

REPÈRES

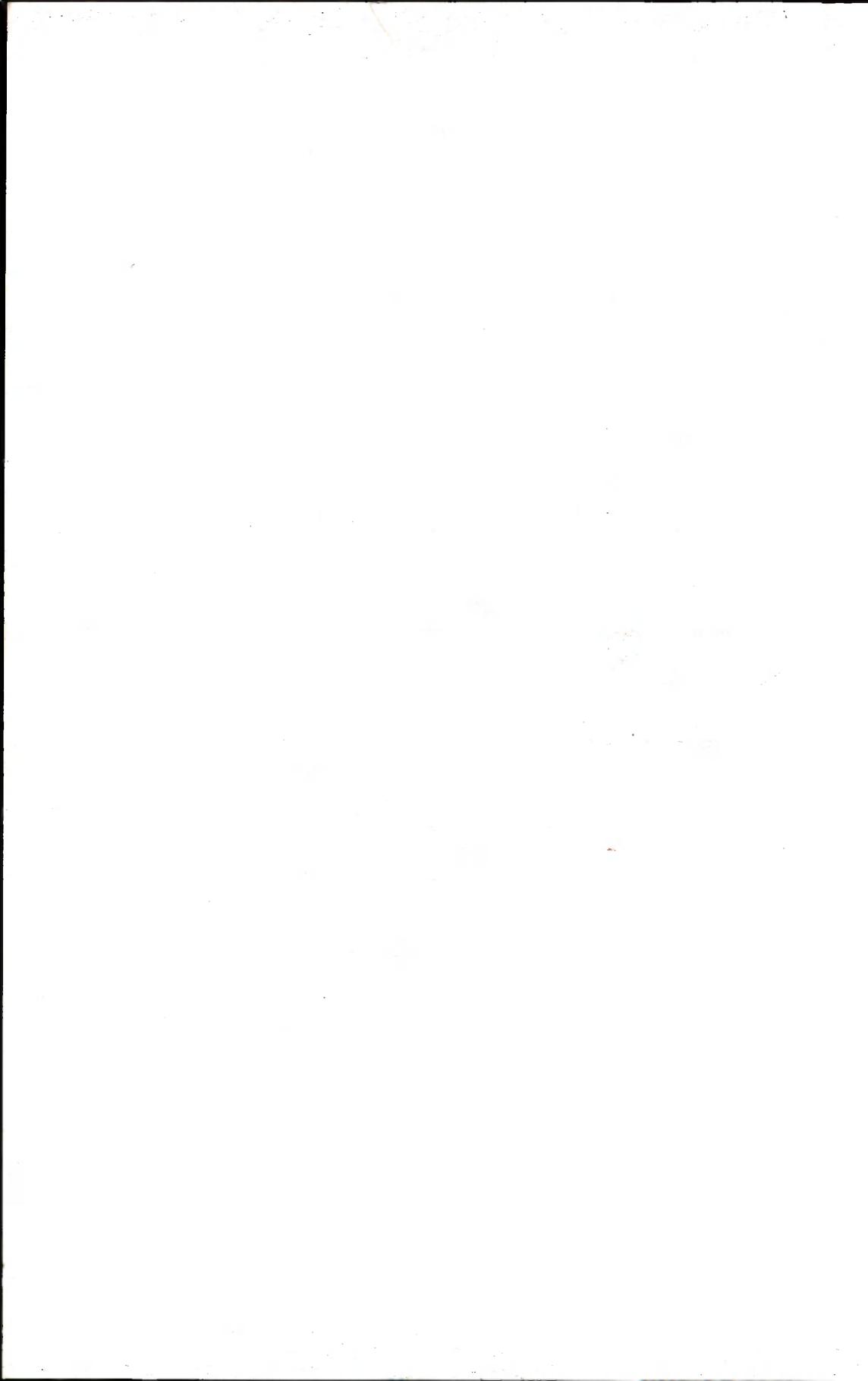
recherches en didactique du français langue maternelle

N° 1
NOUVELLE
SÉRIE
1990

**Contenus,
démarche de formation
des maîtres
et recherche**



département de didactique



CONTENUS, DÉMARCHE DE FORMATION DES MAÎTRES ET RECHERCHE

Sommaire

- Hélène ROMIAN,
Contenus, démarches de formation des maîtres et contenus,
démarches de recherche.
Une relation problématique 3

- Michel DABENE,
Recherche, contenus de formation et besoins des apprenants 7

- Jean-Paul BRONCKART et Jean-Louis CHISS,
Linguistique, psycholinguistique et didactique du "FLM".
Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants 19

- Claudine GARCIA-DEBANC,
Construction de contenus de formation et traitement didactique
de recherches.
Un exemple d'utilisation de modèles d'analyse pour
la formation continue de maîtres de CE2 en lecture/écriture 45

- Gilbert DUCANCEL,
Transposition en formation continue de pratiques
de recherche en didactique.
Enseignement de l'écriture de textes au CE2, CM1, CM2 67

- Michel DEVELAY,
Produire des documents de ressources en didactique
des sciences expérimentales 95

- Hélène ROMIAN,
Propositions pour construire une relation entre recherches
et formation des maîtres en didactique du Français 119

- Hélène ROMIAN,
Notes de lecture 141

"REPÈRES"

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département de Didactique, INRP
Michel DABENE, Université de Grenoble III
Suzanne DJEBBOUR, École Normale de Melun
Gilbert DUCANCEL, École Normale d'Amiens
Jocelyne FOUQUET, Circonscription d'Abbeville
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
Rosine LARTIGUE, École Normale de Melun
Maurice MAS, École Normale de Privas
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon
Alain NICAISE, Circonscription d'Abbeville
Colette RINGOT, Circonscription de Péronne
Hélène ROMIAN, Département de Didactique, INRP (rédacteur en chef)
Catherine TAUVERON, École Normale de Clermont-Ferrand

COMITÉ DE LECTURE

- Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
- Alain BOUCHEZ, Inspection Générale de la Formation des Maîtres
- Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Suisse
- Jean-Louis CHISS, Ecole Normale de Cergy-Pontoise, CNRS
- Jacques DAVID, Ecole Normale de Cergy-Pontoise, INSERM
- Francette DELAGE, Circonscription de Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Perpignan
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, Ecole Normale de Rodez
- Claudine GRUWEZ, Mission Académique à la Formation de Lille
- Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
- Claude LELIÈVRE, Université Paris V
- Jean-Baptiste MARCELLES, Université de Rouen
- Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique
- Yves REUTER, Université de Clermont-Ferrand
- Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Suisse
- Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel, Suisse

Directeur de publication : Francine DUGAST, directeur de l'INRP.

Les articles envoyés à la revue doivent être dactylographiés et comporter 10 à 15 pages de 3 420 signes. Les articles non insérés ne sont pas retournés.

CONTENUS, DEMARCHES DE FORMATION DES MAITRES ET CONTENUS, DEMARCHES DE RECHERCHE

Une relation problématique

Hélène ROMIAN

Ce premier numéro d'une nouvelle série de "Repères" est à l'image d'une ouverture de la revue souhaitée à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle, et d'un objectif majeur : constituer pour les recherches en cours, qui intéressent les écoles et la formation de leurs maîtres, un espace d'échange, de débat scientifique. Chercheurs et formateurs en didactique devraient y trouver des outils de travail, c'est-à-dire matière à des réflexions, des discussions, des contestations ou des pratiques dont ils puissent se servir pour leur propres travaux.

"Repères" posera volontiers des problèmes nouveaux ou particulièrement épineux, sans nécessairement avoir l'ambition de présenter le dossier complet des aspects possibles et des solutions envisageables. Tel est précisément le cas de ce numéro qui se risque à poser le problème du "traitement didactique" des recherches dans la formation des maîtres. Se former "par la recherche", qu'est-ce que cela signifie ? Comment réduire le décalage persistant entre les avancées de la recherche et les contenus de la formation des maîtres ? Peut-on enseigner ce que l'on cherche, ou ce que d'autres chercheurs ont produit ? Quelles relations construire et concevoir entre activités, contenus, démarches, logiques de recherche tournées vers la connaissance et activités, contenus, démarches, logiques de formation des maîtres tournées vers l'action ?

Comme le montrent plusieurs articles, un tel problème n'a de pertinence et d'intérêt qu'à partir du moment où l'on écarte toute perspective d'application, où l'on exclut la juxtaposition pure et simple d'informations ayant trait aux recherches, laissant le soin aux maîtres en formation d'opérer les problématisations, l'intégration théorie/pratique, les synthèses conceptuelles nécessaires. A partir du moment où il s'agit d'une conception de la formation fondée non sur la transmission de savoirs tout élaborés ou l'expression de la personne de l'enseignant mais sur la construction de pratiques, d'attitudes, de savoirs socialement, scientifiquement fondés en situation de résolutions de problèmes.

Si les articles qui composent ce premier dossier (à notre connaissance) sur la question, se rencontrent largement sur de telles positions, ils l'abordent selon des "entrées", des points de vue très différents. Rien d'étonnant à cela. Michel Dabène le souligne, les "modes d'implication didactique" de la recherche dans la formation, qui vont bien au-delà d'une simple vulgarisation, sont à considérer selon un certain nombre de variables : les types de recherche centrés ou non sur

l'enseignement-apprentissage du Français ; les situations de formation, centrées soit sur l'enseignement soit sur l'apprentissage ; les domaines et contenus de formation considérés dans l'ensemble complexe des savoirs de la langue dite maternelle à maîtriser ; les démarches de formation... Se posent principalement des problèmes de pertinence, d'utilité par rapport à la "situation didactique de la classe qui devrait déterminer les besoins de formation à tous les niveaux".

C'est ainsi que **Jean-Paul Bronckart** et **Jean-Louis Chiss** s'interrogent sur les conditions institutionnelles, théoriques et pratiques d'une intégration optimale de concepts issus de la linguistique, de la psycholinguistique dans un cursus de formation (pour le cycle d'orientation genevois) à partir de **l'analyse critique de deux ensembles de modules de formation** centrés respectivement sur l'étude de la langue et l'étude des discours. La question centrale est ici de savoir comment articuler dans un cursus cohérent des logiques également nécessaires à la formation, mais hétérogènes : logique des programmes scolaires/logiques de la "rénovation"/logiques scientifiques de la langue, des textes, des discours/logique des acquisitions/logiques de l'apprentissage-enseignement... Cette cohérence serait à chercher, à construire à partir d'une structuration sur des concepts proprement didactiques.

Claudine Garcia-Debanc traite elle-aussi, de questions de **contenus de formation**. Elle analyse les processus à partir desquels elle construit de tels contenus en matière de lecture/écriture au CE2 à partir de modèles d'analyse issus de recherches en psycholinguistique sur les stratégies des "mauvais lecteurs" et de recherches en didactique sur les critères d'évaluation des écrits des élèves en classe. Le type de "traitement didactique" des modèles d'analyse considérés est le même : il s'opère par "sélection, recomposition, reformulation, réélaboration", pour construire des objets et des objectifs d'enseignement-formation, des situations et activités de formation. Les paramètres à prendre en compte seraient, non seulement les demandes, les besoins des maîtres en formation, mais aussi la connaissance des pratiques de classe à faire évoluer, les finalités sociales des apprentissages de l'écrit, les référents théoriques disponibles en sciences du langage, en didactique.

Gilbert Ducancel, quant à lui, centre son propos sur la présentation d'une démarche de formation continue conçue en termes de résolutions de problèmes, en matière de didactique de l'écrit au CE-CM. Ayant travaillé la question en recherche-innovation, son équipe de formateurs a exploré les voies d'une **transposition de la démarche de recherche à la démarche de formation** selon un certain nombre d'aspects : formulation des problèmes didactiques, construction d'un cadre théorique empruntant à diverses recherches pour formuler des hypothèses de solution, formulation et mise en œuvre d'un projet d'enseignement concrétisant ces hypothèses. Se pose actuellement la question d'une transposition à la formation de la méthodologie de description des pratiques innovantes induites et de l'évaluation de leurs effets sur les compétences discursives, linguistiques des élèves. L'équipe conclut sur la valeur heuristique de la transposition opérée, qui lui paraît déboucher sur des pratiques de formation nettement plus opérantes que la transmission d'informations sur les recherches, alors même qu'il s'agit des siennes propres.

Il nous a paru intéressant et nécessaire, en contrepoint de réflexions portant sur la didactique du français langue maternelle, de donner la parole à des équipes de didactique dans d'autres disciplines. **Michel Develay présente une recherche en didactique des sciences expérimentales** qui porte précisément sur le thème que nous abordons. La "réécriture" des produits de recherche, nécessaire pour élaborer des outils effectivement utilisables pour la formation des maîtres repose d'abord sur une conceptualisation du champ didactique concerné. Elle devrait impliquer des règles de réécriture spécifiques que la recherche en cours se propose d'explicitier.

Pour clore ce dossier - sinon la réflexion sur des questions qui demeurent largement ouvertes - **Hélène Romian avance des propositions pour construire la relation entre recherches et formation des maîtres en didactique, dans l'activité même de recherche.** Le type de recherches auxquelles elle réfère correspond à des choix donnés, inscrivant la recherche en didactique au cœur de la formation, par ses finalités, les problèmes traités, ses produits et ses publications. Issue des besoins de la formation, la recherche tend à y répondre par l'implication distanciée de formateurs-chercheurs, formation et recherche étant intimement liées sans se confondre dans une relation interactive. Cela ne signifie pas pour autant une relation directe, immédiate : ainsi les publications de recherche ont à répondre à des critères de lisibilité, de communicabilité, de transférabilité qui impliquent des stratégies d'explicitation complexes des conditions de production et d'interprétation des résultats.

Ce premier dossier donne, semble-t-il, une idée des problèmes qui se posent dans le champ complexe de l'enseignement du français langue maternelle. Une formation des maîtres adéquate ne peut donc qu'être elle-même complexe, pluridimensionnelle, problématique. La question des relations entre recherche et formation, de ce point de vue, pourrait à elle seule, constituer un thème de recherche en matière de "didactique de la formation" dont l'objectif majeur serait de construire une "compétence didactique" dans le champ des pratiques et savoirs d'ordre langagier (des notions qui seraient à définir, bien entendu).

Parmi les questions à traiter: peut-on réduire, et jusqu'où, le décalage entre contenus de recherche et contenus de formation ? Quelles conceptualisations didactiques (existantes ou à venir) permettraient la mise en cohérence de contenus répondant à des logiques scientifiques hétérogènes, des demandes sociales, des "habitus" pédagogiques, didactiques, des contextes institutionnels non moins hétérogènes (voire conflictuels)? D'un point de vue théorique, le critère de non-incompatibilité est-il suffisant ? Comment tenir compte des limites des conceptualisations actuelles sur des zones didactiques aussi cruciales que celles qui concernent les situations de communication, l'activité langagière ? Comment gérer en didactique la non stabilité de la terminologie conceptuelle en sciences du langage sans s'interdire une utilisation optimale des avancées réalisées, envisageables ?

Ce qui paraît en question ici, c'est une conceptualisation des "contenus de formation" telle qu'elle permettrait de poser le problème, non plus en termes d'écart

entre contenus de recherche et contenus de formation, mais de relations à définir entre problématiques différentes mais peut-être interdépendantes : le repérage des questions cruciales, productives pour la formation, par exemple, ne pourrait-il s'opérer d'une part en mettant les maîtres en formation en situation de résolutions de problèmes analogues aux situations de recherche, et d'autre part en mettant des équipes de recherche en situation d'équipes de formation ?

Resterait à conceptualiser l'analogie possible des démarches de recherche, de formation de manière à repérer, identifier et traiter les problèmes, à opérer les différenciations nécessaires. Comment prévenir, par exemple, les écueils constatés : dogmatisation de modèles descriptifs en schémas canoniques à appliquer (structures du conte...), construction de savoirs en îlots selon des points de vue théoriques fragmentaires, multiples ? De ce point de vue, certaines recherches n'auraient-elles pas un potentiel heuristique, voire intégrateur plus important que d'autres ? N'est-ce pas là que réside l'une des fonctions des recherches en didactique ? Encore qu'elles ne soient pas seules à pouvoir l'assumer.

Ainsi plusieurs articles, et ce n'est pas par hasard, soulignent le rôle décisif des recherches en didactique, comme médiation et peut-être passage obligé entre recherches en général et formation des maîtres. Les recherches en didactique réalisent en effet un certain nombre d'opérations, indispensables pour la formation, de "traitement" des recherches (en sciences du langage, de l'apprentissage, de l'éducation..., en didactique) : le repérage et l'utilisation des concepts pertinents pour résoudre les problèmes d'apprentissage des élèves (conflit socio-cognitif, critère d'évaluation, opérations discursives...), la mise à l'épreuve et la reformulation des modèles d'analyse, le repérage et la formulation des problèmes que rencontrent les maîtres en innovation, voire en recherche...

Mais l'utilisation des recherches en didactique dans la formation des maîtres, y compris à partir de produits de recherche élaborés explicitement, "réécrits" pour la formation n'en est pas pour autant simple, directe, évidente. La nécessité d'un travail d'intégration de ces produits à des projets donnés de formation s'inscrivant nécessairement dans un contexte de formation donné, demeure pleine et entière. Comme demeure la différenciation -fondamentale- entre activités, logique de recherche et activités, logique de formation, qu'il s'agit, précisément, de "traiter". Dans le champ des recherches en didactique du français langue maternelle, une place est désormais à faire pour des recherches menées dans la formation des maîtres, et sur la formation des maîtres : le thème de ce numéro de "Repères" serait sans doute l'un des thèmes possibles de recherches de cette nature, parmi d'autres...

RECHERCHE, CONTENUS DE FORMATION ET BESOINS DES APPRENANTS

Michel DABENE*
Université Stendhal, Grenoble III

La formation des enseignants est manifestement l'enfant pauvre de la recherche en didactique des disciplines. Nous assistons, depuis quelques années, à la constitution progressive de champs de recherches centrées sur les problèmes posés par l'enseignement-apprentissage dans diverses disciplines, notamment le français, langue maternelle¹. Mais si on compare, ne serait-ce que superficiellement, d'une part, le contenu des revues spécialisées² qui se sont donné pour objectif de mettre à la portée des enseignants les résultats de ces recherches et, d'autre part, les programmes de formation initiale et le contenu des concours de recrutement des divers ordres d'enseignement, on ne peut manquer d'être frappé par le décalage persistant et peut-être croissant entre les avancées de la recherche et les contenus de formation.

Ce phénomène n'est pas nouveau. Quelle que soit la discipline considérée, l'intégration des résultats de la recherche dans la formation des enseignants ne se fait pas sans réticences institutionnelles, du fait, notamment, de la pesanteur des formes de certification et de la méfiance qu'inspirent aux gardiens de l'orthodoxie des "nouveautés" non consacrées par la tradition et, parfois, jugées non conformes aux objectifs éducatifs officiels³.

