaluation. Quatre critères ont été retenus. D'abord le respect des consignes. Une consigne souvent « oubliée » est de situer les préparations dans le calendrier. En effet, on ne peut prévoir les mêmes activités en début et en fin d'année. Dès que l'année scolaire avance, il est nécessaire de tenir compte des progressions, telles que les manuels permettent de les anticiper. De la même façon, il faut tenir compte du contexte temporel : on ne choisit pas une comptine sur l'hiver au printemps, ni un texte sur Noël à Pâques. La plupart des stagiaires choisissent de programmer des activités pour un mois (la durée du stage en responsabilité) ayant lieu en février ou avril (la date prévue pour les stages en question). D'autres préfèrent choisir le début de l'année, car il est plus facile d'imaginer des commencements que des suites. Ils peuvent également se référer à leur expérience des classes vues au premier trimestre.

4.3.2. La cohérence du projet

Deuxième consigne, la cohérence du projet : est jugé positivement tout ce qui fait que l'ensemble n'est pas seulement une suite de séances juxtaposées, mais forme un tout. On apprécie si le stagiaire a su se montrer inventif, astucieux, original, ainsi que la plus ou moins grande richesse des matériaux agen-

chés. Il peut évidemment inventer ses séquences, mais tout aussi bien utiliser des matériaux du commerce (manuels, fiches édités par des revues, livres didactiques, etc.) ou s'en inspirer librement, à condition que les contenus présentés s'inscrivent bien dans le schéma d'ensemble tel qu'il a été présenté. Préparer une série de séances se déroulant sur plusieurs semaines stimule considérablement l'invention. C'est aussi la seule façon de faire converger différents apprentissages (lecture, production d'écrit, mais aussi recherche lexicale, apprentissages grammaticaux, etc) autour d'un thème unificateur.

4.3.3. Le réalisme

Le troisième critère est le réalisme ou plutôt la « faisabilité ». On apprécie si les séances sont bien adaptées au niveau d'âge des élèves, si les temps prévus sont corrects (s'ils sont bien calibrés pour ce qui est prévu et s'ils ne dépassent pas les horaires réglementaires). Les stagiaires sous-estiment souvent le temps prévu pour les mises en route du travail dans les petites classes, le temps pour les reprises de production d'écrit dans les grandes classes. En revanche, ils surestiment le temps nécessaire à certaines activités : pour occuper un quart d'heure, il faut abondance de comptines et non une seule. On regarde si leur projet entre bien dans les tempos d'activités d'une classe, avec les alternances souhaitables de contenus et de formes de travail (oral - écrit, collectif - individuel, production - évaluation, brouillon - mise au net, etc.). On voit si la démarche n'est pas trop compliquée, si les matériaux sont aisés à se procurer et à manipuler. Le deuxième et le troisième critères sont difficiles à combiner. Plus le stagiaire se laisse emporter par son imagination pédagogique, plus il a tendance à oublier les contraintes de réalité ; plus il construit un objet pédagogique cohérent, plus il s'éloigne des vicissitudes de l'exécution. Il prévoit souvent des séances trop riches ou des activités qui, à cause de leur complexité, sont si ouvertes qu'elles sont impossibles à clore et évaluer aisément. Inversement, le stagiaire qui se fie prudemment (ou paresseusement) à des propositions réalistes élaborées par d'autres en partant des publications (*La classe*, *JDI*, etc.) ne parvient pas toujours à les combiner de façon pertinente dans un projet formant un tout, ce qui impliquerait de les réélaborer partiellement.

4.3.4. La lisibilité

Dernier critère, la lisibilité par un tiers. En effet, sont admis l'usage du style télégraphique, les abréviations usuelles, la présentation sous forme de tableau, listes, etc. Cependant, les fiches de préparation ne doivent pas être formulées dans un langage trop elliptique, de façon à ce qu'un tiers extérieur n'ait aucun mal à les comprendre ; il s'agit explicitement d'entraîner les stagiaires à présenter à leurs visiteurs de stages (inspecteurs, formateurs, conseillers pédagogiques) des préparations aussi brèves que possible mais claires et complètes (ce que sont rarement les préparations « aide-mémoire » que l'on fait pour soi). La formule retenue pour la rédaction des fiches détaillées (rappel des objectifs du projet et de l'objectif spécifique de la séance, indication du matériel nécessaire, estimation du temps, rédaction des consignes pour les différentes étapes, prévision des modalités d'évaluation) est celle qui est habituellement recommandée par les maîtres d'application, à quelques variantes près.

4.4. Une évaluation formative

La combinaison de ces quatre critères permet d'apprécier ou de noter sans grande difficulté la copie remise par les stagiaires, elle permet surtout à celui dont l'évaluation est négative de savoir ce qui est défaillant et comment l'améliorer. En effet, les stagiaires dont l'appréciation est globalement insuffisante doivent soit refaire leur copie, soit faire une nouvelle série de préparations pour un autre cycle. Ces cas sont relativement rares, mais évidemment, ils existent. En cas de travail non rendu ou pas assez amélioré, l'évaluation est négative. Certains stagiaires proposent des activités fort mal adaptées au niveau, qu'elles soient trop faciles ou au contraire trop difficiles (c'est souvent le cas en maternelle) ; d'autres prévoient des choses si compliquées ou si abondantes qu'elles sont infaisables. Dans l'ensemble, j'ai été plutôt étonnée de la qualité des travaux réalisés et de l'intuition pédagogique dont ils faisaient preuve. Des discussions avec les stagiaires m'ont convaincue que les recherches suscitées par le travail sont formatrices (discussion avec des maîtres formateurs et entre stagiaires, lecture de manuels, de revues pédagogiques, analyse de fiches de préparations éditées dans le commerce, etc.). Le temps investi dans une telle démarche ne peut que produire des profits pour la pratique de classe mais il a également des effets plus diffus, sur l'ambition pédagogique et l'investissement intellectuel qui président à la conception du métier.

5. CONCLUSION

« C'est très bien d'avoir une vision à court terme. Le court terme, c'est le stage en responsabilité ; pour le long terme, il y a la formation continue ». C'est ainsi que des stagiaires en deuxième année ont protesté lorsque je leur reprochais d'avoir « une vision à trop court terme » de la formation. J'ai accepté leur point de vue au point d'en faire le point de départ de notre travail en commun. Cependant, si l'objectif prioritaire (pas seulement en français) est de les aider à réussir leurs deux stages pratiques, j'ai cherché à leur faire construire des outils évolutifs, susceptibles d'être adaptés à différents niveaux, enrichis et réutilisables simplement l'année suivante. Un exercice qui, dans cette perspective, les a intéressés particulièrement est de prendre une proposition élaborée pour un niveau et de chercher en commun comment la transformer, de façon à la rendre pertinente pour les autres niveaux du même cycle. Lorsque la discussion s'engage dans le groupe pour juger si une modification est ou non bien fondée, on passe très vite en revue tous les paramètres à considérer lorsque l'âge et les savoir faire changent, mais pas le programme. Chacun améliore ainsi sa compétence à anticiper les performances des élèves et à prendre en compte des variables non spécifiquement didactiques (durée d'attention des enfants, clarté des consignes, lenteur ou rapidité d'exécution des tâches écrites, intérêt du contenu d'un texte selon l'âge, etc.).

Cette façon de procéder réoriente profondément l'enseignement en deuxième année, en pratiquant des coupes claires dans le discours « théorique ». Pour autant, les informations théoriques ne sont pas effacées, mais elles sont dispensées tout autrement, de façon éparse, lorsqu'on décrit les mises en oeuvre pédagogiques pour la classe. Ce qui dynamise l'ensemble du

dispositif est le constat suivant : pendant leur stage en responsabilité, les stagiaires n'auront guère plus de six heures par semaine à consacrer aux préparations de français. Or, ce temps risque d'être entièrement absorbé par les urgences quotidiennes (correction des cahiers, préparation du matériel, recherche de documentation). La seule façon de donner davantage de liberté et d'initiative est de faire capitaliser à l'avance des dispositifs de travail réutilisables, sous réserve de quelques aménagements. C'est ce que les cours à l'IUFM doivent viser prioritairement. Faute d'un tel investissement préalable, l'écart devient patent entre ce que les stagiaires seront amenés à faire en pratique et ce qu'on leur demande « théoriquement » de viser. Ceci risque de les conduire, une fois de plus, à considérer le discours théorique comme un discours sans validité concrète, sans légitimité, hormis dans des situations expérimentales ou exceptionnelles.