Ces décalages sont d'autant plus importants que les disciplines concernées touchent de plus près à l'idéologie culturelle du système éducatif. La "langue maternelle", le français, en fait évidemment partie, au tout premier rang.

Le contexte actuel de réforme de la formation des maîtres devrait pourtant inciter à repenser la relation entre recherche et formation, à un moment où les acquis des divers types de recherche concernant de près ou de loin l'enseignement remettent en question certains contenus de formation et, partant, d'enseignement, quel que soit le niveau concerné, et où les discours des didacticiens insistent sur le lien nécessaire et évident entre formation et recherche.

Il est en effet difficile de concevoir qu'un futur instituteur ou qu'un futur enseignant de collège n'ait jamais entendu parler, au cours de sa formation universitaire initiale des théories actuelles sur le "système" orthographique du français⁴ ni des apports de la psycho-linguistique en matière de compréhension du sens dans l'activité de lecture, ni encore des recherches menées dans le domaine de l'évaluation des écrits, pour ne citer que des exemples empruntés à l'actualité didactique et dont l'hétérogénéité même montre bien l'étendue des problèmes posés.

Mais on voit aussi où réside la difficulté, non plus en termes de résistances aux changements, mais en termes d'adéquation entre les produits de la recherche et les besoins de formation à un moment donné du parcours du futur enseignant ou de l'enseignant en exercice. La recherche produit des savoirs qui ne sont pas ipso

facto des objets de formation ou d'enseignement et qui ne sont pas forcément non plus assimilables tels quels ni par l'enseignant en quête de réponses à ses interrogations professionnelles, ni par le futur enseignant qui peut ne pas en voir l'intérêt par rapport à une réalité scolaire encore mal connue.

Tout dépend du type de la recherche considérée et de la nature des savoirs qu'elle construit.

Je me propose de verser au débat sur la relation recherche-formation, en me plaçant du point de vue de la didactique d'une discipline, **le français, langue maternelle**⁵, quelques réflexions inspirées de pratiques de formation, menées dans un cadre universitaire, en formation initiale et en formation continue, et qui n'ont d'autre intérêt que de montrer la complexité des problèmes rencontrés.

Je voudrais essentiellement montrer que les modes d'implication didactique de la recherche dans la formation diffèrent en fonction d'un certain nombre de variables telles que **les types de recherche, les situations, les domaines, les contenus et les démarches de formation**, et que, faute de la prise en compte de ces variables, on court le risque de confondre formation et vulgarisation de la recherche.

1. LES TYPES DE RECHERCHE

S'agissant de formation d'enseignants, il convient de s'interroger sur les relations qu'entretiennent les différents types de recherche avec le champ de la didactique d'une "pluri-discipline" comme le français.

A cet égard, on peut distinguer deux types de recherches.

- **Les recherches n'ayant pas pour finalités l'enseignement-apprentissage du français** : compte-tenu du caractère pluridisciplinaire du champ concerné, elles relèvent de domaines étendus, tels que linguistique, psycho-linguistique, socio-linguistique, critique littéraire, sémiotique, histoire, etc. Elles produisent des savoirs qui peuvent faire partie de la culture de l'enseignant sans pour autant constituer des objets d'enseignement. Se pose alors le problème de leur pertinence en tant qu'objets de formation, dans la mesure où se perpétuent, d'une part, la confusion entre savoirs de l'enseignant et objets d'enseignement et, d'autre part, la tendance à considérer que ce qui n'entre pas dans les contenus d'enseignement est inutile⁶.

- **Les recherches ayant pour finalités l'enseignement-apprentissage du français** : compte-tenu des aspects pluridisciplinaires déjà soulignés de ce champ, il convient, me semble-t-il, de distinguer à nouveau dans ces recherches deux sous-types :

Les recherches à orientation didactique qui se donnent comme objets des problèmes concernant le système éducatif ou certains aspects liés au champ concerné sans déboucher forcément sur une transformation des pratiques de classe : les résultats de ces recherches apportent des éclairages susceptibles de générer de nouvelles hypothèses didactiques débouchant sur de nouvelles pratiques. Je rangerai dans cette catégorie, par exemple, les recherches sociolinguistiques sur les pratiques langagières des apprenants hors ou dans l'école.

L'intégration de ces recherches à la formation est moins problématique, à condition de ne pas limiter celle-ci à la simple acquisition de savoir-faire.

Les recherches didactiques proprement dites, celles qui ont pour objectifs immédiats soit la transformation des situations d'enseignement-apprentissage, soit la définition de l'action pédagogique à entreprendre en fonction des paramètres définissant ces situations. Leur intégration à la formation pose alors le problème de leur adéquation aux contenus et aux programmes officiels d'enseignement ainsi qu'aux modes d'évaluation prévus par l'institution.

Des problèmes spécifiques se posent donc dans les trois cas en termes d'utilité par rapport aux objets d'enseignement, de pertinence par rapport à des besoins professionnels, d'adéquation aux programmes et aux examens, de statut par rapport à une hypothétique distinction entre culture générale et culture professionnelle de l'enseignant.

Mais dans tous les cas, ces problèmes sont posés en termes d'intégration des produits de la recherche aux contenus de formation, ces derniers "s'appuyant sur les premiers", dans une démarche que l'on pourrait appeler "descendante". Les risques de dysfonctionnement sont alors de trois types.

- Soit les contenus de formation sont en retrait par rapport à la recherche : ce cas de figure caractérise surtout, me semble-t-il, la formation des enseignants du second degré. Les décalages constatés ne sont pas d'égale importance : ils sont plus graves lorsqu'il s'agit de non prise en compte de recherches proprement didactiques ; un peu moins s'il s'agit d'ignorance de domaines frontaliers mouvants dont le lien avec l'acte didactique n'est pas évident et qui participent plus de la culture scientifique générale que de la formation professionnelle.

- Soit les contenus de formation suivent de très près les avancées de la recherche au point de se confondre avec elles⁷. Le risque se mesure alors aux degrés plus ou moins élevés d'adaptation aux besoins de formation, eux-mêmes liés aux situations d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants et à la façon dont est prise en compte la perspective diachronique dans laquelle s'inscrivent ces avancées⁸.

- Soit enfin la recherche est elle-même lacunaire dans des domaines estimés par hypothèse importants pour la formation : par exemple, et en vrac, l'analyse des besoins de formation des enseignants et des apprenants, le rôle des activités "méta" dans la classe de français, les types de savoirs construits par l'apprenant, etc., autant de domaines où les modèles offerts à la formation sont encore peu opératoires.

La prise en compte des types de recherche n'est donc pas suffisante pour clarifier les relations entre recherche et formation. D'autant plus que les **situations de formation** constituent une autre variable importante à analyser.

2 . LES SITUATIONS DE FORMATION

Si l'on veut bien faire abstraction des cloisonnements institutionnels actuels de la formation des enseignants⁹, il peut être utile de considérer globalement les situations de formation initiale et continue comme des **situations didactiques**

spécifiques qui s'inscrivent dans un **système** de construction guidée de savoirs et de savoir-faire comportant des acteurs aux statuts variables.

La terminologie en usage dans notre système éducatif masque les articulations entre les éléments de ce système qui comporte pourtant, à chacun de ces niveaux, les deux acteurs de toute situation didactique : l'apprenant et l'enseignant. Familière lorsqu'il s'agit de l'école, cette répartition des rôles l'est moins lorsqu'il s'agit de formation initiale ou continue où l'on parle plutôt de formateur et de formé (ou de stagiaire), sauf à l'Université où l'enseignant reste ce qu'il est¹⁰, mais où l'élève devient étudiant.

Ces distinctions terminologiques, qui ne sont pas toutes institutionnelles, se justifient, historiquement, par la réflexion menée, dans les années 60, sur la spécificité de la formation des adultes en formation continue. Elles ont pénétré progressivement le système éducatif et l'enseignant est devenu formateur chaque fois, semble-t-il, que son action didactique s'inscrivait dans une perspective professionnelle, ici former des enseignants¹¹.

Il n'en reste pas moins que, si on veut clarifier les modes d'implication didactique de la recherche dans la formation des enseignants, il est utile d'envisager cette formation dans un continuum de situations didactiques réunissant les deux types d'acteurs qui les constituent, qu'on les appelle apprenant-enseignant ou stagiaire (formé)-formateur selon les variables envisagées (âge, contexte institutionnel, visé professionnelle, etc.).

Au-delà de leurs spécificités, ces situations ont en commun d'être reliées entre elles par l'un de leurs acteurs : l'élève a devant lui un enseignant qui, en formation continue, se trouvera en face d'un autre enseignant (formateur) qui lui-même peut aussi se trouver en présence d'un autre enseignant (formateur de formateur). En formation initiale, l'enseignant-formateur a devant lui un apprenant qui deviendra enseignant à son tour et se retrouvera devant d'autres apprenants, les élèves.

Il ressort de cette "chaîne de formation", décrite ici de façon externe, sans prise en compte de la spécificité des actes pédagogiques à chacune de ses étapes, plusieurs constatations :

- elle s'organise autour de l'élève qui est, schématiquement, le point de départ (en formation continue) ou le point d'aboutissement (en formation initiale) du circuit de formation ;
- c'est, en définitive, la situation didactique de la classe qui devrait déterminer les contenus de formation à tous les niveaux ;
- l'implication des différents types de recherche analysés plus haut ne peut pas être la même selon la conception que l'on se fait de cette situation.

Le point de vue de l'enseignement : dans cette perspective les contenus d'enseignement sont définis par des programmes, des manuels, etc. dont les relations avec l'état des connaissances dans le domaine considéré (langue, littérature) sont variables, compte tenu des traditions et des résistances évoquées plus

haut et de leur nécessaire adaptation aux capacités d'assimilation des élèves. Les savoirs de l'enseignant reflètent plus ou moins cet état des connaissances, selon son niveau de formation. Il s'agit alors, pour l'enseignant, de transmettre aux élèves des savoirs, acquis au cours de la formation et élaborés par la recherche.

C'est ce qui s'est passé, dans le domaine de la langue maternelle, avec les avancées de la linguistique, il y a quelques décennies. La recherche linguistique a mis alors sur le marché¹² les théories générativistes et les arbres chomskiens. La formation initiale des futurs enseignants s'en est alors emparée, malgré de solides résistances venant de la tradition philologique et de la grammaire scolaire. Les arbres et les transformations ont fait leur apparition dans certains manuels et, partant, dans les classes de grammaire dans le souci louable de faire profiter l'enseignement des avancées d'un secteur des sciences du langage.

Les enseignants en exercice, non formés à ces descriptions nouvelles, ceux du moins qui étaient soucieux de réajuster leurs connaissances à ce qui paraissait une avancée significative, ont alors été demandeurs de formation dans ce domaine. D'où la prolifération, à cette époque de "recyclages" en linguistique, assurés par des chercheurs ou des formateurs dispensateurs de nouveaux savoirs.

On sait ce qu'il en est advenu.

De même, dans le domaine des apprentissages premiers de la lecture, on a assisté à la diffusion, grâce à des zéloteurs de talent, de théories concernant l'analyse de la compétence de lecture experte et à leur transposition hâtive à des situations d'apprentissage auxquelles elles n'étaient pas destinées.

Dans ce cas de figure, la relation recherche-formation se traduit souvent en termes de "vulgarisation", le formateur n'étant finalement qu'un intermédiaire entre le chercheur et l'enseignant, lorsqu'il n'est pas lui-même chercheur, auquel cas il ne fait que valoriser sa propre recherche.

Le point de vue de l'apprentissage : la relation recherche-formation s'analyse tout autrement lorsque le système de formation est conçu dans la perspective de l'apprentissage. Il ne s'agit plus alors de transmission de savoirs plus ou moins adaptés mais d'acquisition et/ou de construction de savoirs conçus comme des aides à l'apprentissage. Le circuit de formation se construit à partir des besoins des élèves, en termes de savoirs et de savoir-faire, besoins qui déterminent dans un premier temps les besoins de formation des enseignants : quels sont les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'enseignant pour répondre aux besoins des élèves dans une perspective d'aide à leurs apprentissages ? Ou bien ces savoirs existent et c'est le cas lorsque la recherche est elle-même partie des besoins des élèves ; ou bien ils n'existent pas ou ne fournissent pas de réponses satisfaisantes : la recherche est alors suscitée par cette interrogation et cette demande.

De ce point de vue, la tâche primordiale de la recherche, qui est alors de nature proprement didactique, est de fournir des outils de description et d'analyse des besoins de l'apprenant, compte tenu à la fois des objectifs éducatifs et des attentes sociales. Ce n'est pas la moindre difficulté dans le domaine de la langue maternelle, du fait des conflits latents, en matière d'expression orale ou écrite, par exemple, entre la norme et les usages, entre la langue de l'école et le répertoire verbal des apprenants, entre les représentations sociales et les pratiques réelles des usagers.

L'exemple des grammaires de texte permet d'illustrer ces deux démarches : conçues, à l'origine, dans une perspective purement théorique, dans le prolongement de la grammaire générative, elles ont pu devenir, dans certains cas, des objets d'enseignement, en formation initiale et en formation continue, et ont pu inspirer de nouvelles pratiques de travail sur les textes dans la classe, grâce notamment à certains manuels de vulgarisation, sans que soit vraiment posé le problème de leur pertinence par rapport aux besoins des élèves, notamment en ce qui concerne le développement de leur compétence textuelle, c'est-à-dire leur aptitude à produire des textes "lisibles".

Nous sommes dans le premier cas de figure, celui d'une centration sur l'enseignement aboutissant à l'introduction de nouveaux savoirs construits par la recherche.

L'autre démarche consisterait à partir de l'analyse des dysfonctionnements textuels chez les apprenants : pour faire cette analyse, l'enseignant a, certes, besoin de concepts opératoires. Les grammaires de texte peuvent lui fournir ceux de cohésion interphrastique, de cohérence pragmatique, de progression thématique, etc, et l'aider à mieux comprendre et mieux analyser les dysfonctionnements des textes de ses élèves, sans qu'il perde de vue le fait qu'il ne s'agirait que d'une hypothèse : rien ne prouve, en effet, que les outils opératoires pour la description du fonctionnement textuel correspondent tels quels à des composantes de la compétence textuelle en train de se construire.

Quoi qu'il en soit, ces produits de la recherche, s'ils font partie des savoirs de l'enseignant, et ce peut être l'un des objets de sa formation initiale ou continue, ne sont pas ipso facto de nouveaux objets d'enseignement, d'autant qu'ils ne constituent pas des savoirs constitués une fois pour toutes : il reste à interroger leur pertinence provisoire par rapport aux besoins des élèves et à élaborer des hypothèses sur la mise en place de la compétence textuelle chez l'apprenant, c'est-à-dire, au bout du compte, à entrer dans une nouvelle phase de recherche, celle-là proprement didactique. Il ne s'agit plus, me semble-t-il, de vulgarisation de la recherche mais d'élaboration de nouvelles hypothèses de recherche didactique à partir d'un certain état de la recherche linguistique.

Dans cette perspective, la démarche ne peut pas être la même en formation initiale et en formation continue.

Introduire les grammaires de texte en formation initiale ne peut relever que de la constitution d'une culture linguistique du futur enseignant, à condition que la linguistique textuelle soit replacée dans l'évolution des théories linguistiques et qu'elle ne se substitue pas à d'autres approches fondamentales, telles que la grammaire de la phrase. Le risque demeure cependant qu'elles deviennent objets d'enseignement, faute d'une connaissance suffisante des besoins des apprenants. Par contre, en formation continue, l'acquisition de ces savoirs nouveaux peut déboucher sur une recherche didactique. On voit alors que l'essentiel de cette formation n'est pas l'acquisition de ces savoirs mais, au delà, la participation à une recherche. C'est la formation par la recherche¹³

Considérées sous l'angle des situations de formation, les implications didactiques de la recherche dans la formation des enseignants sont donc radicalement différentes selon que l'on se situe :

dans une perspective "descendante" caractérisée par

- une centration sur l'enseignement ;
- le souci de faire coller au plus près objets d'enseignement et état de la recherche, sans réelle prise en compte de la nature et de la pertinence didactiques de cette recherche ;

- une définition des contenus de formation des enseignants par rapport à cet état de la recherche, avec les décalages inévitables dus, nous l'avons souligné, aux résistances institutionnelles et idéologiques¹⁴ ;

ou dans une perspective "ascendante" caractérisée par

- une centration sur l'apprentissage et les besoins des apprenants ;
- le souci de définir des objets d'enseignement qui constituent des aides à l'apprentissage et répondent aux besoins des apprenants dans des situations d'enseignement-apprentissage déterminées ;

- des contenus de formation qui permettent, en tout premier lieu, d'analyser ces besoins et ces situations ;

- la construction de savoirs et de savoir-faire, dans une démarche de formation par la recherche, tenant compte à la fois de l'état des connaissances concernées (la plupart du temps pluridisciplinaires) et des besoins des élèves.

La première perspective est de l'ordre de la valorisation/vulgarisation de la recherche et du maintien de la division du travail entre chercheurs, formateurs et enseignants. La seconde est de l'ordre de l'élaboration collective, principalement en formation continue¹⁵, de savoirs didactiques appropriés.

3 . LES DOMAINES ET LES CONTENUS DE LA FORMATION

L'élaboration-acquisition de ces savoirs ne peut relever, particulièrement dans le champ de la langue maternelle, d'une spécialisation étroite. Elle réclame une culture de l'enseignant étendue et diversifiée pour être pleinement opératoire, c'est-à-dire à même de prendre en compte toute la complexité de ce champ qui met en jeu l'individu et sa genèse, la société et son histoire, les usages quotidiens et les manifestations culturelles de la langue, etc.

A cet égard, il me paraît vain d'opposer, comme on le fait souvent aujourd'hui dans les débats suscités par le projet de création d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, formation "académique" (dans les Universités) et formation professionnelle (dans les CPR, dans les EN).

Même si on peut trouver dans la situation et les programmes actuels des arguments pour la justifier, cette opposition n'est pas inévitable, dès l'instant où on s'interroge sur la nature et les fonctions de cette culture étendue avant d'en déterminer les contenus. La formation dite "académique" peut aussi s'inscrire dans une perspective professionnelle si elle se donne pour objectifs non pas de transmettre des savoirs qui seront à leur tour des objets d'enseignement mais d'aider le futur enseignant à se

construire un cadre conceptuel de références élargies susceptibles d'enrichir ses hypothèses au moment de l'acquisition-élaboration de savoirs proprement didactiques.