En revanche, la position des stagiaires actuels modifiera sans doute la formation continue. En effet, une fois assurés d'un fonctionnement satisfaisant dans l'ordinaire des classes, les professeurs d'école risquent de revenir en formation continue avec des demandes, pratiques mais aussi théoriques, qui risquent de changer le profil actuel des stages. Paradoxalement, le discours théorique que l'on tient de façon parfois vaine en formation initiale, pourrait trouver une nouvelle écoute, devant des praticiens délivrés de l'urgence, davantage prêts à l'entendre et à en faire leur profit. Aujourd'hui, les modalités de la formation continue n'ont pas encore été modifiées par la mise en place de la nouvelle formation en IUFM. Or, ce serait bien une façon de parer aux manques (en particulier de temps) qui obèrent l'actuelle formation initiale : prévoir une nouvelle articulation entre une formation initiale résolument professionnalisante, visant le court terme, et une formation continue centrée sur les approfondissements théoriques et pratiques qui s'avèrent inopérants car prématurés en formation initiale.

NOTES

- (1) Sur la mise en place des IUFM remplaçant les Écoles Normales (recrutement à la licence des futurs enseignants du primaire appelés dorénavant professeurs d'école, organisation des plans de formation en deux ans, etc.) je renvoie à l'article de présentation de ce numéro.
- (2) On peut le constater dans les bibliographies qui sont données dans les mémoires professionnels, d'après les sondages que j'ai pu faire sur un corpus limité de l'académie de Versailles. Une étude plus systématique apporterait des informations intéressantes sur le sujet.
- (3) Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle, Marie Paule Jachimowicz, « Lectures pratiquées et déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM », Emmanuel Fraisse (sous la dir.), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993.
- (4) Nous nous appuyons sur plusieurs enquêtes de terrain non publiées, faites par des bibliothécaires, en particulier à Saint Germain en Laye (par H. Weis et M. Spinosi) et

à Versailles (par O. Chesnot-Lambert). Je remercie ces collègues des résultats qu'elles m'ont communiqués.

- (5) Par exemple Séraphin Alava qui parle d'illettrisme pédagogique chez les futurs enseignants « Information et professionnalisation ; contribution à l'étude d'une culture commune des étudiants d'IUFM », *Perspectives documentaires en Éducation*, 28, 1993, pp. 102-114
- (6) C'est le cas dans toutes les bibliothèques. Par exemple, moins de 10 % du fonds de l'INRP constitue l'essentiel du prêt, moins de 5 % pour la Bibliothèque nationale.
- (7) Ainsi la décision annoncée dans le courrier en date du 7 mai 1997, adressé par le ministre de l'Éducation nationale aux directeurs d'IUFM, inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux et recteurs d'académie, de faire passer de huit à douze semaines la durée des stages en responsabilité.
- (8) Il s'agit d'une moyenne, les temps réels variant d'un centre à l'autre, à l'intérieur des « fourchettes horaires » nationales.
- (9) Ce fut le cas au temps du DEUG instituteur, décrié par ailleurs car ne débouchant sur aucune licence.
- (10) C'est le discours que l'on trouve dans les textes prescriptifs émanant d'instances politiques, syndicales, ou administratives ou dans les textes réglementaires rappelant les objectifs de la formation (textes ministériels ou plans de formation des IUFM, par exemple).
- (11) C'est ce qu'on entend le plus fréquemment dire dans les lieux de formation, quand on parle entre soi de la réalité quotidienne du métier.
- (12) On trouvera alternativement une énonciation en « je » ou « on » quand il s'agira d'un témoignage portant sur la pratique personnelle ou collective, le « nous » renvoyant le plus souvent à l'énonciateur de l'article.
- (13) 20 heures sur 80 sont souvent attribuées à ces cours de soutien où l'on peut revoir, pour ceux qui l'ont oublié, ou découvrir certains savoirs fondamentaux de la langue écrite (phonologie, orthographe, grammaire, etc.).
- (14) cf. annexe 1. Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Déclaration du Conseil National des Programmes, *A propos des contenus disciplinaires de formation des professeurs des écoles en IUFM*, CNP, mars 1993. Il découpe l'enseignement du français en quatre domaines (apprendre à parler et à communiquer, apprendre lire, écrire des textes, analyser la langue et son fonctionnement) et en trois rubriques (Les savoir faire, le « savoir observer et analyser » et les connaissances de références).
- (15) A la suite d'une discussion avec des stagiaires sur les compétences « savoir faire des modèles d'écriture » et « savoir présenter clairement des documents écrits », il a été décidé collectivement que le premier travail à rendre serait en partie « calligraphié » (sur au moins deux pages) et que la mise en page (clarté, lisibilité, soin, etc.) ferait également l'objet d'une évaluation. Cette simple consigne a suffi pour produire des effets d'apprentissage (graphique) et de vigilance (graphique et orthographique) inespérés.
- (16) Une année, les graves déficits en orthographe d'un certain nombre de stagiaires PE2 nous ont conduit à chercher une solution institutionnelle, en liaison avec les PE1 concernés par le même problème. Cette initiative a eu un succès limité car les départs alternés en stage font que PE1 et PE2 ne sont ensemble à l'IUFM que cinq semaines dans l'année. On voit donc les obstacles pratiques qui obèrent toute initiative de ce type. La demi - journée hebdomadaire de CIF (contrat individualisé de formation) permettrait également de répondre à ces besoins, mais en général les stagiaires préfèrent s'y consacrer entièrement au recueil de données pour le mémoire professionnel.

- (17) Une question récurrente est la capacité à distinguer les difficultés « normales » des élèves de celles qui relèvent d'une prise en charge spécialisée, question particulièrement délicate pour un débutant. La seule façon d'y répondre empiriquement est de discuter de cas concrets rencontrés en stage avec les maîtres dont l'expérience en la matière peut servir de guide. Encore faut-il que la question leur soit posée pour que ceux-ci cherchent à y répondre.
- (18) Il ne s'agit pas d'une enquête scientifique, mais seulement d'information recueillie de façon locale et indicative par des questionnaires auprès de groupes concernés.
- (19) Dans les annales du concours, nous n'avons pas trouvé de sujet sur l'école maternelle. Cela a des incidences sur la préparation.
- (20) Cf. annexe 2
- (21) On a traité le cycle 2 avant le cycle 1, pour que celui-ci arrive en même temps que le module « École maternelle » qui avait lieu, cette année là, début décembre.
- (22) Il s'agit d'une grille élaborée il y a une vingtaine d'années au Centre de Formation des Professeurs d'école Normale et qui m'a été communiquée par Jean-Louis Chiss. Six livrets sont analysés (*Au fil des mots*, *Chantepages*, etc.) selon les rubriques suivantes : Type de méthode (d'après la préface), Caractéristiques de la phase globale de départ (durée, nombre de mots acquis au bout de dix leçons), Contenus (univers de référence, nature et qualité des textes), Syntaxe (phrases isolées ? ponctuées ?) Vocabulaire, Combinatoire (présentation de la syllabe, des graphies d'un même son, des valeurs sonores multiples d'une même graphie, etc) et Matériel pédagogique (livre du maître, cahiers d'exercices, affiches, etc)
- (23) Il était commun à tous les enseignants de français du Centre de Versailles. Cf. annexe 3

ANNEXE 1

Document du centre national des programmes (Mars 1993)

1. APPRENDRE A PARLER ET A COMMUNIQUER

SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELS VISES

Savoir adapter son langage en fonction de son public (enfants ou adulte...) et du mode de relation établi

Mettre en place des situations de communication diversifiées (diversité des objectifs, des thèmes, des partenaires).

Assurer la participation des enfants :

- à des dialogues
- à des échanges en petits et grands groupes

Mettre en œuvre des situations de travail sur la langue (reconnaissance des unités, grammaire, conjugaison, choix du lexique, définition, reformulation).

Aider les enfants à établir des correspondances entre image et texte d'un même support, entre image et commentaire oral (album, diapositives, film...).

CAPACITÉS D'ANALYSE ET D'OBSERVATION

Comparer et analyser :

- des productions d'enfants d'âges différents ;
- des interactions adulte-jeune enfant (repérage des adaptations réciproques) ;
- des interactions enseignant-élèves (duelles, en petits groupes, dans le groupe-classe).