Cette perspective entraîne bien évidemment une **modification des contenus de cette formation et une autre articulation** avec la formation professionnelle proprement dite, non plus dans une succession chronologique, comme c'est le cas actuellement mais dans une intégration étroite entre les différents types de savoirs et de savoir-faire concernés.

Les différents partenaires de la formation initiale des enseignants engagés aujourd'hui dans les débats accompagnant les projets de réforme s'accordent pour reconnaître que cette formation, quelle que soit la discipline concernée, devrait s'articuler autour de cinq pôles¹⁶ :

- une formation **disciplinaire** de bon niveau : être compétent dans une discipline ;
- une formation **sur la discipline** : en connaître l'histoire, l'épistémologie, le rôle dans la société, les utilisations, etc ;
- une formation en **didactique** de la discipline : pouvoir analyser les situations d'enseignement-apprentissage, analyser/élaborer des contenus d'enseignement et des démarches favorisant l'apprentissage, etc ;
- une formation à l'**interdisciplinarité** : intégrer la discipline dans un champ conceptuel plus vaste, tenant compte des multiples connexions entre les branches du savoir, et préparer au travail en équipe¹⁷ ;
- une formation au **métier d'enseignant** : techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, évaluation, liaison avec les partenaires sociaux, etc.

Chacun de ces pôles entretient des relations étroites avec des domaines de recherche soit disciplinaires, soit à orientation didactique, soit didactiques proprement dits, auxquels s'ajoute la recherche pédagogique liée au travail sur le terrain. Ce n'est pas le lieu de faire ici l'inventaire des contenus de chacun de ces pôles, lorsqu'il s'agit de la formation des enseignants de français. Ils sont vastes et diversifiés et ne sauraient se réduire à l'acquisition de savoirs à dominante littéraire ou linguistique, comme c'est encore le cas en formation initiale à l'Université. On ne peut pas non plus en faire la même analyse selon qu'il s'agit de former des enseignants "généralistes" de l'école élémentaire ou des enseignants "spécialistes" de l'école secondaire.

Mais, dans tous les cas, ce qui est en jeu, c'est bien l'élaboration d'une didactique de la formation qui, selon les objectifs spécifiques retenus, permette au futur enseignant de se construire une "compétence didactique" intégrant l'analyse des besoins d'apprentissage et la formulation d'hypothèses sur la nature des réponses à leur apporter, soit que ces hypothèses s'appuient sur des connaissances déjà élaborées, soit qu'elles suscitent des recherches à entreprendre.

4 . DES DEMARCHES DE FORMATION...

J'illustrerai les réflexions précédentes¹⁸ par deux exemples relevant de deux domaines problématiques de la didactique du français : **le fonctionnement de l'oral et la production de textes**, évoqués ici non pour leur originalité mais pour les

problèmes qu'ils posent¹⁹. Ils concernent la formation initiale de futurs instituteurs en première année de formation professionnelle dans le système encore en vigueur, c'est-à-dire à un moment où les premiers contacts avec le terrain de la classe font découvrir la dimension didactique des savoirs requis.

Les recherches dans ces deux domaines couvrent de vastes champs disciplinaires qui, pour m'en tenir aux sciences du langage, vont de la phonétique à l'analyse conversationnelle, en passant par la phonologie et la syntaxe, pour ce qui concerne l'oral, et des grammaires de phrase aux grammaires et typologies de texte, pour ce qui concerne l'écrit.

S'agissant de former des enseignants et non des spécialistes de ces disciplines, il convient d'adopter des démarches, répondant à des besoins de formation :

- qui permettent de définir des objectifs didactiques à partir d'une hypothèse concernant les besoins des élèves, ces objectifs didactiques devenant, dans un premier temps les objectifs de la formation ;
- qui permettent au futur enseignant d'acquérir les savoirs utiles à la réalisation de cet objectif ;
- qui l'associent à la formulation d'une problématique et à l'élaboration de démarches et d'outils pédagogiques utilisables en classe ;
- qui créent des situations de formation prenant ici en compte l'hétérogénéité de la formation initiale du public concerné.

Ces démarches de formation peuvent être fondées sur une mise en situation de résolutions de problèmes, à partir d'exercices, de tâches, d'activités, d'observations proposés au futur enseignant et choisis par le formateur

soit en fonction des savoirs requis pour les accomplir et qu'ils donneront l'occasion d'acquérir,

soit en fonction des hypothèses qu'ils suscitent et des interrogations qui en découlent.

4.1. Travailler l'oral?

- Objectif terminal : faire prendre conscience à l'élève de la spécificité de l'ordre de l'oral par rapport à l'ordre de l'écrit en termes de fonctionnement morpho-syntaxique et communicatif.

- Objectif de la formation : faire prendre conscience au futur enseignant de cette même spécificité.

- Types d'activités proposées²⁰

• **Morphologie** : travail de reconnaissance de ce que l'on entend dans les oppositions singulier-pluriel, masculin-féminin, dans la conjugaison des verbes, etc, en vue de la constitution progressive d'une morphologie de l'oral tel que l'élève peut apprendre à l'analyser et d'une découverte de la spécificité du code orthographique du français.

Problèmes rencontrés :

-nécessité de maîtriser l'API, faute de quoi un travail sur l'oral est très problématique;

- tout le monde ne produit pas les mêmes sons : problème des accents régionaux, découverte de la notion de phonème, de système phonologique, etc.

Questions :

- utile au futur enseignant, le passage par la transcription phonétique est-il utile aux élèves ? Apports d'information sur les expériences conduites dans ce sens.

• **Syntaxe** : travail sur des transcriptions d'activités orales de la classe, l'oral du maître, l'oral des élèves selon la nature des activités concernées; travail sur des transcriptions d'échanges oraux en dehors de la classe, en vue de faire prendre conscience au futur enseignant du fonctionnement spécifique de la syntaxe de l'oral, lié à l'affectivité, au contrôle de la réception, à l'instantanéité, etc. et de la "normalité" de constructions que la norme de l'écrit rejette, telles que segments clivés, thématisations et reprises pronominales, segments inachevés, ajouts, redites, etc. Les savoirs acquis à partir de ces observations ne sont évidemment pas des objets d'enseignement. Ils doivent simplement servir à mieux faire comprendre au futur enseignant le fonctionnement du "vernaculaire" de ses élèves et à le dégager d'une attitude normative fondée sur ses connaissances de la syntaxe de l'écrit et que son accession à la fonction enseignante aura tendance à durcir²¹.

• **Pragmatique** : travail sur des types de communications orales et écrites (conversation, conversation téléphonique, télex, affiche murale, lettre, etc.) pour faire prendre conscience de l'influence des variables situationnelles (Qui? A qui? Pourquoi faire?, etc.) sur la production et la réception des discours, des caractéristiques des instances énonciatives du "dialogue" et du "récit", du rôle du non-verbal (prosodie, mimo-gestualité, kinésique, proxémique, etc.) et des moyens de compenser son absence.

Ce travail prépare le futur enseignant à une meilleure analyse des spécificités des différentes activités orales et écrites qu'il proposera à ses élèves, et devrait lui permettre de mieux en évaluer les productions.

4.2. Apprendre à produire des textes ?

L'expérience prouve que le futur instituteur n'est pas forcément un scripteur expert, tant s'en faut. Les démarches de formation doivent en tenir compte. Il s'agit, non seulement de faire acquérir des outils d'analyse et d'évaluation des différents types de textes, ou des notions textuelles qui puissent constituer des aides à l'apprentissage pour l'élève, mais de proposer des activités qui constituent d'abord une mise à l'épreuve des compétences textuelles du futur enseignant.

Les exercices proposés ont donc une double fonction :

- faire produire des textes au futur enseignant,
- se servir des problèmes rencontrés pour apporter les éclairages théoriques nécessaires, lorsqu'ils existent, ou pour susciter une réflexion sur des hypothèses de recherche.

Je ne détaillerai pas ces activités textuelles qui sont largement pratiquées aujourd'hui en formation, qu'il s'agisse d'un travail sur les bases de texte, sur les transformations syntaxiques envisagées dans une perspective textuelle (nominalisations, passif), sur les substitutions lexicales, les remises en ordre, les closures, les réécritures, etc.²².

Je soulignerai simplement que, dans tous les cas, ces activités ne sont pas transposables telles quelles dans la classe. Pas plus que les savoirs acquis par le futur maître ne constituent des objets d'enseignement, les démarches utilisées pour les faire acquérir en formation ne constituent des démarches pédagogiques immédiatement reproductibles auprès des apprenants.

Les situations didactiques de la formation du futur enseignant et de l'enseignement-apprentissage des élèves ne sont que très partiellement comparables, ne serait-ce qu'en termes de savoirs, de pratiques et de représentations antérieurs.

C'est dire le rôle fondamental que devrait jouer, en situation de formation, l'alternance entre des séquences de formation telles que je les ai esquissées et des séquences de travail sur le terrain de la classe où seraient analysées, entre autres, la pertinence et la faisabilité des démarches vécues par le futur enseignant, et leur adaptation aux caractéristiques de la situation d'enseignement-apprentissage.

Pour conclure (provisoirement) :

Dans l'état actuel de la constitution des didactiques des disciplines, en particulier en français, langue maternelle, il paraît urgent de confronter les expériences de formation menées par les différentes catégories de formateurs opérant dans le système éducatif et d'analyser leurs modes d'articulation avec les différents types de recherche.

Les composantes de la formation dans sa relation à la recherche, très schématiquement évoquées ici, sont problématiques, nous l'avons dit. Ce qui signifie qu'elles constituent autant de domaines de recherche qui devraient être partie prenante du champ de la didactique de la discipline.

Faute de quoi, même s'il recevait, du fait du développement de recherches autonomes, la consécration scientifique qu'il n'a pas encore, ce vaste champ nécessairement interdisciplinaire, lorsqu'il s'agit de la langue maternelle, risquerait de devenir une "discipline" étroite, se désintéressant des principaux acteurs de son développement et, en définitive, de sa raison d'être : les élèves et les enseignants.

NOTES

- * Professeur de linguistique et didactique du français et Directeur du Centre Universitaire de Formation d'Enseignants et de Formateurs (CUFOREF) à l'Université Stendhal-Grenoble III.
- 1 J'utilise ce concept par commodité, en dépit de son inadéquation à de nombreuses situations d'apprentissage dans le système éducatif français.

- 2 Telles que celle-ci ou PRATIQUES, ENJEUX, les Cahiers du CRELEF, etc., ou encore l'inventaire des "Recherches en cours en Didactique du Français, langue maternelle" établi par la DFLM.
- 3 Que l'on se souvienne, par exemple, dans le domaine du Français, langue étrangère, des jugements portés sur les méthodes s'inspirant des recherches sur le Français Fondamental accusées par certains d'enseigner le "français de la rue" ou des réactions au Plan de rénovation (1971) dont les références aux recherches de l'époque étaient pourtant d'une extrême prudence.
- 4 Et pas seulement le futur instituteur, compte-tenu de l'importance sociale de ce problème en France.
- 5 La relation formation-recherche pose beaucoup d'autres problèmes que ceux qui seront évoqués ici. si on se place d'autres points de vue : pédagogie générale, psychologie, etc.
- 6 Une autre tendance existe qui consiste à considérer qu'il faut en savoir beaucoup pour enseigner peu, mais elle ne semble malheureusement pas majoritaire ni dans les pratiques ni dans les représentations.
- 7 Par exemple, une formation à l'expression écrite qui se réduirait à un cours de grammaire textuelle.
- 8 Pour rester dans le même domaine, une formation aux grammaires de texte ne dispense pas de solides connaissances en grammaire de phrase, même si pour certains linguistes le problème n'est plus d'actualité.
- 9 Cloisonnements dont on peut espérer que la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres atténuera les effets négatifs.
- 10 Sauf à devenir, dans certains cas, formateur de formateur avec quelques autres formateurs qui se trouvent en situation d'enseigner à des formateurs.
- 11 C'est ainsi qu'un agrégé du secondaire est un enseignant, mais lorsqu'il est nommé dans une Ecole Normale d'Instituteurs il devient formateur, dans la terminologie actuelle.
- 12 D'autres courants de la recherche étaient alors occultés.
- 13 C'est le sens de la création, dans le cadre de MAFFEN comme celle de Grenoble, des Groupes Recherche Action Formation (GRAF) qui associent dans un programme de recherche didactique enseignants, formateurs et chercheurs.
- 14 Les débats actuels sur l'orthographe en sont un bon exemple.
- 15 Et à condition que la formation continue prolonge immédiatement la formation initiale.
- 16 Le développement qui suit est extrait d'un document de travail élaboré par la Commission académique chargée, dans l'Académie de Grenoble, du travail préparatoire à la mise en place de l'IUFM, et réunissant responsables des Centres Universitaires de formation des maîtres, Inspecteurs pédagogiques régionaux et formateurs du CPR.
- 17 Ce pôle est particulièrement important pour les futurs instituteurs mais le problème demeure de savoir jusqu'où pourra aller leur polyvalence alors qu'ils seront titulaires d'une licence dans une discipline.
- 18 Faut-il rappeler que je les considère toutes comme problématiques et uniquement destinées à alimenter les débats en cours.
- 19 Ces exemples sont tirés d'une expérience de formation menée dans une Ecole Normale par un universitaire (l'auteur de ces lignes) et un PEN, chercheurs en didactique du français.
- 20 Je ne peux les évoquer que de façon très schématique ici.
- 21 On est, en effet, surpris de l'attitude généralement hyper-normative des futurs instituteurs.
- 22 Voir, entre autres, pour une description plus détaillée de ces types d'exercices: BOU-CHARD, R. (1985) : "Le texte de phrase en phrase", dans *le Français dans le Monde*, n° 192, Paris, Hachette-Larousse, pp.65-72.

LINGUISTIQUE, PSYCHOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DU FLM

Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants

Jean-Paul BRONCKART*

Université de Genève

et Jean-Louis CHISS**

École Normale de Cergy-Pontoise, CNRS

La décennie qui vient de s'achever a été marquée, nul ne l'ignore, par une volonté générale de construire (ou de re-construire) un champ disciplinaire autonome qui porterait le nom de "didactique du français langue maternelle" (DFLM). Comme en témoignent nombre de publications récentes, en particulier celles issues du colloque "Didactique des langues ou didactique de langue? Transversalité et spécificités", organisé par le CREDIF en juin 1987 (cf. J.C. Beacco & J.C. Chevalier, 1988 ; L.J. Calvet & J. Hébrard, 1989 ; M. Candelier & L. Dabène, 1988 ; R. Galisson & E. Roulet, 1989 ; B. Grandcolas & G. Kahn, 1988), les problèmes institutionnels, théoriques, méthodologiques et stratégiques que pose la ré-émergence de la didactique dans le champ des sciences du langage ont fait (et continuent de faire) l'objet de débats passionnés et fructueux. Dans ce contexte, on peut soutenir la thèse que la DFLM présente deux caractéristiques majeures ; elle constituerait d'une part une discipline d'action (une "technologie" ou mieux sans doute une "ingénierie", mais ces deux concepts sont lourds de connotations et leur adoption présupposerait - elle aussi - un large débat de fond) ; elle se situerait nécessairement d'autre part à l'intersection de plusieurs champs disciplinaires et se devrait d'instiller dans son action les acquis de ces disciplines "de référence". De manière plus précise, cette thèse implique que toute action didactique se déploie en trois mouvements successifs.

1. La didactique est d'abord confrontée aux différents types de problèmes que pose l'enseignement d'une matière scolaire (problèmes d'objectifs, de programmes, de méthodes pédagogiques, de procédures d'évaluation, de formation des enseignants, etc.). C'est d'ailleurs dans ce caractère problématique de l'"état de l'enseignement" qu'elle trouve sa légitimité première (pour autant que l'on accepte que son but essentiel est de contribuer à rendre cet enseignement plus efficace).

2. Pour résoudre ces problèmes, la didactique met en place ensuite un ensemble de recherches qui peuvent prendre deux orientations différentes. La première orientation se donne un objet dont le référentiel est l'école ; il s'agit d'analyser l'histoire de l'enseignement d'une matière, ses motivations, les conditions dans lesquelles il s'exerce, les représentations qu'il génère, etc. La seconde orientation se donne un objet d'ordre scientifique et se traduit par une sollicitation des disciplines de référence ; en l'occurrence d'une part les disciplines ayant trait à l'objet même d'enseignement (pour la DFLM, l'ensemble des sciences du langage), et

d'autre part les disciplines ayant trait à l'acquisition, à l'apprentissage et à l'enseignement. On peut considérer que l'émergence du concept de didactique en FLM traduit, dans le cadre de cette seconde orientation, la volonté de ré-examiner le processus même d'emprunt aux disciplines de référence. A l'applicationnisme longtemps régnant et depuis longtemps dénoncé, la didactique propose de substituer une démarche d'"emprunt motivé" : à partir d'une analyse de l'état des choses sur le terrain scolaire (première orientation), des espaces de problèmes sont définis et conceptualisés en termes spécifiquement didactiques, un examen de la pertinence potentielle des données théoriques ou empiriques issues des disciplines de référence est entrepris, et enfin les données sélectionnées sont intégrées (après une éventuelle adaptation) aux cadres théoriques et méthodologiques des recherches.

3. Le produit des recherches est alors exploité dans deux directions. Sur le terrain scolaire tout d'abord, les données recueillies servent à l'élaboration de nouveaux programmes, de nouveaux manuels, de nouvelles méthodes d'enseignement, etc., soit directement, soit indirectement : avant d'être mises en oeuvre, les propositions didactiques doivent en effet souvent faire l'objet de recherches "intermédiaires" (contrôle des conditions de leur opérationnalisation dans les situations concrètes de classe). Sur le terrain scientifique ensuite, ces mêmes données peuvent se structurer en un corpus de connaissances spécifiques qui devrait à terme soit interroger, soit même réintégrer les corpus de connaissances élaborés par les disciplines-mères. Le problème du statut et de la réintégration possibles des données scientifiques produites par la didactique constitue à nos yeux un des enjeux majeurs de l'évolution de la psychologie du développement (comme de la psycholinguistique, voire de la linguistique), mais il ne nous est pas possible de le discuter sérieusement dans le cadre de cet article.