Analyser des conversations :

- modes d'intervention des enseignants (types de réponses, langage utilisé...) ;
- structure des conversations et des discours ;
- rôle de l'expression non verbale (gestes, intonation...)

Repérer les réussites et les difficultés de l'enfant dans sa participation : prise de parole, cohérence thématique, respect des règles de la conversation, maîtrise du code...

CONNAISSANCES DE RÉFÉRENCE

Acquis de la recherche sur :

- le développement langagier (compréhension et production) ;
- les processus d'acquisition ;
- le rôle de l'adulte dans la construction du langage ;
- les différences entre enfants dans le développement langagier ;
- les codes sociaux de la communication orale (prise en compte du contexte, règles de la conversation).
- les fonctions du langage : communication (demander, décrire convaincre, donner de l'information, raconter...) représentation, jeu.

2. APPRENDRE A LIRE

SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELS VISES

Savoir lire à haute voix

Rendre manifeste aux enfants le comportement du lecteur et le leur communiquer.

Se faire l'intermédiaire entre le texte et l'enfant

Conduire une progression dans l'apprentissage premier de la lecture et son approfondissement.

Analyser les différents supports d'apprentissage de la lecture (manuels, fichiers).

Construire des activités adaptées à des objectifs de lecture variés (lire pour apprendre, s'informer, exécuter une tâche, pour le plaisir...); faire utiliser index, tables des matières, dictionnaires, répertoires en fonction des besoins.

Utiliser ou au besoin construire des activités propres à évaluer le savoir-lire.

Mettre en valeur le lien texte/image.

Animer un coin-lecture ou une bibliothèque : savoir faire vivre le livre.

CAPACITÉS D'ANALYSE ET D'OBSERVATION

Comparer et analyser des performances de lecture

- d'enfants de niveaux différents dans des situations différentes ;
- d'un même enfant dans des situations différentes ;
- d'un même enfant dans des situations différentes ;
- d'un même enfant à des moments différents de son cursus.

Repérer dans une démarche de lecture ce qui est acquis, en voie d'acquisition et ce qui fait difficulté pour l'enfant.

Repérer les difficultés rencontrées par l'enfant et déterminer si elles relèvent d'une intervention pédagogique ou si elles réclament l'intervention d'un spécialiste.

Observer et analyser les pratiques de lecture des enfants (choix, intérêts) et leur évolution.

CONNAISSANCES DE RÉFÉRENCE

Acquis de la recherche sur :

- le fonctionnement de l'acte de lecture ;
- les compétences mises en œuvre pour comprendre ;
- le code oral et le code écrit ainsi que les liens qui existent entre eux.

Connaître les différentes démarches d'apprentissage de la lecture et leur histoire (analyse critique du terme « méthode de lecture »).

Connaître, pour chaque discipline de l'Ecole Primaire, les caractéristiques des différents types de texte et leurs combinaisons possibles.

Connaître les différentes fonctions de la lecture et les modes de lecture qui y sont associés.

Avoir connaissance de la littérature et des écrits documentaires destinés aux enfants.

3 - APPRENDRE A PRODUIRE DES TEXTES ECRITS

SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELS VISES

Maîtriser les différents types de textes dans les activités professionnelles (avec les parents, les collègues, les partenaires institutionnels)

Conduire les enfants à l'énonciation écrite (dictée à l'adulte par exemple) en leur faisant percevoir les contraintes spécifiques de l'écrit.

Faire produire des textes aussi bien dans le cadre des activités de Français (récits, textes poétiques, lettres, descriptions...) que dans le cadre des autres activités (enquêtes, descriptions, plans, prises de notes...)

Utiliser les caractéristiques des différents types d'écrits pour

- mettre en œuvre une progression de l'apprentissage ;
- faire prendre conscience des usages sociaux de l'écrit ;
- susciter le goût d'écrire.

Apprendre aux enfants à confronter leurs productions respectives.

CAPACITÉS D'ANALYSE ET D'OBSERVATION

Repérer pour un type d'écrit donné ce qui est acquis, en voie d'acquisition ou provisoirement hors d'atteinte.

Analyser et évaluer les productions des élèves selon des critères différents et explicites.

CONNAISSANCES DE RÉFÉRENCE

Acquis de la recherche :

- évolution des représentations de l'écrit ;
- procédures d'élaboration des textes ;
- capacités de production écrite des enfants en fonction de leur âge.

Connaître pour chacune des disciplines de l'Ecole Primaire les caractéristiques des différents types d'écrits.

Connaître les critères de lisibilité des textes (choix du vocabulaire, de la syntaxe, organisation du contenu, ponctuation) et leur usage en fonction du destinataire.

Connaître les codes sociaux de communication écrite.

Aider les enfants

- à évaluer leurs écrits ;
- à lire et évaluer les états successifs de leurs brouillons pour améliorer leur texte ou même le récrire.

Savoir :

- écrire au tableau ;
- organiser un tableau ;
- présenter clairement des documents écrits.

Savoir faire des modèles d'écriture.

Conduire des activités de motricité fine (découpage, coloriage, graphisme...) et les insérer dans une progression adaptée.

Travailler et faire travailler la mise en page d'un texte :

- soit dans une présentation manuscrite ;
- soit sur traitement de texte.

Observer si un enfant est gaucher ou droitier ; repérer s'il rencontre des difficultés graphomotrices qui relèvent d'une intervention pédagogique ou qui réclament l'intervention d'un spécialiste.

Connaître les données actuelles sur :

- la graphomotricité ;
- l'organisation de l'espace graphique.

Connaître les codes graphique et typographique.

4 - ANALYSER LA LANGUE ET SON FONCTIONNEMENT

SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELS VISES

Analyser les progressions présentées dans les différents supports pédagogiques ; les utiliser en fonction d'objectifs explicitement définis.

Articuler :

- situations de découverte, exercices systématiques, réutilisation des acquis en situation ;
- et apprentissage systématique pour automatiser les procédés ordinaires d'écriture (copie, graphie, orthographe).

Etablir des comparaisons entre le français et d'autres langues présentes dans l'école (parlées par les enseignants ou les enfants).

Donner dans certaines situations une dimension ludique aux activités sur la langue.

Mettre en relation ces activités avec des modes d'écriture humoristiques ou poétiques.

CAPACITÉS D'ANALYSE ET D'OBSERVATION

Observer des enfants en situation de production (à l'oral et à l'écrit).

Analyser et comprendre, dans les productions écrites des élèves, les différents types d'erreurs (analyse de copies, de discours).

Distinguer les erreurs qui témoignent d'un retard dans le développement langagier de celles qui relèvent d'une évolution normale.

Observer les différences entre les pratiques langagières des enfants et leurs connaissances de la langue.

CONNAISSANCES DE RÉFÉRENCE

Acquis de la recherche :

- définitions, concepts et catégories linguistiques ;
- développement des capacités métalinguistiques des enfants ;
- diversité des rythmes individuels d'acquisition de la langue ;
- objectifs et méthodes de l'enseignement de la langue.

Situer ces acquis dans une perspective historique (évolution de la terminologie, des concepts...)

Connaître les objectifs de l'étude de la langue qui sont à l'Ecole Primaire :

- d'aider à la compréhension (à l'oral et à l'écrit) ;
- d'éveiller la curiosité pour la langue et le plaisir de jouer avec elle ;
- d'exercer à des activités analytiques (comparer, classer, définir...) ;
- d'aider à la production de textes.

Acquérir les connaissances de base en ce qui concerne :

- le fonctionnement du code graphique ;
- les règles d'accord et de conjugaison ;
- les principes de l'analyse et des terminologies ;
- le fonctionnement du lexique français.

ANNEXE 2

**Activités de réception
écouter / lire =
« comprendre »**
**CYCLE1
Petite
Section
2-4 ans
et
Moyenne
Section
4-5 ans**

- comprendre des messages contextualisés en situation collective (consignes, commentaires d'actions en cours)
- comprendre des messages progressivement décontextualisés : évocations d'actions faites ou à faire
- écouter des histoires racontées avec des marionnettes, des images, des diapos ensuite avec la voix seule
- écouter des histoires lues

**CYCLE2
Grande
Section
5-6 ans**

- poursuite des acquisitions de cycle 1
- écouter des histoires racontées et lues alternativement de plus en plus souvent avec la voix seule
- répondre à des questions sur les histoires lues (quoi ? qui ? où ? quand ? / comment ? / pourquoi ?)
- anticiper, imaginer la suite oralement
- suivre des yeux un texte connu par cœur avec l'adulte qui le lit à voix haute (comptine)
- écouter des histoires lues longues (plusieurs épisodes, plusieurs personnages)