A partir d'une telle conception de la didactique, comment analyser et penser la formation des enseignants? A l'évidence, il s'agit bien d'un objet considéré comme problématique dans le champ de l'enseignement du FLM ("premier mouvement"). A l'évidence également, tous ceux qui ont quelque légitimité (ou quelque obligation) à contribuer à cette action sont confrontés à l'ensemble des paramètres qui caractérisent le "deuxième mouvement" ; ils ont à tenir compte de l'"état des choses" (en l'occurrence, ils ont à analyser l'état actuel de la formation des maîtres en regard des tâches qui les attendent) et ils ont également à penser le problème de l'emprunt aux deux groupes de disciplines de référence. Sur ce dernier point, se manifeste clairement aussi la volonté de sortir de la logique applicationniste et donc d'élaborer des cursus de formation qui ne consisteraient pas en une simple juxtaposition d'informations ayant trait aux disciplines de référence, mais qui intégreraient ces éventuels emprunts dans un programme structuré par des concepts proprement didactiques.

Dans quelle mesure cet objectif est-il réalisable? Quels sont les conditions institutionnelles, théoriques et pratiques qui doivent être remplies pour que de tels programmes de formation puissent être élaborés? A quelles difficultés se heurtent inévitablement les formateurs les mieux intentionnés? C'est à l'élucidation de ce genre de questions que le présent article se propose d'apporter une (modeste) contribution. Les éléments de réflexion que nous soumettons au lecteur (en particulier

dans la partie 5) reposent sur une analyse des vicissitudes des projets de formation des maîtres en France, dans laquelle seront surtout abordés les problèmes institutionnels (partie 1). Ils se fondent également sur l'analyse d'un cas, le cursus de formation des enseignants de français du Cycle d'Orientation de Genève, auquel nous avons activement participé en automne 1989 (programme PACTE). Directement motivé par le développement de la réforme de l'enseignement du français en Suisse romande (dont les aspects essentiels seront résumés dans la partie 2), ce cursus de formation présente une structure complexe et ambitieuse, qui sera présentée dans la partie 3, puis qui fera l'objet d'une réflexion critique dans la partie 4.

1 - LINGUISTIQUE ET PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS DANS LA FORMATION DES MAÎTRES EN FRANCE

L'introduction au début des années 70 en France dans de nombreuses Ecoles Normales d'Instituteurs d'un enseignement de la linguistique d'origine universitaire reste une expérience unique dans le domaine de la formation des enseignants pour qui la pédagogie du français constitue l'une des tâches ou l'unique tâche. On doit y ajouter les stages de recyclage en linguistique et la présence d'une initiation à cette discipline dans la formation des formateurs (Centre National de Formation des Professeurs d'Ecole Normale et des Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale). Le certificat de sortie de l'Ecole Normale – dit CFEN – a été jusqu'en 1980, date d'une réforme de la formation des instituteurs, le seul concours de recrutement d'enseignants comportant une épreuve de linguistique (ce qui n'est explicitement le cas ni des CAPES ni des agrégations de Lettres). La première question qu'il a donc fallu affronter était : quel enseignement de la linguistique en Ecole Normale par rapport à l'enseignement de cette discipline à l'Université? Interrogation "de terrain" pour le formateur, cette question a été tôt l'objet d'une réflexion dont on trouve la trace dans le n° 14 de *Langue française*, "Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur" (J. Dubois, 1972). Mais c'est l'enquête, lancée à l'initiative de J. Hébrard et F. Marchand, sur la formation des maîtres en français dans les Ecoles Normales, qui a apporté de fructueuses informations et proposé un matériel pour une réflexion sur les pratiques, attentes et représentations concernant l'enseignement de la langue et des discours (cf. J. Hébrard & F. Marchand, 1978 et 1980).

Il faut ici souligner que la focalisation sur la formation des enseignants de français (dont les instituteurs) se comprend si l'on songe que, depuis les années 60-70, chaque récit d'expérience pédagogique, chaque projet de transformation de l'enseignement du français ont été constamment accompagnés du regret de l'absence et/ou de la revendication d'une formation des maîtres "appropriée", "solide", "théorique et pratique", voire "scientifique". Ces dernières années (et, dès 1982, le n° 55 de *Langue française* "Linguistique et formation des enseignants de français" l'exprime clairement), la collaboration instituée entre Universités et Ecoles Normales est de fait en recul, ce qui se traduit par une minoration – avant disparition – de l'intervention des enseignants universitaires de linguistique dans les Ecoles Normales. Symptôme, parmi d'autres, d'une certaine coupure entre recherche et formation, à rebours des avancées réelles par ailleurs vers la conceptualisation d'une didactique du français langue maternelle que traduisent publications, colloques, création

d'une association (DFLM) etc., mais dont l'insertion sur le terrain de la formation reste à construire théoriquement et à décider politiquement. Il faut ici souligner que la création d'épreuves dites de "didactique" au CAPES interne et à l'Agrégation interne de Lettres a pour l'instant suscité plus d'interrogations voire d'inquiétudes que tenu de promesses et que l'instauration des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) ne permet pas encore de mesurer la manière dont sera traitée la problématique théorie/pratique et la place qui sera dévolue aux didactiques disciplinaires.

Outre ses aspects institutionnels, l'histoire récente de la formation des enseignants de français a été tributaire d'une confusion liée à la rupture sur le plan conceptuel du modèle de la "linguistique appliquée": on s'est mis à amalgamer, dans les lieux de formation, les inévitables changements internes de la discipline de référence (problèmes intra-théoriques complexes et passionnants) avec des constats de pseudo-décadence qui aurait suivi les heures de grandeur. Les remaniements des repères, la modification des matrices (apparition des psycholinguistiques et sociolinguistiques, des linguistiques de l'énonciation, plus tard de la pragmatique et des grammaires textuelles), la nécessité de se situer par rapport à d'autres démarches (l'enseignement du français comme langue étrangère ou des autres langues vivantes) ont provoqué un effet de dilution dans la formation qui, dans les Ecoles Normales en particulier, s'est trouvé renforcé par l'existence de nouveaux programmes particulièrement chargés et composites, avec l'introduction de l'étude d'oeuvres littéraires et d'une formation de culture générale. (Ce qui ne signifie en rien une réticence *a priori* contre l'insertion de dimensions littéraires et culturelles dans le cursus de formation initiale de l'instituteur). A quoi il faut sans doute ajouter un très ancien problème de répartition de compétences qui a été réactivé entre les formateurs de français et les "psychopédagogues", professeurs de philosophie intervenant dans les Ecoles Normales qui, ayant formellement à traiter les aspects développementaux, en particulier ceux qui concernent le langage, à côté de multiples autres dimensions (pédagogie générale, connaissance du système éducatif) ne peuvent pas toujours répondre – pas plus évidemment que leurs collègues "littéraires" et "linguistes" – à la demande de formation en psycholinguistique de l'enfant.

Dans un tel contexte, mouvant et conflictuel, il n'est guère aisé de répondre aux questions que nous posons dans notre introduction. Pour éviter autant que possible les "biais d'institution", nous avons donc choisi de prolonger notre réflexion par l'analyse d'une démarche concrète de formation (le programme PACTE évoqué plus haut) conçue dans un contexte plus clairement appréhendable. Cette clarté procède moins de la stabilité (réelle ou supposée) des institutions helvétiques en général, que d'un "état de fait" historique. Sur le plan universitaire romand, malgré les apparences (et malgré Saussure), la linguistique ne s'est véritablement développée qu'au cours de la dernière décennie, et par ailleurs la didactique n'y a été institutionnalisée (sans trop de problèmes, en FLM comme en FLE) que depuis peu de temps. Dans cette situation, tous les problèmes didactiques qui ont émergé au cours des deux dernières décennies ont été gérés directement par les institutions scolaires, qui soit ont mobilisé leurs ressources propres, soit ont fait appel, sur des objets précis (et définis par les pédagogues), à des experts extérieurs (universitaires français ou helvétiques).

Le problème actuel de la formation des enseignants de français du Cycle d'Orientation s'est posé à partir d'une situation concrète (l'arrivée, dans cette institution, des élèves ayant bénéficié de la réforme à l'école primaire) et il est traité selon la même logique. De manière plus générale, on peut considérer que l'interaction entre le champ pédagogique et le champ universitaire s'est développée en Suisse romande selon des modalités qui - pour des raisons structurelles - ne favorisaient ni la logique applicationniste, ni les conflits institutionnels.

Comme nous l'avons annoncé, pour procéder à notre analyse de cas, nous présenterons tout d'abord les caractéristiques générales de la réforme engagée en Romandie ; nous décrirons ensuite en détail la structure du programme PACTE et nous évoquerons enfin les différents types de problèmes que pose sa réalisation concrète. Nous formulerons en fin d'article les réflexions générales que nous inspire cette expérience de formation.

2 - LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN SUISSE ROMANDE

C'est au cours des années 70 que les sept cantons francophones (ou partiellement francophones) de Suisse ont entrepris une réforme coordonnée des programmes et des méthodes d'enseignement du français langue maternelle. La réforme romande s'est inspirée des principes formulés dans la version initiale du "Plan Rouchette" (cf. M. Rouchette, 1971). Sa caractéristique majeure est par conséquent de promouvoir une pédagogie active de l'expression orale et écrite.

Dans l'ouvrage romand de référence, *Maîtrise du français* (Besson & al., 1979), les auteurs précisent en effet d'emblée que l'objectif premier est d'amener l'enfant à développer ses capacités d'expression, et qu'en conséquence la démarche didactique adéquate consiste à partir des productions verbales effectives de l'élève, à l'encourager à faire fonctionner sa langue et à accroître sa capacité de maîtrise des différentes variétés de français oral et écrit (activités de «libération»). Dans cette optique, comme le note Schoeni, on reconnaît donc à l'enfant «une certaine compétence, et on abandonne l'attitude normative antérieure qui ignorait la langue de l'enfant au nom de la croyance en un français homogène et unique, par rapport auquel tout était déviance»...; on abandonne également la référence unique à l'écrit littéraire, et on assigne à cet écrit «un statut chronologiquement second dans l'apprentissage» (1988, p. 138). Dans cette même optique, on incite également l'élève à observer les caractéristiques de sa langue, à en induire les régularités, puis à codifier cette connaissance acquise en termes grammaticaux (activités de «structuration»). Ce premier objectif implique donc le rejet définitif de la didactique déductive traditionnelle, et l'adoption d'une perspective de découverte, d'observation et d'analyse de la langue vivante en usage, perspective qui appelle les remarques suivantes.

1. Il est indispensable tout d'abord que les corpus à partir desquels se développent les activités pédagogiques soient diversifiés et plus représentatifs de l'état de la langue française qu'ils ne le sont actuellement. Mais d'autre part, le travail de réflexion ne peut s'effectuer sur n'importe quel énoncé : il y a donc lieu de choisir,

pour chacun des types de texte représentatifs, des énoncés qui ne soient pas trop complexes, et permettent un véritable travail d'induction de la part de l'élève. C'est à cette nécessité de choix que font référence actuellement les auteurs de *Maîtrise du français* lorsqu'ils évoquent la nécessité de partir d'énoncés «*triés*» (cf. Besson & al., 1988).

2. Le recours à l'induction permet en réalité de solliciter au maximum une compréhension intelligente des faits de la part de l'élève. Mais les faits de langue sont complexes, et l'induction n'est en conséquence ni toujours possible ni toujours économique; il faut donc accepter, lorsque cela est nécessaire, de combiner cette démarche avec des enseignements de règles et des exercices d'apprentissage procédant par analogie et même par mémorisation.

3. Démarche de découverte ne signifie par conséquent pas acquisition "naturelle" ou "spontanée" des catégories et des règles de la langue; la découverte est une condition pour un apprentissage, et cet apprentissage se traduira nécessairement par la mise en place de notions grammaticales plus ou moins techniques. Le processus de découverte n'exclut donc en aucun cas un produit grammatical.

Le deuxième objectif de la réforme a précisément trait à la nature et aux caractéristiques de ce produit grammatical. Aboutir à une codification grammaticale certes, mais à deux conditions.

1. Le métalangage doit permettre de cerner efficacement les principales unités et les règles essentielles de la langue française telle qu'elle est, ce qui implique nécessairement le recours aux démarches d'analyse de la linguistique contemporaine. Les cantons romands ont en conséquence adopté une terminologie radicalement nouvelle, qui distingue nettement le plan du signifiant de celui du signifié, et qui renonce définitivement aux notions grammaticales traditionnelles qui témoignent d'un amalgame entre ces deux plans (COD, COI, circonstanciel, proposition, etc.). Sur le plan du signifiant sont introduites les différentes unités pertinentes du point de vue distributionnel (noms, verbes, déterminants, désinences verbales, etc.), les différents groupes ou syntagmes (groupe nominal, verbal, prépositionnel, etc.), les différents types de phrase (phrase de base, phrases dérivées simples ou complexes, etc.) ainsi que les différentes fonctions grammaticales (sujet, complément du nom, complément du verbe, complément de phrase, etc. - ces fonctions étant définies en termes de stricte dépendance syntaxique). Sur le plan du signifié sont introduites (en principe seulement, nous le verrons plus loin) les différentes valeurs sémantiques que peuvent prendre les unités et les groupes, ainsi que les fonctions sémantiques assurées par les unités à caractère morphologique (nombre, genre, temps, aspect, modalité, etc.).

2. Le métalangage doit être intelligible pour l'élève. Cela signifie d'une part qu'il doit être adapté aux possibilités cognitives de ce dernier, et d'autre part, comme nous l'avons noté plus haut, qu'il doit pouvoir être justifié, argumenté, par le recours à l'observation et aux faits chaque fois que cela est possible, plutôt qu'inculqué par l'imposition de définitions parfois en contradiction avec les faits linguistiques eux-mêmes.

Le troisième objectif découle enfin de l'affirmation du caractère "instrumental" des activités de structuration; les connaissances grammaticales ne sont pertinentes que dans la mesure où elles peuvent être réinvesties dans le cadre d'autres finalités.

Conformément à ce principe, la réforme romande propose tout d'abord un réexamen de la finalité "culturelle" traditionnelle (analyser le monde au travers de l'analyse de la langue et développer ce faisant les capacités de "pensée" de l'élève). Le travail de structuration grammaticale peut certes contribuer au développement des capacités cognitives générales de l'élève, mais seulement dans la mesure même où, sur le plan des processus, il fait appel aux activités d'observation et de raisonnement, et où, sur le plan du produit, il propose des notions et des définitions "rationnelles". En réalité, toute activité scolaire bien conçue contribue à la structuration de la pensée de l'élève, et il n'y a donc pas lieu de considérer que cet objectif est spécifique à l'enseignement grammatical, car on risque, ce faisant, de perpétuer la confusion entre "logique du monde" et "logique de la langue".

Trois finalités sont par contre clairement proposées.

- Tout d'abord, les connaissances grammaticales doivent pouvoir être réinvesties dans la maîtrise des règles de l'orthographe; à ce propos, le pari est fait qu'une approche de la langue qui met clairement en évidence les phénomènes de dépendance syntaxique (dans les groupes ou dans la phrase) constitue une meilleure base pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale que les analyses "logiques" traditionnelles.

- Ensuite, les connaissances grammaticales doivent fournir à l'élève un **métalangage général** qui lui permette l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement des **langues secondes**.

- Enfin et surtout, ces connaissances doivent, dans la mesure du possible, être réutilisées dans les activités visant à la **maîtrise des formes d'expression longues**, écrites ou orales, c'est-à-dire à la maîtrise des opérations constitutives des discours ou des textes.

Ces principes généraux ayant été adoptés par les responsables pédagogiques et par les autorités politiques de l'ensemble des cantons romands (c'est un des rares exemples de véritable coordination scolaire intercantonale), de nouveaux programmes-cadre (programmes CIRCE) ont été définis pour l'ensemble des degrés de la scolarité obligatoire, et une première série de manuels destinés à l'enseignement primaire a été créée [collection ELAN (*Enseignement de la Langue; Approche Nouvelle*)]. Chaque canton avait ensuite à décider du rythme d'introduction de la réforme et des procédures de formation des enseignants. En ce qui concerne le canton de Genève, un programme général (et obligatoire) de formation des maîtres du primaire [six degrés : de 1P (première primaire) à 6P (sixième primaire)] a été mis en place dès 1979. Une première cohorte d'"animateurs" (deux ou trois par établissement scolaire) a suivi - pendant deux ans - des cours de linguistique et de didactique des langues, puis ces animateurs ont assuré eux-mêmes la formation de l'ensemble de leurs collègues. Le programme renouvelé d'enseignement a ensuite été généralisé à l'ensemble des classes de 1P en 1981, à l'ensemble des classes de 2P en 1982, etc. Dès l'année scolaire 1987-1988, la nouvelle méthode avait donc remplacé la (les) méthode(s) traditionnelle(s) dans l'ensemble des écoles primaires genevoises. Les autres cantons romands (qui ont chacun leur système scolaire propre) ont introduit la méthode nouvelle selon des procédures analogues, et la réforme aura gagné toutes les classes primaires de Romandie au cours de l'année 1992-1993.

De manière générale, malgré les réticences de certains milieux politiques et de quelques enseignants, et en dépit de réajustements terminologiques et méthodologiques inévitables (une seconde série de manuels a été créée), la réforme de l'enseignement du français à l'école primaire s'est déroulée sans trop de heurts et les évaluations systématiques réalisées sous l'égide de l'Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogique se sont révélées très positives.

3 - LE PROGRAMME PACTE

Depuis les années 70, les associations d'enseignants et les responsables de l'enseignement secondaire romand avaient contribué à l'élaboration des principes généraux de la réforme (et ils les avaient donc en principe acceptés). Dans le canton de Genève, les enseignants du Cycle d'Orientation¹ (institution qui correspond *grosso modo* au Collège de l'enseignement français, et qui comporte les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire : 7ème, 8ème et 9ème) avaient suivi le développement de la réforme à l'école primaire (quelques-uns étant allés observer l'expérience "sur le terrain"), et étaient censés se préparer à accueillir les élèves ayant bénéficié des nouvelles méthodes. En réalité, au moment où s'est posé le problème de l'accueil au niveau secondaire de ces "élèves nouveaux", seul un manuel destiné aux élèves du 7ème degré avait été mis en chantier, et les quelques séances de formation (facultatives) mises sur pied n'avaient guère suscité l'intérêt, la plupart des enseignants estimant que la formation linguistique qu'ils avaient reçue à l'Université (tous les enseignants secondaires sont - en principe - titulaires d'une licence ès Lettres) était suffisante pour faire face à la situation. Ce n'est que face aux élèves qu'ils ont pris conscience de l'ampleur du problème, en particulier dans le domaine de la grammaire : ils ont rapidement été déroutés par les démarches d'analyse inductive (observer, manipuler, puis codifier les connaissances), et surtout ils ne comprenaient ni la logique générale, ni la signification précise de la plupart des termes du nouvel appareil grammatical. Quelques-uns d'entre eux ont alors accepté sportivement de se "mettre à l'école" de leurs élèves et de se faire expliquer par eux les nouveaux concepts grammaticaux (solution rendue possible par la forte redondance entre les programmes de 6P et du degré 7 du Cycle). Mais la plupart ont naturellement exigé d'une part la mise à disposition rapide de nouveaux moyens d'enseignement, d'autre part la création d'un programme de formation complet. Sur le plan des moyens d'enseignement, deux actions ont été entreprises : la création d'une série de manuels propres au CO (*Pratique de la langue 7, 8 et 9* - sous la direction de M.J. Besson), et la mise à disposition (à titre expérimental, pour trois établissements "volontaires") de la série des *Moyens d'Enseignement Vaudois* (ci-après *MEV*). Sur le plan de la formation, après une première ébauche en 1988-1989, un programme d'ensemble (sous le sigle de PACTE²) a été conçu par deux enseignants mandatés par la direction du Cycle (U. Jotterand & J. Lathion), en collaboration avec l'Unité de Didactique des Langues de l'Université de Genève. Une première phase du programme a été réalisée de septembre à novembre 1989 (deux ans, donc, après l'arrivée au cycle des "élèves nouveaux"). D'autres phases sont prévues au cours des prochaines années scolaires.