**C. P.
6-7 ans**

- relire avec l'aide de l'adulte de textes connus
- relire progressivement seul
- apprendre à lire des yeux avant d'oraliser
- lire seul des textes courts nouveaux
- relire seul de textes longs déjà connus
- poser des questions sur le texte
- lire des yeux sans peine des textes simples
- se servir d'un écrit pour « faire » (consigne)

**CE1
7-8 ans**
**Activités de production
parler / écrire =
maîtriser la langue**

- répondre à des sollicitations verbales en parlant et s'aidant de gestes puis par la parole seulement
- reproduire exactement les propos d'autrui (littéralement / sémantiquement)
- réciter des textes appris par cœur (comptines, chansons, formulettes, poésies)
- prendre sa place dans un dialogue
- continuer un texte oral
- poser des questions
- relater un événement vécu ou rapporté

- restituer des histoires connues corriger un récit erroné, compléter un récit lacunaire raconter du début à la fin en enchaînant
- apprendre à dicter des textes à l'adulte (individuellement / collectivement)

- écrire seul des textes (avec ou sans consigne) avec l'aide d'autres textes, de l'adulte, etc.

- prendre conscience des contraintes de rédaction (sentir que « ça ne va pas », « ça ne se dit pas »)
- relire et corriger ses écrits ou ceux d'un pair
- mettre au propre ses brouillons

**Activités métalinguistiques
écouter / observer les
codes, c.a.d. les aspects
formels de la langue**

- découvrir les fonctions de l'écrit par la familiarisation avec les écrits environnants (représentation / communication)
- reconnaître les écrits d'après leur aspect (journal, affiche, livre, étiquette, lettre, etc) et leur usage (« c'est pour »)
- savoir manipuler un livre (début, fin)
- graphier, dessiner en nommant les formes (rond, point, trait, bonhomme, gri-bouillis, etc.)
- discriminer des formes (pareil/pas pareil)
- jouer avec les mots rimés (pareil/pas pareil)

- écouter comment les mots « chantent »
- regarder comment les mots « se dessinent »
- chercher des rimes, des assonances
- faire des élisions sur commande (de mots, de syllabes, au début, à la fin d'un mot)
- scander les mots en syllabes
- jouer à varier les accents
- nommer les lettres à l'écrit (graphies variées)
- s'exercer à reproduire des lettres, des mots
- s'entraîner à l'écriture, savoir copier
- transcrire d'une graphie dans une autre
- reconnaître les codes typographiques (§, Maj. ;
- mettre en correspondance G-Ph de façon réglée
- reconnaître automatiquement les mots courants
- automatiser progressivement la lecture de mots
- découper un texte continu en unités lexicales
- restituer des mots manquants dans un texte
- distinguer des homonymes d'après le contexte
- écrire correctement de syllabes artificielles

<p>CYCLE3</p> <p>CE2 8-9 ans CM1 et 2 9-11 ans</p>	<p>-faire des inférences sur destextes simples (doc) (déduire des informations implicites) puis sur des textes plus complexes (intrigues)</p> <p>- reconnaître différents types de textes d'après leurs supports d'après leur écriture</p> <p>- découvrir des stratégies de lecture adaptées avec l'aide de l'adulte</p> <p>-élaborer des stratégies de lecture différentes selon le type de texte selon le but de la lecture (se distraire, jouer, apprendre, retrouver une info, résoudre un pb)</p>	<p>- prélever des informations sur consigne</p> <p>- transformer un texte selon une consigne développer / réduire (ou résumer) / compléter donner une autre variante (changer un élément) réécrire dans un autre registre (lettre, affiche...)</p> <p>- résumer des textes lus seul</p> <p>- inventer des histoires par écrits</p> <p>-évaluer qu'un texte répond ou non à une consigne</p> <p>-corriger un texte au brouillon</p> <p>-savoir mettre en page, éditer un texte (en fonction du destinataire)</p>	<p>- apprendre les marques formelles de l'écrit ponctuation</p> <p>anaphores pronoms personnels, relatifs</p> <p>déterminants</p> <p>connecteurs</p> <p>- apprendre l'orthographe et ses règles familles de mots régularités syntaxiques et exceptions courantes</p> <p>conjugaisons</p> <p>difficultés phonologiques</p> <p>- continuer à travailler les subtilités de la liaison code oral code écrit dans la poésie</p>
---	--	---	--