La caractéristique majeure du programme PACTE est que sa structure a été conçue, non à partir d'une analyse des apports possibles des différentes disciplines scientifiques de référence (linguistique, psychologie du langage, psycholinguistique, didactique de la langue maternelle, etc.), mais à partir du curriculum implicite proposé par les moyens d'enseignement³ disponibles (en l'occurrence donc par le "curriculum caché" de *Pratique de la langue* et des *MEV*). Conformément au principe de "finalisation" de la réforme romande (le produit des activités de structuration grammaticale doit notamment pouvoir être réinvesti dans les activités de production et de compréhension des discours - cf. plus haut), les moyens d'enseignement adoptés à la fois distinguent et tentent d'articuler une analyse des règles du système de la langue, et une approche des régularités de fonctionnement des différents types de discours. PACTE a dès lors été organisé en deux "itinéraires de formation" ("Analyse de la langue" et "Analyse des discours") qui sont présentés dans les schémas 1 et 2 (voir pages 43-44).

Ces deux schémas appellent les remarques suivantes.

1. Chacun des deux itinéraires est inauguré par un cours d'introduction (obligatoire), d'une durée de deux jours (12 heures environ). Les enseignants ayant suivi le cours d'introduction (ou au bénéfice d'une formation antérieure jugée équivalente) peuvent alors choisir plusieurs modules de spécialisation, selon une logique "descendante" illustrée par les flèches du schéma [impossibilité d'accéder à un module du bas du tableau sans avoir suivi les modules précédents (modules en amont), mais possibilité d'interrompre le parcours descendant à n'importe quel niveau]. Les modules de spécialisation durent une demi-journée (3 heures). Dans ce cadre général, chaque enseignant peut confectionner le programme qui lui convient, et dispose d'un "crédit de formation" équivalent à 18 demi-journées au maximum (environ 54 heures de formation).

2. Le cours d'introduction à l'analyse de la langue (module 1), après une brève présentation des principes méthodologiques de la rénovation (cf. plus haut), est entièrement centré sur la présentation du nouveau système grammatical et de sa terminologie. Le "noyau dur" du cours consiste en réalité en une description des principales caractéristiques morpho-syntaxiques du français, directement inspirée de la méthode distributionnelle et de la grammaire générative. Sont abordés dans un premier temps la structure de base de la phrase, les unités et les groupes qui la composent, ainsi que les fonctions grammaticales que remplissent et ces unités et ces groupes. Sont abordées ensuite les phrases dérivées, simples (interrogatives, passives, etc.) ou complexes (phrases avec subordination) et les mécanismes d'enchaînement de phrases (coordination et juxtaposition), avec un regard en retour sur les unités spécifiques qui apparaissent dans ces structures syntaxiques et les fonctions qu'elles remplissent. Cette présentation met l'accent sur la logique et la cohérence du système (sur les principes linguistiques d'une analyse morpho-syntaxique); elle tente également d'explicitier les enjeux et les raisons des décisions terminologiques concrètes qui ont été prises par les pédagogues dans les domaines où les références théoriques n'imposaient aucune solution particulière (phrase subordonnée ou phrase enchâssée?); elle aborde explicitement enfin les "zones de

flou" du système, c'est-à-dire les problèmes auxquels les théories de référence n'apportent, à ce jour, aucune solution satisfaisante (statut des différentes sous-classes d'adverbes, statut de l'apposition, etc.), et que les enseignants se devraient d'aborder comme tels.

Si elle est centrale (en raison notamment de l'importance des problèmes techniques qu'elle pose), la description du système morpho-syntaxique n'est cependant pas le seul objet du cours d'introduction à l'analyse de la langue. En conformité avec le curriculum caché des moyens d'enseignement, elle est d'une part précédée d'une analyse des situations de communication et des actes au travers desquels s'actualise le langage, et elle est d'autre part suivie d'un chapitre consacré aux valeurs sémantiques des unités (ou des groupes d'unités) et d'un autre centré sur les fonctions discursives que ces mêmes unités peuvent remplir.

L'introduction d'une conceptualisation préliminaire des situations de communication a une double motivation : souligner, sur un plan didactique, que les activités de structuration grammaticale proprement dites doivent s'appuyer sur un travail préalable de réflexion sur les conditions de fonctionnement de la langue (lien avec les activités de libération) ; souligner, sur un plan théorique, que le système de la langue est un construct théorique, qui est nécessairement élaboré par abstraction à partir des faits de fonctionnement.

L'introduction terminale d'une conceptualisation des fonctions discursives répond à une double motivation de même ordre : d'une part introduire à l'idée (théorique) que le système de la langue ne se réduit pas nécessairement aux règles d'organisation des phrases, mais qu'il existe sans doute aussi des régularités permettant de définir l'unité linguistique "texte" ; d'autre part, sensibiliser à la nécessaire transition pédagogique entre analyse de la langue et analyse des discours.

La réflexion sur les valeurs sémantiques a enfin pour objet de rappeler que les unités linguistiques et les structures syntaxiques contribuent au sens et qu'il y a lieu de procéder à cette analyse des faits de sens, et d'effectuer ensuite les mises en correspondance entre statut morphosyntaxique et valeurs sémantiques des unités.

3. Les vingt et un modules, hors introduction, dévolus à l'"analyse de la langue" (cf. schéma 1 page 43) ont été conçus comme des séminaires au cours desquels des thèmes spécifiques devaient faire l'objet d'un approfondissement à la fois théorique et pédagogique. Les enseignants devaient avoir l'occasion d'y poser les questions techniques spécifiques qui n'avaient pu être abordées dans l'introduction, et surtout de discuter des activités pédagogiques concrètes qui pouvaient être conduites avec les élèves sur ces thèmes. Dans la logique évoquée sous le point 2, cinq modules sont consacrés aux aspects interactifs de la communication verbale et à leur impact sur la langue ("approche énonciative" ; modules 2 à 6). Quatre séries de modules sont centrées sur le système de la langue : la première reprend, d'un point de vue didactique, l'étude des principaux concepts syntaxiques ("approche syntaxique" ; modules 7 à 11) ; la deuxième aborde des problèmes de morphologie et leur incidence sur l'orthographe ("orthographe" ; modules 12 à 14) ; la troisième est centrée sur les problèmes morphologiques et sémantiques du lexique ("approche lexicale" ; modules 15 à 17) ; un module enfin est consacré au système verbal ("conjugaison" ; module 18). Enfin, quatre modules abordent, dans la perspective du système de la langue (analyse interne), un ensemble de notions ayant trait aux mécanismes de cohérence textuelle ("approche textuelle" ; modules 19 à 22).

4. Le cours d'introduction à l'analyse des discours (module 100) a été - nul ne s'en étonnera - plus difficile à concevoir que celui consacré à l'analyse de la langue. En l'absence de toute perspective unificatrice en ce domaine, le parti a été pris de proposer aux enseignants une présentation à caractère historique et épistémologique. A partir d'un rappel des postulats de l'analyse occidentale classique du langage (la langue comme système de représentation du monde : Aristote, Port-Royal, Chomsky), ont été situés les "décrochages" successifs qui ont permis d'introduire des éléments de conceptualisation du langage comme activité discursive (rhétorique classique, perspective énonciative, actes de langage et pragmatique, linguistique textuelle, théories diverses des discours et des types de discours, etc.). A l'issue de ce parcours, une synthèse a été proposée; elle était largement inspirée des propositions de J.-M Adam (1984) et de J.-P Bronckart & al. (1985), qui constituent les deux références majeures invoquées par les moyens d'enseignement.

5. La définition des seize modules d'approfondissement de l'analyse des discours a été elle aussi problématique comme en atteste la complexité relative du schéma 2. Une première série de trois modules (101 à 103) a pour objet de présenter les caractéristiques générales des trois genres textuels explicitement intégrés au plan d'étude du CO : textes narratif (degré 7), informatif (degré 8) et argumentatif (degré 9). Cette première série donne accès à un module général consacré aux organisateurs de texte (104), et ce module donne lui-même accès, soit à une série de quatre modules centrés sur l'approfondissement des structures narratives (105 à 108), soit à une série de trois modules centrés sur l'argumentation (109 à 111). Sont proposés par ailleurs une série de trois modules dévolus à l'analyse des textes poétiques (112 à 114) ainsi que deux modules consacrés aux résumés (115) et à la prise de notes (116).

4 - REGARDS CRITIQUES SUR LE PROGRAMME PACTE

4.1. La coupure "Analyse de la langue"/"Analyse des discours"

A revenir d'abord sur le processus de rénovation de l'enseignement du français tel qu'il s'est développé en Suisse romande, on ne peut manquer de formuler une question dont l'importance semble nous avoir échappé jusqu'ici. Inspirée des principes de l'"Education nouvelle", la réforme a sans aucun doute contribué à un net changement des démarches pédagogiques : l'élève agit, produit, observe, questionne ; le maître le guide dans ces activités, et cette nouvelle forme de relation pédagogique se traduit par une amélioration générale du climat de la classe. Empruntant à la "linguistique nouvelle", la réforme a également réussi à introduire des changements significatifs dans les méthodes de description de la langue, ainsi que dans la terminologie grammaticale proprement dite (plus de respect pour les faits de langue, et, en principe, plus de rationalité dans l'appareil conceptuel proposé aux élèves). Mais un changement de même importance a-t-il été introduit en ce qui concerne la structure même du programme d'enseignement du français? Un examen attentif des programmes-cadre romands (CIRCE) fait apparaître deux éléments de réponse. Dans ce "genre de texte" à caractère forcément très général, on observe

tout d'abord que les activités de grammaire continuent d'occuper une place très importante, et surtout que l'organisation des chapitres thématiques en ce domaine est toute entière calquée sur l'organisation des grammaires traditionnelles. Après une centration initiale sur les objectifs de lecture et d'écriture (degrés 1 et 2 de l'école primaire, correspondant au CP et au CM1 français), l'essentiel du programme des autres degrés de la scolarité obligatoire reste dévolu à l'analyse de la phrase, avec un taux de redondance qui ne laisse pas d'étonner (les fonctions grammaticales sont notamment abordées dans au moins cinq degrés successifs, sans grand souci de progression pédagogique). On observe ensuite que les activités ayant trait à l'expression font certes l'objet d'une présentation détaillée, mais que les rapports qu'elles devraient entretenir avec les activités de structuration ne sont guère explicités (il manque notamment une explicitation claire du temps qui devrait être consacré à l'une et l'autre forme d'activité). Cette situation est à notre avis la conséquence du caractère superficiel (ou inachevé, par difficulté, par commodité ou par volonté délibérée) de la réflexion sur le problème des finalités de l'enseignement de la langue maternelle. Dans la logique traditionnelle, le travail grammatical était premier et fondamental, parce qu'il avait la réputation de contribuer au développement des capacités de pensée de l'élève. Sur le plan des principes, comme nous l'avons mentionné plus haut, les promoteurs de la rénovation ont certes procédé à une réévaluation de cette finalité première, mais alors même qu'ils affirmaient le principe du caractère instrumental des activités de structuration, ils conservaient, de fait, la totalité d'un programme grammatical conçu dans la logique traditionnelle.

Dans ce contexte, les concepteurs de tout projet de formation des maîtres se trouvent inévitablement confrontés au dilemme suivant : soit s'en tenir à la **logique inhérente au programme scolaire** et faire la part belle à la grammaire, en la distinguant quasi nécessairement des autres activités ; soit tenter de se conformer aux **principes de la rénovation** et proposer une démarche de formation globale, qui intégrerait les différentes activités dans une perspective d'ensemble.

Les responsables du programme PACTE auraient évidemment souhaité adopter la seconde solution, et ils auraient pu imaginer un projet de formation articulant les étapes suivantes : - présentation et discussion des activités centrées sur le développement des savoir-faire langagiers des élèves : - proposition de différentes formes d'activités de structuration destinées à faire émerger et se stabiliser des savoirs ayant trait aux situations d'interaction verbale, aux structures morpho-syntaxiques de la langue, aux valeurs sémantiques des unités, aux procédés d'organisation des textes, etc. ; pour chacun de ces objets, sélection des conceptualisations adaptées au niveau de développement des élèves et identification des concepts réutilisables dans les activités ayant trait à la maîtrise des discours (sans négliger toutefois les exigences de cohérence du système grammatical) ; - propositions d'activités visant à la maîtrise des différents types de discours, oraux ou écrits. L'énoncé même d'un tel programme (pourtant non exhaustif) suffit à faire comprendre que cette solution n'était pas envisageable, dans la mesure précisément où le travail d'élaboration didactique qu'il présuppose n'a pas été effectué à ce jour (nous y reviendrons). A cela s'ajoute, est-il besoin de le préciser, la difficulté de trouver un ensemble de formateurs susceptibles d'assurer - de manière cohérente - la réalisation d'une telle démarche de formation

Face à ce constat de carence didactique et linguistique, la décision a été prise de distinguer quand même le domaine de la langue et celui du discours, en tentant néanmoins d'atténuer la rigueur de cette coupure. Comme nous l'avons indiqué, l'itinéraire consacré à l'analyse de la langue a débuté par une sensibilisation aux paramètres du fonctionnement communicatif, destinée à montrer que les règles du système ne constituaient que le produit d'une démarche de formalisation opérée sur ce fonctionnement même, et elle s'est terminée par une réinterprétation du statut de certains groupes d'unités, dans le cadre du fonctionnement discursif. Faute d'une explication circonstanciée (et nécessairement longue) des enjeux de cette distinction, celle-ci a été vécue de manière très "traditionnelle" par les enseignants ; ceux qui restaient désarmés et inquiets devant la nouveauté de la terminologie grammaticale se sont rués sur le programme d'analyse de la langue ; ceux qui rejetaient la "grammaire nouvelle" ou en avaient maîtrisé les arcanes, ont plutôt emprunté l'itinéraire d'analyse des discours.

4.2. L'analyse de la langue

Le premier problème de cette séquence a été bien entendu celui de l'articulation des chapitres consacrés au noyau dur grammatical (morpho-syntaxe et sémantique) avec les problématiques posées en amont (la communication) et en aval (projection sur le discours).

En amont, l'introduction des concepts d'énonciation et d'actes de langage présente notamment l'intérêt de bien faire ressortir la différence de statut (et la non-correspondance stricte) entre les différents types d'activité langagière et leurs formes de réalisation en langue (un acte d'ordre ne se traduit pas nécessairement par une phrase de forme impérative, et réciproquement, une phrase de forme déclarative ne correspond pas nécessairement à un acte de déclaration). En ce domaine se pose cependant un problème majeur, qui résulte du caractère parcellaire (incomplet) et hétérogène des conceptualisations actuelles de la situation de communication et de l'activité langagière. Soit on s'en tient à la présentation du schéma de la communication inspiré de Jakobson et on est contraint, en même temps, d'en dénoncer la banalité et l'insuffisance (banalité que les enseignants eux-mêmes ne manquent pas de souligner), soit on tente de proposer une conceptualisation qui intègre les concepts usuels (locuteur, énonciation, actes, etc.) dans une théorie d'ensemble et on se heurte alors à des difficultés théoriques et pratiques (marque de temps) quasi insurmontables. Aucune solution satisfaisante n'a pu être trouvée, et il faut admettre que la formation des enseignants en ce domaine présentera pour longtemps encore un caractère volontariste et injonctif (évités les confusions entre domaines, prenez conscience de la complexité des situations de communication, etc.).

En aval, la réévaluation du statut de certaines unités dans la perspective discursive présente moins de difficultés. L'intérêt majeur est ici aussi de sensibiliser à la différence des niveaux d'analyse. Il est également de montrer d'une part que l'analyse du fonctionnement textuel conduit à une redistribution des unités et des groupes en catégories nouvelles (organiseurs de texte, anaphores, etc.), et d'autre part que certaines distinctions proposées en langue (l'opposition entre complément

du verbe et complément de phrase, par exemple) n'ont de véritable pertinence que dans le cadre du fonctionnement discursif (les seconds peuvent s'intégrer à la catégorie des organisateurs, les premiers non). La difficulté est ici d'ordre exclusivement théorique et tient à l'instabilité relative des concepts disponibles pour étiqueter les catégories textuelles (difficulté, par exemple d'expliquer la différence de statut des connecteurs et des organisateurs de texte).

Le deuxième type de problème qui se pose a trait au "noyau dur" morphosyntaxique. La présentation de ce chapitre s'effectue dans une perspective résolument phrastique ; elle se caractérise, comme nous l'avons mentionné, par un effort d'explicitation complète de la "logique" des démarches structuraliste et générativiste, et par une présentation des résultats de l'application de ces méthodes à l'analyse de la morpho-syntaxe du français. Ce mode de présentation s'est révélé très efficace, et l'on s'est rendu compte que ce n'est que dans la mesure où on explicite la totalité des critères linguistiques, que les enseignants deviennent aptes à comprendre (et à accepter) les limites de l'approche de la langue comme système (et donc de la grammaire au sens strict et phrastique du terme). Ceci ne suffit cependant pas à régler le problème de la terminologie. Pour le même produit de l'analyse, il arrive fréquemment que plusieurs termes se retrouvent en concurrence, sans qu'aucun critère linguistique ne permette de trancher (cf. plus haut). Dans la difficulté où se trouvent actuellement les enseignants, nous admettons avec eux que la terminologie scolaire doit être une et cohérente, et il convient donc de justifier les décisions terminologiques prises dans le cadre de la rénovation. Force est alors de constater que certaines de ces décisions n'ont pas toujours été très heureuses : les appellations retenues pour certaines notions sont trop complexes (phrase subordonnée enchâssée dans le groupe prépositionnel complément de phrase) ; d'autres sont définies de manière telle qu'elles introduisent des contradictions internes dans le système (la fonction de "modificateur", et ses rapports avec les compléments de verbe ou de phrase, par exemple). Comment traiter ces problèmes sans "déstabiliser" les enseignants ? Il est certes possible de les éluder de manière plus ou moins habile, et nous l'avons fait quelquefois ; la stratégie généralement adoptée a cependant été de signaler ces lacunes et de demander (une fois de plus) aux enseignants d'attendre (ou d'exiger) une révision de certains aspects de l'appareil terminologique. Ce qui n'est évidemment que modérément satisfaisant.

Le dernier ordre de problème a trait aux "oublis" ou aux "insuffisances", et il concerne essentiellement les apports de la sémantique et de la psycholinguistique. Dans le module d'introduction, un long chapitre est consacré à la sémantique. Le premier objectif de la formation en ce domaine est de démontrer la non-pertinence des analyses traditionnelles ; contrairement à ce qu'impliquent les définitions classiques du sujet, du C.O.D. ou des compléments circonstanciels, il n'existe pas de correspondance bi-univoque entre les fonctions grammaticales et les valeurs sémantiques que peuvent assurer les unités et les groupes de la langue : un groupe assurant la fonction grammaticale "sujet" peut exprimer une valeur sémantique d'agent, d'instrument, de patient, de "support" (*Pierre* dans "*Pierre est grand*"), etc., et réciproquement, la valeur d'instrument peut être assurée par un groupe au statut grammatical de sujet, de complément du verbe, de modificateur, etc. Il est cependant

difficile de dépasser ce discours défensif, et de fournir des propositions didactiques concrètes, d'une part parce qu'on ne dispose pas, dans les théories linguistiques de référence, d'une terminologie stable qui permette de désigner et de définir les rôles sémantiques majeurs (actant, agent, patient, objet, bénéficiaire, "support", etc.) ; d'autre part et en conséquence parce que les programmes en vigueur en Suisse romande restent plus qu'allusifs sur ce chapitre ; ils indiquent certes qu'il convient de procéder à une analyse sémantique, mais ils ne proposent aucun appareil conceptuel qui permettrait de le faire. Sur ce point encore, les formateurs en sont réduits à demander aux enseignants d'attendre une (très) hypothétique amélioration de la situation théorique.

Pour la psycholinguistique (et/ou la psychologie du langage), la situation est plus grave encore. Dans les modules d'analyse de la langue, aucune référence à caractère psychologique n'a pu être introduite, pour des raisons qui seront discutées plus loin (cf. partie 5). Notons néanmoins que quelques données d'acquisition ont été discutées dans le module consacré aux organisateurs logico-argumentatifs (itinéraire d'analyse des discours), et qu'elles ont plutôt plongé les enseignants dans la perplexité.

4.3. L'analyse des discours

Un des problèmes majeurs que pose ce second "itinéraire" est celui de l'articulation **texte/discours** (problème que nous avons éludé jusqu'ici). Une manière empirique de situer cette question est de la rapporter au contenu même des manuels scolaires : les *MEV* qui ont, sur ce point, servi de base à l'édification de PACTE ne sont pas – en tout cas au niveau 7^e – d'une clarté exemplaire sur cette dichotomie **texte/discours** puisqu'à quelques lignes d'écart les deux termes sont employés dans une relation apparente de synonymie : il n'y a pas, de fait, d'explicitation d'une quelconque distinction (cf. *Notes méthodologiques*⁴ - Français 7^e, p. 13). On peut faire néanmoins l'hypothèse que cet ouvrage, après avoir défini le discours comme "tout ensemble linguistique organisé (oral ou écrit) d'un niveau supérieur à la phrase" (ibid), traite sous le vocable de "textes" le sous-ensemble des discours écrits, ce qui semble attesté par la suite immédiate où se trouve affirmée la nécessité de "rappeler quelques données fondamentales de l'acte de lecture" (p. 14). Cette orientation "scripturaire" semble alors solidaire de la référence à une "typologie textuelle" qui est présentée plus loin (type narratif / type descriptif / type injonctif-prescriptif / type argumentatif / type rhétorique - poétique) et qui est manifestement reprise des travaux de J.M. Adam (1984, p. 10).

Le programme de formation PACTE retient, dans cette optique, l'examen de quatre types textuels : texte narratif, texte informatif, texte argumentatif et texte poétique. Pour les trois premiers, il s'agit de traiter les "organiseurs logico-temporels" (cf. schéma 2), notion qui n'apparaît pas dans les *Notes méthodologiques* 7^e à propos du texte narratif mais qui fait son entrée dans les *Notes méthodologiques* 8^e à propos de ce qui n'est plus le texte mais le **discours** informatif, envisagé en référence explicite à toute une série de notions (situation de communication, but, lieu social) directement empruntées à J.P. Bronckart et alii (1985). A un troisième niveau de la structure de ce module (cf. schéma 2) se situe l'étude des "connecteurs

argumentatifs" introduite dans les *MEV 9^e* au sein d'un ensemble sur l'argumentation ainsi présenté : «*Conformément à la ligne générale de notre méthode, nous avons travaillé en nous inspirant d'une théorie de référence, afin d'assurer à la pratique pédagogique que nous proposons un cadre intellectuel aussi solide que possible. Notre choix s'est porté sur la théorie de l'argumentation développée ces dernières années par O. Ducrot, J.C. Anscombe et leurs collaborateurs. Le choix d'autres cadres théoriques (dont certains sont également mentionnés dans notre bibliographie) aurait naturellement été possible. Ce sont un certain nombre d'impératifs pédagogiques, et non des positions scientifiques, qui nous ont conduits à privilégier celui-ci*» (Notes méthodologiques 9^e p. 3).

Il faudrait ici développer le problème de la nature des critères qui président au choix d'un cadre conceptuel dans l'élaboration d'un programme et d'une démarche d'enseignement même si ces derniers sont censés obéir à une "logique" plus pédagogique que scientifique. On veut ici souligner simplement que ce programme de formation – en l'occurrence PACTE – se trouve, de fait, solidaire de l'hétérogénéité théorique qui marque les manuels et la méthodologie qui les accompagne. Certes, les intitulés des modules du programme de formation n'impliquent pas un mode de traitement obligé et le formateur dispose à l'évidence d'une grande marge de liberté ; mais on ne peut néanmoins nier que la prise sur les problèmes des discours par exemple ne sera pas identique si l'on choisit la problématique des "organiseurs" ou celle des "connecteurs" : dans PACTE, le descriptif du module "organiseurs logico-temporels" renvoie à la transversalité d'un modèle de typologie des textes alors que le module "connecteurs argumentatifs" recommande l'étude de *donc, car, or et mais* dans une perspective d'actualisation des virtualités argumentatives inscrites dans la structure linguistique elle-même. C'est, au fond, le partage langue/discours constitutif du programme de formation lui-même qui se trouve interrogé par la coexistence de ces deux modules.

5 - OBJECTIFS DE FORMATION ET RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Les rapports qu'entretiennent descriptions linguistiques et analyses psycholinguistiques avec les préoccupations explicitement didactiques et les attentes du monde de la formation vis-à-vis des recherches en DFLM constituent des enjeux essentiels de réflexion au plan méthodologique et théorique.

5.1. Approches linguistiques diversifiées et orientations de la recherche en didactique

La question est d'abord de savoir si les différences d'approche précédemment notées sont de l'ordre de la cumulativité, chaque point de vue complétant et enrichissant l'autre dans une optique d'éclectisme éclairé, ou s'il s'agit d'incompatibilités sur le plan de la cohérence épistémologique. Il peut d'abord sembler inévitable que la démarche de constitution de contenus de formation s'inscrive dans une trajectoire qui implique lecture et emmagasinage de référents théoriques, rencontres avec des recherches variées, parfois déterminées par la proximité de lieux sociaux

(Universités, CNRS, INRP, Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique) où s'élaborent des "savoirs savants"⁵. Le formateur va légitimement faire office de "relais" pour faire connaître ces travaux et si possible contextualiser les apports d'information. Il peut aussi apparaître justifiable en droit que la volonté de totalisation amène à refuser le monolithisme d'une référence pour "saturer" l'appréhension de l'objet, faire converger sur lui la pluralité des points de vue. Mais, outre que cela signifierait qu'il existe des objets langue, discours, texte, unités linguistiques etc. en dehors d'un point de vue explicitement énoncé, il faudrait supposer entre les diverses approches une relation de non-contradiction. Ce ne peut être la tâche du formateur de chercher à fonder cette cohérence dans des domaines complexes et constamment fluctuants, ce qui ne veut pas dire incertains et décevants. Son ambition reste celle d'une intégration pédagogique de ces matériaux, ce qui constitue déjà une tâche bien difficile si l'on songe au fait que les catégories de la pratique de classe ne sont pas plus "données" que la division de l'objet théorique. C'est du didacticien – comme chercheur – qu'on peut tendanciellement attendre une réflexion de type épistémologique (et historique) sur la nature et la compatibilité des savoirs qui comptent pour l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle.

Dans un module de formation défini en termes linguistiques (cf. *infra*), les modalités de ce qu'il convient d'appeler la "perspective didactique" apparaissent variées et, au moins partiellement, opératoires. On a pu ainsi constater, dans la séance consacrée aux "organisateur logico-temporels", la dynamique d'une réflexion à partir d'un texte où *parce que* figurait en tête d'une phrase autonomisée entre deux points. Se sont à la fois posés les problèmes de la limite entre subordination et coordination et l'intérêt de ces catégories en syntaxe, ceux de l'identification de *parce que* comme organisateur textuel et ceux de la grammaticalité/acceptabilité de ce fonctionnement. A travers les réactions des enseignants s'est imposé un débat sur la norme dont l'origine était clairement constituée par des considérations internes à la démarche linguistique mais qui a positivement "dérivé" vers une explicitation-évaluation des jugements sur la langue des enseignants et des élèves à l'école. On a pu encore noter, dans cette même séquence de formation, la suggestion d'un rapport entre la problématique de l'argumentation et la rhétorique des genres de discours scolaires comme la composition d'idées, la dissertation (littéraire ou philosophique) : les enseignants ont alors l'occasion de faire explicitement le lien entre des activités qu'ils ont eux-mêmes pratiquées dans leur cursus scolaire, certains exercices qu'ils font faire à leurs élèves et des conceptualisations héritées des sciences du langage.

Evidemment, les intitulés des modules de la formation PACTE pourraient accréditer l'idée d'une présence quasi exclusive de la composante langagière, au mieux d'une perspective de linguistique appliquée. Même si, comme nous l'avons suggéré ici et ailleurs⁶, la complexité du champ de l'enseignement/apprentissage du français est telle qu'elle nécessite une conceptualisation d'ensemble – la didactique –, il n'en reste pas moins que le renouvellement des descriptions linguistiques a une influence sur les stratégies d'explication des enseignants. C'est même parce qu'elle a obtenu dans le domaine grammatical les résultats les plus clairement identifiables – sinon nécessairement les plus transformateurs – que la linguistique appliquée

continue à être revendiquée par certains. Il faut sans doute noter ici une dissymétrie entre la rationalisation apportée par les recherches menées en syntaxe phrastique et les difficultés des emprunts aux théories de l'énonciation et aux linguistiques textuelles. Par exemple la notion de **modifleur** (utilisée par l'équipe de M. Gross à Paris VII) peut se révéler opératoire dans la description interne du SN; elle n'a pas besoin d'autre légitimation que sa pertinence fonctionnelle en signalant le caractère indispensable de l'"expansion" (*Le garçon est mon fils / Le garçon que tu vois là-bas est mon fils*). Ce serait aussi le cas d'une notion comme celle de **verbe-support** (le verbe *faire* - *faire un tour*). Mais il ne suffira pas de dire que les couples **discours vs histolre** ou **premier-plan vs arrière-plan** permettent de présenter autrement le système verbal, les adverbess et les pronoms. Il s'agit là de prendre en compte des processus globalisants et multi-paramétriques de nature linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique : par exemple, pour de nombreux élèves, l'association entre un temps verbal et un marqueur temporel (*Hier, c'était le jour ...*) ne se produit pas spontanément ; d'autre part, on ne peut figer une distribution de marques : *demain* et *le lendemain* sont liés à *je/tu* comme à *il*. La question de la présence ou de l'absence de référence à la situation d'énonciation, la plurivocité des éléments de surface excluent un emploi de ces notions qui ne serait réglé que par l'efficace descriptive. C'est ici que peut se faire sentir le besoin d'une mise en perspective historique et épistémologique dans la formation. Cette dernière prend toujours place dans une conjoncture théorico-idéologique qui nécessite une mise en contexte, une information sur la persistance et le déplacement des problèmes internes à la discipline. Il est normal que les formateurs se tournent alors vers les chercheurs en didactique.

1. C'est à eux qu'il appartient d'abord de réexaminer les **diagnostics** parfois hâtifs : par exemple, les affirmations péremptoires sur l'"échec" des grammaires structurale et générative à améliorer les compétences d'expression-communication doivent être reprises, analysées, détaillées, pour situer, en particulier, la part propre à l'institution scolaire qui avale, digère, conforme les nouveautés dans ses modèles de fonctionnement ...

2. C'est à eux de mesurer aussi les **évolutions** perceptibles dans les sciences dites "de référence" à partir de questions essentielles pour la didactique du français : quelle langue enseigner et comment l'enseigner? Ainsi, les "grammaires floues" (cf. Kleiber et Riegel in R. Martin, 1978) et les "grammaires polylectales" (Berrendonner, Le Guern & Puech, 1983) permettent-elles une interrogation renouvelée à la fois sur le problème des points de vue engagés dans la description d'un fonctionnement linguistique et sur celui de la gestion du rapport entre structures variationnelles objectives et règles normatives. Avec ces travaux, il s'agit de dépasser les constats de carence dressés à propos du structuralisme linguistique et de la grammaire générative comme des grammaires traditionnelles pour à la fois conduire à une réévaluation des "solutions" apportées aux problèmes de la variation de Saussure à la sociolinguistique et aboutir à de nouvelles fondations du domaine grammatical. C'est en même temps un problème d'épistémologie des sciences du langage qui se trouve ainsi réactivé : la nécessité de ne pas confondre abstraction et idéalisation. Alors que l'abstraction est de toutes façons impliquée dans le processus de réflexivité inhérent à l'activité de connaissance, l'idéalisation des données langagières mène à une réification-homogénéisation de la langue, ignorant le changement et la

variation, les attitudes normatives et les divergences dans les jugements de grammaticalité.

3. C'est encore aux chercheurs en didactique qu'il appartient de discuter les grandes catégories qui structurent le discours linguistique-scolaire : **oral/écrit, phrase, texte...** En soulignant l'aspect fondamentalement décontextualisant de l'écrit (Goody), on peut comprendre une partie des difficultés liées à la lecture et à la production de certains écrits et formes graphiques et même situer le débat sur le prisme d'appréhension des textes : soit valider une perspective qu'on peut précisément qualifier de "textuelle", caractérisée, selon l'expression de M. Fayol (1984, p. 67) par "l'autonomie (relative) du produit" soit s'inscrire dans la visée de l'interaction communicative, en marquant que, plus il y a décontextualisation, plus il doit y avoir maîtrise des éléments de surface. La mise au centre de l'activité langagière du **texte**, par opposition à la linéarisation dominante phrase simple → phrase complexe → texte (qu'on trouve, de manière emblématique, dans les *Instructions Officielles* en France) aboutit plus à un déplacement heuristique des difficultés qu'à leur résolution : c'est qu'il faut tout à la fois identifier des unités grammaticales textuelles, penser le rapport au contenu, à l'acte de production et à la situation de communication, travailler donc le texte dans toutes ses dimensions de discours (c'est-à-dire sa relation au sujet et à l'histoire).

La configuration où se conjoignent **oral/écrit et phrase/texte** se retrouve, à des degrés et niveaux différents, tant dans les *Instructions Officielles* que chez certains chercheurs dont le travail est indissociable de la demande pédagogique, par exemple L. Lentin qui, en développant une conception de l'acquisition, a fourni dans le même mouvement un modèle du comportement verbal de l'enseignant (d'où sa réelle notoriété dans les circuits de formation des instituteurs en France). Au centre de cette configuration, il y a des représentations de la **complexité** dont il serait instructif de suivre la logique et l'historique. Certaines linguistiques de l'acquisition ont insisté sur la mise en relation de la complexification des énoncés avec la progression dans la structuration de la pensée : une complexité qui s'apprécierait en termes syntaxiques (nombre des éléments, continuité ou discontinuité des termes reliés, présence de relatives, d'incises, densité syntagmatique...) alors qu'il faudrait aussi prendre en compte la dimension lexicale, la variété des "jeux de langage" (au sens de Wittgenstein repris par F. François), l'aspect paradigmatique de l'écrit (au sens de Goody). Ce dernier point pourrait d'ailleurs introduire à une réflexion très générale sur l'ordre du discours scolaire régi par la "raison graphique" avec la mise en forme des disciplines par le tableau, la liste, la carte, le graphe, le fichier, le dictionnaire et les figures des discours métalinguistiques. Comment mesurer pour l'apprenant les degrés de complexité qui sont ici impliqués ?

5.2. La figure de l'apprenant et le rôle du formateur

Se pose précisément ici un problème de fond dont la résolution fait elle-même partie des objectifs de la recherche en didactique : il s'agit du statut à conférer aux données psycholinguistiques dans un programme de formation. D'un côté, on peut légitimement faire l'hypothèse que l'enseignant de français souhaite par exemple disposer d'informations précises à la fois sur le niveau atteint par les comportements

verbaux des élèves et sur leurs capacités métalinguistiques, mais, d'un autre côté, comment ne pas voir l'espèce d'insatisfaction qui existe à propos de l'utilité concrète de ces connaissances, la difficulté à se représenter leur opérationnalisation sur le terrain pédagogique. Le formateur peut avoir engrangé toutes sortes de données sur les procédures de calculs, de choix, de stratégies du sujet parlant, acquis dans la littérature psycholinguistique toutes sortes d'informations pertinentes sur les trajectoires cognitives et langagières des enfants, il n'a pas pour autant les moyens de fournir à l'enseignant une perception claire des conséquences qu'il faut en tirer sur la construction d'une progression à long terme ou la modification d'un curriculum. Il ne suffit pas, par exemple, que soit avérée chez l'enfant l'antériorité de la prise de conscience des aspects sémantiques du langage sur celle de sa dimension syntaxique pour que se trouve aussitôt réglée la question des premières "entrées" dans le travail sur la langue en classe. La manière dont se formulent – sous la forme de généralités péremptoires – les "acquis" d'une recherche masque la stratification complexe de problèmes que l'enseignant retrouve sur le terrain. Caractère relativement tardif de l'émergence d'une "réflexion" syntaxique? Encore faut-il clairement dissocier le niveau du développement langagier et celui des activités métalinguistiques et, d'autre part, distinguer connaissances métalinguistiques et verbalisation de ces connaissances : on sait bien en effet que l'élève peut maîtriser spontanément une opération linguistique (la pronominalisation par exemple) en situation langagière courante et se révéler incapable d'une effectuation en situation scolaire ; on sait aussi qu'il peut témoigner d'une connaissance explicite d'une règle linguistique donnée sans employer une terminologie spécifique.