ANNEXE 3

PE2 1994-95. Versailles

ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

CADRE RÉGLEMENTAIRE

La deuxième année d'IUFM conduit au diplôme professionnel de professeur des écoles. L'évaluation terminale fait la synthèse des trois volets de l'évaluation (enseignement IUFM, stage en responsabilité et mémoire professionnel) et conduit le jury académique à proposer à Mr le Recteur soit la titularisation du stagiaire, soit son ajournement. Dans ce dernier cas, le jury peut proposer soit l'ajournement définitif soit une prolongation de stage d'un an à l'épreuve du terrain. Il ne peut y avoir de prolongation de scolarité, même si l'ajournement provient d'un échec au mémoire professionnel ou aux évaluations de modules d'enseignement à l'IUFM.

Ce dispositif indique l'orientation générale des épreuves évaluatives : la préparation aux activités professionnelles.

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Les enseignements à l'IUFM poursuivent **trois objectifs**.

1- permettre aux stagiaires d'évaluer leur **maîtrise des savoirs et des outils de référence** nécessaires pour conduire cet enseignement ; définir les domaines sur lesquels chacun doit porter prioritairement son effort, en s'appuyant soit sur les cours, soit sur un travail personnel, étant donné le cadre horaire limité dont disposent les formateurs.

2- permettre aux stagiaires de **concevoir clairement**

- **la continuité des apprentissages** à conduire de la petite section de l'école maternelle à l'entrée en 6e, dans chacun des domaines d'activité du

français (lecture, orthographe, grammaire, production d'écrit, etc), en respectant les textes en vigueur.

- **l'articulation des diverses activités** langagières à conduire simultanément pour un même niveau de classe (concernant le travail dans la langue et sur la langue)

3- amener, dans cet esprit, les stagiaires à **construire des séquences pédagogiques** pour les différents cycles et les différents domaines d'activité du français, séquences susceptibles d'être réellement mises en oeuvre dans leurs classes de stage.

DISPOSITIF D'ÉVALUATION

L'évaluation portera sur la conception de séquences pédagogiques.

Chaque stagiaire devra rédiger, à deux moments dont les dates seront fixées par chaque formateur avec chaque groupe concerné, **deux projets de préparations, l'un pour le cycle 1 ou le cycle 2, l'autre pour le cycle 3.** Le niveau de classe concerné dans le cycle sera précisé mais laissé au choix du stagiaire. Les formateurs distribueront des documents dont chacun devra se servir pour élaborer son travail. Il pourra recourir en sus à d'autres matériaux ou manuels de son choix. Pour obliger chacun à travailler en temps « limité », au plus proche des conditions de la classe, les stagiaires disposeront (au plus) d'une semaine pour réaliser un **travail individuel.** Chacun donnera, à titre indicatif, le nombre d'heures dont il a eu besoin.

Chaque projet présentera **un ensemble de séances enchaînées**, susceptibles d'être réalisées **sur une durée de 3 semaines (au moins) à 6 semaines (au plus)**, en respectant les contraintes de l'emploi du temps. On précisera les objectifs d'ensemble, le calendrier des séances, leur enchaînement, leur durée, les modalités d'évaluation prévues.

Deux séances au moins seront rédigées de façon détaillée, comme sur une fiche de préparation. Pour le cycle 3, on rédigera au moins une préparation détaillée sur une question de langue (séance d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, etc).

Il ne s'agit donc pas d'écrire une dissertation, mais d'**élaborer un outil de travail utilisable**, du même type que ce qui est demandé en stage lors des inspections.

Critères d'évaluation : ils sont au nombre de quatre :

1- respect des consignes ; 3- réalisme de la mise en oeuvre prévue ;

2- cohérence du projet ; 4- lisibilité de la rédaction pour un tiers

En cas d'évaluation négative, un autre projet sera demandé dans l'intervalle entre les deux stages, pour le niveau de classe où aura lieu le deuxième stage.