Tout cela montre qu'il ne s'agit pas seulement de "pédagogiser", au sens de rendre transmissibles, les apports d'une discipline de référence : le formateur, même s'il joue le rôle de liaison entre des champs de savoirs et des domaines d'activités ne peut régler un problème qui incombe d'abord aux psycholinguistes et aux didacticiens. Les psycholinguistes sont toujours capables d'assigner des "débouchés" à leurs travaux (qu'il s'agisse de renouvellement des analyses métalinguistiques ou d'apprentissage de la lecture-écriture) en faisant preuve d'un relatif optimisme⁷ et pourquoi ne pas penser que, dans ce domaine comme dans d'autres, certains chercheurs partagent plus ou moins (pour toutes sortes de raisons institutionnelles, personnelles...) une "préoccupation didactique". Mais l'essentiel reste le type de **rétroaction** que le didactique peut opérer sur la conceptualisation et les références de la psycholinguistique afin de ne pas rendre incommensurables le champ de l'acquisition et celui de l'apprentissage/enseignement mais au contraire de voir traités et éventuellement résolus les problèmes qui intéressent formateurs et enseignants. Sans aller jusqu'à l'idée que cette "préoccupation didactique" puisse bouleverser l'horizon de recherche de la discipline, on peut noter que le débat sur la nature des données expérimentales en psycholinguistique doit amener à une réévaluation des paramètres individuels et sociaux de l'élève et de l'univers scolaire : prise en compte du caractère social des activités langagières (tous les enfants ne se trouvent pas exposés au même "corpus" langagier) ; spécificité des discours scolaires ; variable que constitue le type d'enseignement. Bien que certains chercheurs réfutent l'idée selon laquelle les réactions obtenues seraient à interpréter comme de simples restitutions de l'enseignement donné, il n'en est pas moins

légitime de se demander par exemple si les critères utilisés par les élèves pour déterminer si un mot est un nom ou un verbe varient en fonction de la grammaire enseignée, ce qui pose d'ailleurs aussi la question du type de théorie linguistique auquel se réfère la psycholinguistique (avec quelle notion du "nom" travaille-t-elle?).

On sait bien que la centration sur l'apprentissage et la figure de l'apprenant (ses compétences comme ses besoins ou motivations) participe d'une réaction parfaitement normale face aux problématiques de la transmission des connaissances appréhendées du côté de l'enseignant. Les psychologues de formation piagétienne, certains psycholinguistes et didacticiens (ceux des sciences en particulier) se sont retrouvés pour manifester de l'intérêt pour les représentations et conceptions des apprenants, pour leur cheminement et la détermination d'aptitudes à apprendre à apprendre. Toutes sortes de formulations présentes dans l'univers de la didactique, tout un lexique attestent de ce déplacement vers l'élève : gestion de tâches cognitives, surcharge mentale, résolution de problèmes, etc., il y a là des notions désormais incontournables dès lors qu'on veut analyser les potentialités et difficultés des sujets engagés dans la mise en oeuvre de savoir-faire. Ainsi, une entrée possible en formation consisterait par exemple à proposer une définition du savoir-écrire qui devrait, entre autres, impliquer :

1. l'examen des difficultés qui restent celles de certains enfants à maîtriser l'activité motrice et cognitive impliquée par l'acte d'écrire (capacité à reproduire les signes graphiques et à utiliser les outils scripteurs et les supports) ;
2. l'examen des motivations à l'écriture et des refus qu'elle suscite ;
3. l'examen des questions liées à l'acquisition de l'orthographe de la langue considérée ;
4. l'examen des problèmes posés par l'organisation des textes et ceux des rapports aux situations dans lesquelles ils sont produits et reçus.

Encore faudrait-il, au niveau du point 4, détailler les dysfonctionnements grammaticaux intra-phrastiques qui sont un handicap évident pour le passage à la rédaction de textes longs et, bien sûr, tous les problèmes spécifiques à la syntaxe interphrastique avec aussi la dimension lexicale comme facteur de cohérence/cohésion etc.

Si un tel "listage" peut conduire à une perception complète du savoir-écrire dans la formation d'un enseignant de français, aucun curriculum ne prétendra rassembler les réponses opératoires à cette identification des besoins et, même dans des conditions institutionnelles optimales, ce programme idéal ne réglerait pas de toute manière la question du quoi et du comment enseigner. Il appartient, nous semble-t-il, au formateur de sélectionner les points nodaux qui à la fois mettent le formé en situation de recherche et constituent des écueils, provoquent des débats sur le terrain pédagogique, celui de la pratique enseignante elle-même. Ce peut être aussi l'objet d'une recherche en didactique portant précisément sur la formation. Le repérage de ces questions productives pour le déroulement propre de la formation et pour la classe permettrait de sortir du dilemme utilitarisme/culture désintéressée. Ainsi, pour cette question de l'enseignement/apprentissage de l'écrit et des textes, le formateur pourrait choisir de se centrer par exemple sur :

1. ce qu'implique la détermination d'un pôle – production ou compréhension – dans la référence à des théories constituées et dans les activités scolaires ;

2. le problème de l'hétérogénéité textuelle (description, discrimination de ses formes) ;

3. les aspects du processus de production ("recherche des contenus", "planification", "mise en texte", ...) en présentant et discutant une conceptualisation ;

4. le rapport faits de langue/types de textes (sur le terrain : liaison grammaire/lecture-écriture et au plan épistémologique : critique des modèles théoriques: "grammaires textuelles", analyse des discours, ...).

Dans le domaine de l'analyse de la langue les questions typiquement didactiques de la terminologie, de la progression, des exercices doivent mobiliser l'attention du formateur. Il s'agit par exemple de suggérer que la caractérisation d'une grammaire est indissociable de ses exemples, de leur choix et de leur statut, donc des corpus qu'elle analyse, qu'il s'agisse des énoncés sur "Dieu" de Port-Royal (dont les ouvrages sont d'abord des cours destinés à une petite élite d'élèves) ou des exemples de nos grammaires scolaires actuelles dont la sélection est aussi déterminée par la nécessité psychopédagogique de la "motivation" : il faut trouver le moyen d'intéresser les élèves par un choix judicieux d'univers de référence. On peut aussi faire l'hypothèse que c'est la volonté de varier les registres, les types de discours, les situations d'exercice qui a provoqué des "ouvertures" théoriques – dans les manuels et la formation – vers des disciplines comme la sociolinguistique ou la pragmatique. Quoi qu'il en soit, c'est la capacité à trouver les phrases, les textes, les supports adéquats pour chaque activité qui constitue l'une des dimensions d'un enseignement efficace de la langue et des discours.

NOTES

* Unité de Didactique des Langues, FPSE, Université de Genève

** Ecole Normale de Cergy-Pontoise, et CNRS URA 381

1 L'école secondaire genevoise est constituée de deux institutions distinctes; d'une part, le Cycle d'Orientation, qui accueille tous les élèves en âge de scolarité obligatoire (jusqu'à 15 ans), et d'autre part diverses institutions de scolarité post-obligatoire (Collège de Genève, Ecole de Commerce, Ecole de culture Générale, etc.).

2 Propositions d'Actualisation des Connaissances et des Techniques des Enseignants concernés par la rénovation de l'enseignement du français.

3 Sous l'expression de "moyens d'enseignement", on désigne en Suisse romande les différents manuels en usage dans l'enseignement du français.

4 Les *Notes méthodologiques* correspondent à ce qui est dénommé en France "guide pédagogique" ou "livre du maître" mais dans la perspective, en général, d'un approfondissement plus important.

5 Il y a là toute la complexité de la sociologie de la recherche et de sa diffusion dans laquelle nous ne pouvons entrer ici.

6 cf. J.P. Bronckart: "Du statut des didactiques des matières scolaires" et J.L. Chiss: "Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français", *Langue française*, no 82, mai 1989, Larousse.

- 7 C'est par exemple le cas dans un article programmatique comme celui de J.A. Rondal et A. Cession: "Psycholinguistique développementale et enseignement de la langue maternelle: un dialogue encore à construire!" (*Mother Tongue Education*, vol. 2, no 2, Montréal, P.P.M.F., 1987): "Apprendre à juger de l'importance des informations présentées, apprendre à résumer, à faire des analogies, à rechercher l'information pertinente pour répondre à des questions, savoir analyser et organiser les informations d'un texte de façon cohérente, ou suivant différents buts et objectifs sont des activités cognitives qui peuvent être enseignées facilement et qui, si elles sont adaptées au développement cognitif des enfants, peuvent améliorer considérablement les performances de compréhension" (C'est nous qui soulignons).

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.M. (1984), *Le récit*, Paris, P.U.F.
- Beacco, J.C. & Chevalier, J.C. (1988), Didactique des langues: quelles interfaces?, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 72 (coordination).
- Berrendonner, A., Le Guern M. & Puech G. (1983), *Principes de grammaire polylectale*, P.U. de Lyon.
- Besson, M.J. & al. (1979), *Maîtrise du français*, Office romand des éditions et du matériel scolaires, Neuchâtel et Nathan, Paris.
- Besson, M.J., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1988), La norme, une appropriation. In G. Schoeni, J.P. Bronckart & Ph. Perrenoud (Eds), *La langue française est-elle gouvernable?*, Paris, Delachaux & Niestlé, 169-184.
- Bronckart, J.P. (1989), Du statut des didactiques des matières scolaires, *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J.P. & al. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Calvet, L.J. & Hébrard, J. (1989), Politiques linguistiques et didactiques des langues, *Le Français dans le Monde*, n° spécial, (coordination).
- Candelier, M. & Dabène, L. (1988), D'une langue à l'autre... la didactique, *Les Langues Modernes*, (coordination).
- Chiss, J.L. (1982), Linguistique et formation des enseignants de français, *Langue française*, 55 (coordination).
- Chiss, J.L. (1989), Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français, *Langue française*, 82, 44-52.
- Dubois, J. (1972), Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur, *Langue française*, 14 (coordination).
- Fayol, M. (1984), Pour une didactique de la rédaction - Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique, *Repères*, 63, 65-69.
- Galisson, R. & Roulet, E. (1989), Didactique du français, *Langue française*, 82, (coordination).

- Grandcolas, B. & Kahn, G. (1988), La didactique des langues à travers ses écrits, *Travaux de didactique de l'Université de Montpellier*, 20 (coordination).
- Hébrard, J. & Marchand, F. (1978), Enseignement du français langue maternelle: la formation des maîtres dans les écoles normales, *Etudes de linguistique appliquée*, 32 (coordination).
- Hébrard, J. & Marchand, F. (1980), Enseignement du français langue maternelle, *Etudes de linguistique appliquée*, 39/40 (coordination).
- Kleiber G. & Riegel, K. (1978), Grammaires floues. In R. Martin, *La notion de variabilité en linguistique*, Paris, Klincksieck.
- Rouchette, M. (1971), Principes de l'expérience en cours, *Recherches pédagogiques*, 47.
- Schoeni, G. (1988), Norme et enjeux méthodologiques; l'exemple de "Maîtrise du français". In G. Schoeni, J.P. Bronckart & Ph. Perrenoud (Eds), *La langue française est-elle gouvernable?*, Paris, Delachaux & Niestlé, 133-168.

Moyens d'enseignement

- Besson, M.J. & al. (1989), *Français 9e. Pratique de la langue*, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Genève, D.I.P. (sous la direction de).
- Département de l'Instruction publique et des Cultes du canton de Vaud (1986), *Moyens d'enseignement vaudois*, (nombreux manuels rassemblés sous cette appellation officielle), Lausanne, Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud, et L.E.P.

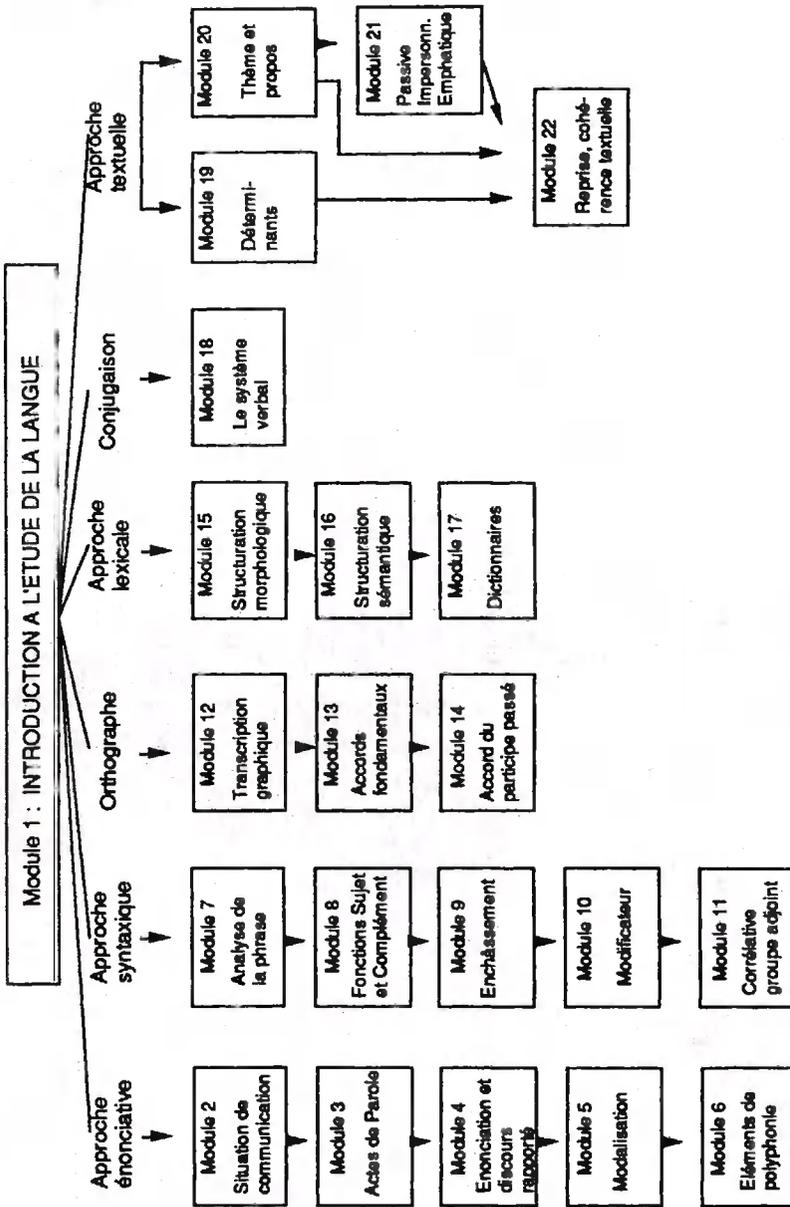


Schéma 1 : L'itinéraire "Analyse de la langue"

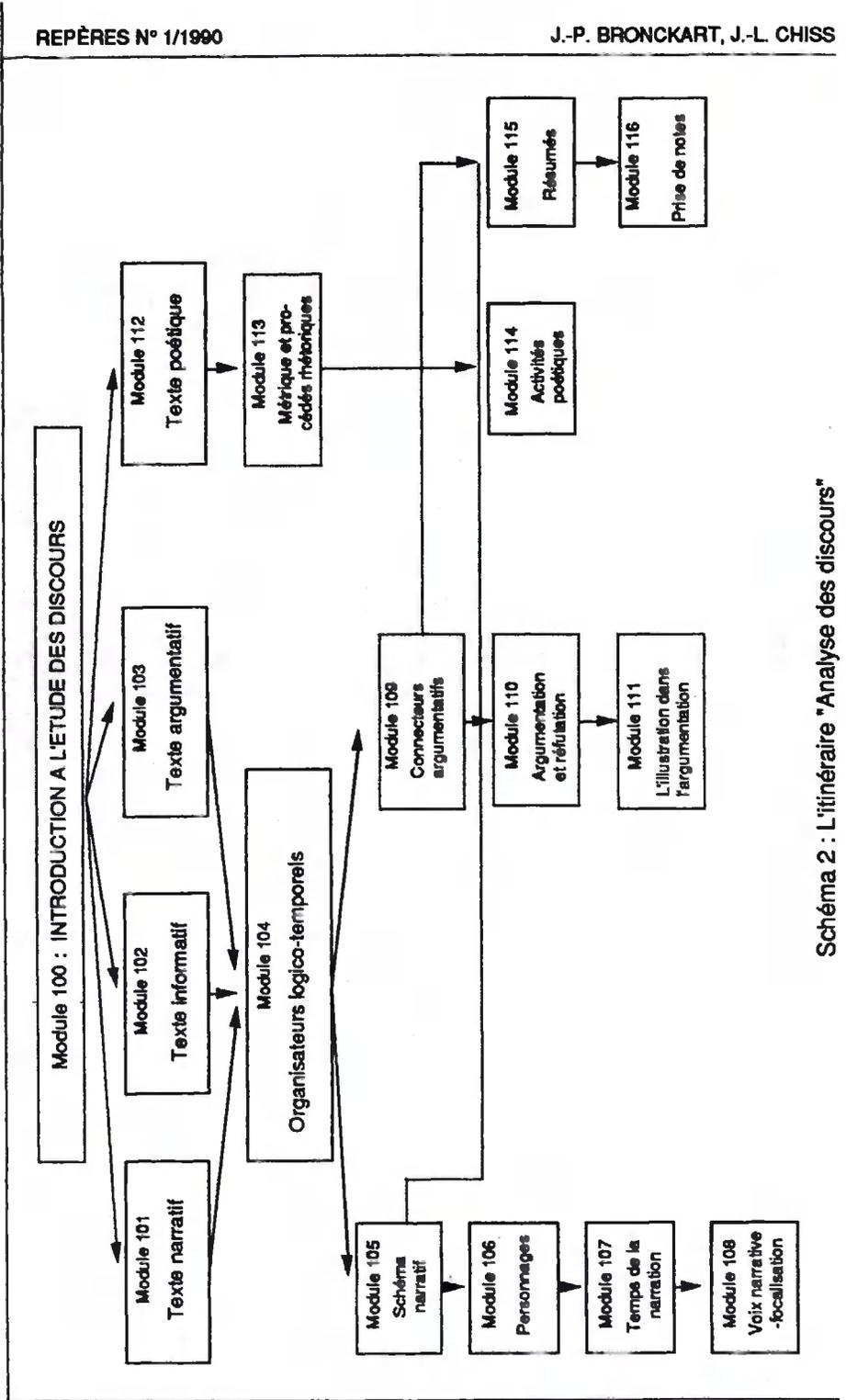


Schéma 2 : L'itinéraire "Analyse des discours"

CONSTRUCTION DE CONTENUS DE FORMATION ET TRAITEMENT DIDACTIQUE DE RECHERCHES

Un exemple d'utilisations de modèles d'analyse pour la formation continue de maîtres de CE 2 en lecture/écriture.

Claudine GARCIA-DEBANC
École Normale de Rodez

Construire des actions de formation de maîtres mettant en jeu l'articulation théorie/pratique suppose que le formateur soit au fait des avancées les plus récentes des recherches en sciences du langage, psycholinguistique, didactique. Mais son travail ne se limite pas à une information, une transmission des résultats de ces recherches, comme dans le cas d'une conférence. S'il conçoit les situations de formation comme des situations d'apprentissage dans lesquelles des individus, différents par leurs acquis théoriques (moment et niveau de la formation académique, lectures personnelles d'ouvrages didactiques, effets d'actions de formation antérieures ou de journées pédagogiques...) et leurs pratiques d'enseignement (options pédagogiques générales, types d'activités fréquemment pratiquées...), s'approprient des contenus nouveaux à des fins d'action, il doit veiller aussi à une construction pertinente des activités de formation aux fins d'acquisition de ces contenus nouveaux.

Ceci apparaît particulièrement crucial en formation des maîtres.

D'abord parce que la diversité des situations pédagogiques (nature et composition de la classe, trajectoires antérieures des élèves, tempérament du maître) rend impossible une application généralisée d'un modèle standard. Ensuite parce que le but d'une action de formation n'est pas que le maître reproduise servilement une démarche proposée à l'observation, mais qu'il prenne du recul par rapport à ses pratiques existantes et les module pour améliorer l'efficacité de ses interventions pédagogiques. La clarification des contenus et des types d'activités, d'un point de vue didactique, participe à ce mouvement. Par là même, la situation de formation a pour enjeu de rendre les maîtres autonomes dans la construction de pratiques innovantes, articulées de façon cohérente avec des activités déjà antérieurement pratiquées.

Une situation de formation peut être définie comme un ensemble de tâches impliquant une activité (individuelle ou en petits groupes) visant à transformer les représentations, les savoirs ou les savoir-faire des participants. Nous l'opposons à une situation d'information, où les participants écoutent une communication magistrale. La mise en œuvre d'une situation de formation s'inscrit dans une perspective d'apprentissage comme résolution de problèmes.

La situation de formation est alors une situation d'enseignement, à laquelle peuvent s'appliquer les outils d'analyse construits dans le champ des recherches didactiques. Elle n'échappe pas au processus de traitement didactique des référents, en tant que sélection, transformation, recombinaison des recherches qui l'alimentent. Elle suscite, de la part du formateur de maîtres analysant ses pratiques de formation, de multiples interrogations :

- Quels travaux de référence peuvent aider à comprendre, à analyser et à traiter les difficultés des élèves ?
- Pourquoi choisir certains modèles d'analyse plutôt que d'autres ?
- Au prix de quelles transformations (simplifications, réélaborations...) les utiliser de façon opératoire ?
- Quels dispositifs de formation évitent une dogmatisation et favorisent des entrées diverses dans l'innovation ?
- Des acquis de recherche provisoires peuvent-ils constituer des contenus d'actions de formation ?

Je traiterai ici l'exemple de la construction de contenus de formation en lecture-écriture pour les maîtres de CE 2, en prolongement de l'évaluation ministérielle conduite en septembre 1989. Le champ de l'amélioration des compétences en lecture et écriture est vaste et complexe. Aussi ne prendrai-je en compte que le traitement didactique de deux recherches : l'une, en lecture, portant sur "la stratégie d'identification de mots chez le lecteur débutant ou en difficulté"¹, l'autre, en production écrite, sur la construction des critères d'évaluation et le classement des lieux d'intervention didactique². Ces deux recherches nous ont semblé particulièrement pertinentes par rapport au problème à traiter en formation, à savoir le repérage, l'identification, l'analyse et le traitement de diverses difficultés des élèves. Elles nous ont paru toutes deux à même de fournir un cadre d'analyse et d'intervention utilisable par les maîtres dans leur action quotidienne. J'explicitai plus loin les raisons de cette sélection parmi une multiplicité de travaux théoriques disponibles. Cependant ces deux recherches diffèrent par leur nature. La première, d'inspiration psycholinguistique, s'appuie sur des pratiques de rééducation individuelle ; elle est connue par le formateur par le biais d'une publication³ à un état considéré comme achevé. La seconde, didactique, s'alimente à des innovations conduites dans des classes ; le formateur y est impliqué en tant qu'agent et peut ainsi faire état d'observations en cours de genèse. Nous essaierons d'analyser dans quelle mesure le traitement didactique s'opère de manière différente dans l'un et l'autre cas.

1 - LES DIVERS PARAMÈTRES INTERVENANT DANS LA CONSTRUCTION DE CONTENUS DE FORMATION À PARTIR DE PRODUITS DE RECHERCHES

En amont même de leur organisation interne, la programmation d'actions de formation est souvent liée à la disponibilité de recherches dans le domaine étudié. Le plus souvent, un stage n'est proposé que lorsque se conjuguent deux éléments :

- le repérage par les maîtres et/ou par les formateurs d'un problème rencontré dans les pratiques d'enseignement, par exemple "quels contenus enseigner en

production de textes ?" ou bien "comment traiter les difficultés de natures multiples des élèves en lecture ?",

- la disponibilité de travaux de recherche, de préférence récents, de nature linguistique, psycholinguistique ou didactique, aidant à traiter ce domaine, assez nouveaux pour n'avoir pas encore été diffusés dans la sphère scolaire.

En effet, la formation des maîtres est, plus encore que l'enseignement primaire ou secondaire, guettée par l'obsolescence des contenus qu'elle enseigne. Yves Chevallard désigne ainsi la nécessaire distance que "le savoir enseigné doit maintenir avec le savoir banalisé": "le savoir enseigné doit apparaître comme suffisamment éloigné du savoir des parents (...) c'est-à-dire du savoir banalisé dans la société", dans la mesure où le "savoir enseigné s'use". Si tous les enseignants connaissent le schéma narratif quinaire de Larivaille et l'utilisent de façon opératoire pour analyser les récits d'enfants, à quoi bon organiser une séquence de formation sur ce point ?

Il est à noter que les recherches didactiques portant sur l'évaluation des productions écrites ont connu une diffusion sociale rapide, sous l'influence conjointe de l'urgence du problème (les maîtres avaient bien placé ce besoin en tête de leurs préoccupations dans l'enquête préalable à la détermination des objets de recherche didactique), des incitations institutionnelles (thème de la fiche complémentaire aux Instructions Officielles de 1985 sur "l'organisation des apprentissages et leur évaluation au CE 2" ; opération "évaluation en lecture/écriture en CE 2 et 6" ; Plan Lecture...), et du caractère directement opératoire des outils proposés. Mais leur communication ne suffit pas à leur appropriation comme outil d'analyse et d'action sur les difficultés des élèves. Le formateur a pour tâche de définir, à la lumière des acquis de recherche connus mais aussi de la perception qu'il peut avoir des pratiques d'enseignement les plus fréquentes, des objectifs de formation pertinents et de construire les contenus d'enseignement convenables.

D'où la nécessaire connaissance pour le formateur de l'état des pratiques dans son secteur d'intervention. Diverses méthodes d'investigation existent : questionnaires préalables à l'organisation d'un stage, portant sur les pratiques habituelles et les obstacles (avec le risque d'observer davantage les représentations sur les pratiques que les pratiques effectives), connaissance de classes à l'occasion de stages en tutelle d'élèves-maîtres, groupes de travail décentralisés. Cette connaissance des représentations et des pratiques dominantes, croisée avec celle de travaux théoriques d'appui disponibles, permet de formuler des objectifs de formation en termes de capacités à développer au cours de l'action de formation.

Formuler les contenus de formation en termes de capacités à développer chez les enseignants montre qu'une réflexion sur les contenus de formation est indissociable d'un travail sur la manière la plus efficace de les faire approprier pour qu'ils soient disponibles pour l'action.

Le traitement didactique des acquis d'une recherche ne s'opère pas de la même manière pour une recherche linguistique ou psycholinguistique et pour une recherche didactique.

2 - UN EXEMPLE DE TRAITEMENT DIDACTIQUE D'UNE RECHERCHE NON DIDACTIQUE : L'ANALYSE DES STRATÉGIES DE LECTURE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Le traitement didactique des produits d'une recherche non didactique suppose plusieurs opérations successives, dont nous allons essayer d'explicitier les composantes.

2.1. Le choix d'un modèle d'analyse comme cadre de référence

La mise en œuvre du module lecture/écriture accompagnant l'évaluation nationale en CE 2 et en 6° imposait de proposer aux maîtres un cadre de référence pour analyser les difficultés des élèves.

Divers modèles d'analyse étaient disponibles : Noizet (1981), Charmeux (1985), Fijałkow (1986), Sprenger-Charolles (1988)⁵. Une sélection était à opérer. Cette sélection est largement dépendante de l'état de connaissances du formateur, lui-même lié aux conditions de diffusion des recherches (publications...) et à ses propres liens avec la recherche (séminaires de l'Université voisine, participation à une recherche...). Elle s'effectue non sur les critères de la seule pertinence scientifique ou de la précision du modèle, mais sur celui de son caractère opératoire et rapidement assimilable par des enseignants. Ainsi la grille proposée par Noizet (1981) pour l'analyse des capacités de lecture des élèves à l'issue de la scolarité élémentaire est très affinée. Elle n'a pas été choisie parce qu'elle est essentiellement descriptive, ne permet pas d'envisager immédiatement des moyens d'intervention didactique, et aussi, utilisant sans la situer une épreuve de lecture à haute voix, peut induire dans les pratiques d'enseignement un effet de renforcement de la lecture à haute voix comme mode exclusif d'évaluation de la lecture.

Ce sont finalement les propositions de Nicole Van Grunderbeeck et al. (1986) qui ont été retenues comme les plus économiques et les plus directement opératoires pour une intervention didactique immédiate.

Travaillant avec de mauvais lecteurs en relation individuelle, elle leur propose une tâche de lecture intégrale silencieuse d'un court texte, puis d'identification à haute voix des mots sur lesquels ils butent et qui leur paraissent importants pour une compréhension du texte. Un organigramme complexe⁶ propose une typologie des types d'aides à apporter, en relation duelle avec l'enfant, en cas d'erreur. Si l'on constate l'utilisation quasi exclusive du code (stratégie de bas en haut), comme par l'enfant qui dit "souchée" pour "couchée", l'enseignant le pousse à se reporter au contexte, en répétant la phrase erronée resituée dans le contexte ou en lui demandant si cela est possible. Dans le cas où l'enfant accorde une attention insuffisante au code (stratégie de haut en bas), par exemple en lisant "allongée" au lieu de "couchée", l'adulte attire son attention sur l'observation du code, en lui demandant de regarder si telle ou telle lettre connue figure dans le mot à identifier. L'opération est renouvelée pour chaque mot à identifier. Au cours de l'entretien, les enfants ne sont pas seulement observés comme dans les situations expérimentales

ordinaires, mais ils effectuent, comme le souligne l'article, un apprentissage à la fois sur la nature des indices à prendre en compte et, d'un point de vue métacognitif, sur les stratégies qu'ils utilisent préférentiellement. L'article de la Revue Française de Pédagogie qui présente cette procédure ne propose pas d'analyse de cas ni de prolongements d'ordre didactique à de telles observations. L'élaboration didactique est donc à réaliser.

Ce cadre de référence a paru au formateur :

- éclairant pour faire comprendre les divers modèles existants de l'activité de lecture. En effet, comme l'indique Liliane Sprenger-Charolles (1986)⁷, "certains psycholinguistes, comme Laberge et Samuel (1974) présentent des modèles de l'acte lexique dits "ascendants" (bas-haut ou "bottom-up") dans lesquels le point de départ du processus est constitué par les informations de "bas niveau" (la lettre, la syllabe), la compréhension venant, en quelque sorte, se greffer sur l'analyse progressive du texte écrit. (...) A l'opposé, dans les modèles "descendants" (haut-bas ou "top-down"), lire, c'est comprendre, anticiper et non analyser. C'est avoir accès directement au sens, la compréhension n'impliquant pas une analyse exhaustive du stimulus mais, au contraire, la perception de formes globales, synthétiques (de gestalts), immédiatement interprétées par le sujet lecteur. (...) La lecture et son apprentissage ne sauraient être réduits à l'un ou l'autre des deux mécanismes qui viennent d'être évoqués. En effet lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit. Pendant le processus de lecture, il y a des interactions continues entre les informations de "haut niveau" et celle de "bas niveau", entre les stratégies grapho-phonologiques (le décodage) et sémantico-contextuelles (Adams et Starr, 1982, Lesgold et Perfetti, 1981) ;

- compréhensible et assimilable par des enseignants sans pour autant opérer des réductions abusives sur les travaux de référence en lecture ;

- économique, dans la mesure où la complexité des erreurs est ramenée à un choix entre deux stratégies dominantes, un même sujet pouvant recourir successivement à l'une ou l'autre de ces stratégies ;

- utilisable dans la perspective d'une intervention didactique, dans la mesure où il fournit un éclairage sur des conditions d'intervention favorables pour faire évoluer les apprentissages.

C'est pour cela qu'il a été retenu, dans la pleine conscience des abandons réalisés par rapport à la diversité des disciplines contributives. Ainsi par exemple, la théorie de la clarté cognitive, développée par Fijalkow (1984), illustrée par Chauveau (1989) dans des entretiens avec des élèves en difficulté au début des premiers apprentissages, fournit également un éclairage très intéressant pour intervenir sur les difficultés en lecture des élèves. Elle sera convoquée à un autre moment du travail, en complément, pour inciter les enseignants à contrôler la compréhension du métalangage (mot, phrase, titre, ligne...) par les élèves. **L'acte d'enseignement suppose toujours une sélection, la plus contrôlée possible, parmi les divers modèles explicatifs concurrents.**

2.2. La construction de contenus de formation

A partir de ce cadre de référence ont été définis des contenus de formation. Ils sont constitués par les différents modèles de l'acte de lecture, modèle de bas en haut, modèle de haut en bas, modèle interactif, et des stratégies de lecture des apprentis lecteurs. Il est à noter que, dans la formation des maîtres comme dans la recherche didactique, les problématiques ont évolué ces dernières années, des contenus linguistiques vers l'observation des stratégies des enfants et de leur évolution dans les apprentissages. D'où l'émergence de nouveaux contenus de formation dérivés de la psycholinguistique. Ces contenus de formation sont définis grâce à un processus de traitement didactique qui opère par sélection, réélaboration et recombinaison des données fournies par les recherches.

Nous avons vu que la première sélection concerne le choix même du cadre de référence retenu parmi d'autres possibles. Cette sélection s'opère également à l'intérieur même du modèle retenu. Ainsi Nicole Van Grunderbeeck et al. proposent un organigramme complexe de toutes les possibilités d'interventions pédagogiques en fonction des réponses produites par les enfants. Ce souci d'exhaustivité se justifie dans la perspective de la mise au point d'un protocole de type psychologique. Une telle rigueur n'est pas utile pour l'enseignant. Ne seront donc retenus du modèle que ses grands principes intégrateurs guidant un type d'intervention didactique. **Sélection et simplification** à l'intérieur du modèle lui-même sélectionné.

Le traitement didactique opère également une **recombinaison et une réélaboration** des contenus proposés par les recherches. C'est que, dans ce cas, la recherche convoquée n'est pas de nature didactique. Elle s'appuie sur une relation duelle avec l'enfant en difficulté, certes transposable dans certains dispositifs de pédagogie différenciée, mais qui ne prend pas en compte la diversité des interactions possibles dans un groupe-classe. Si elle met en œuvre une identification et un traitement immédiat des difficultés, elle n'envisage pas un traitement à long terme par programmation organisée d'un certain type d'activités en fonction des difficultés majeures repérées. Le traitement didactique va consister, en un premier temps, sans altérer le contenu de la recherche convoquée, à en modifier les orientations et les utilisations pour la faire rentrer dans un champ plus proprement didactique.

2.3. Les diverses utilisations du produit de recherche à des fins didactiques

La modélisation théorique utilisée sert successivement à :

- S'entraîner à l'analyse d'erreurs de lecture d'enfants en conduisant des études de cas. La méthodologie proposée a été utilisée pour faire lire à des CP en janvier un texte trop difficile par rapport à leurs compétences du moment. Les stagiaires ont à analyser leurs reformulations du fragment lu et leurs propositions sur les mots difficiles à lire. Cette même méthode est ensuite utilisée sur un corpus d'erreurs d'élèves de CE 2 en difficulté.

- **Analyser les stratégies de lecture encouragées par l'enseignant** lorsqu'il corrige une erreur d'enfant. A partir d'enregistrements de séquences en classe⁶ sont proposés le mot à lire / la proposition erronée d'un enfant / l'intervention du maître jusqu'à ce que le mot soit correctement identifié. Deux enregistrements très contrastés ont été retenus pour l'étude, l'un d'un maître qui encourage exclusivement une stratégie de bas en haut, l'autre d'un maître qui développe une stratégie de haut en bas. Dans les deux cas sont analysés aussi la nature des stratégies spontanément utilisées par les élèves et le rapport entre la stratégie dominante pour telle réponse et l'intervention d'enseignement. Le maître prend ainsi du recul par rapport à sa propre pratique en classe et acquiert un outil d'analyse critique.

- **Diagnostiquer les stratégies de lecture encouragées par les activités pratiquées le plus régulièrement en classe** (ou dans tel manuel de premiers apprentissages en lecture). Chaque type d'exercice est interrogé du point de vue de la stratégie qu'il encourage. Le recensement des exercices pratiqués permet de dessiner le profil du travail en lecture et de percevoir les activités complémentaires nécessaires dans la perspective du développement d'une stratégie interactive.

- **Programmer des activités de régulation adaptées aux difficultés majeures décelées.** Un inventaire de types d'exercices est proposé. Les stagiaires ont à classer ces activités en fonction des stratégies de lecture développées dans chaque cas. On choisit ensuite un élève dont les erreurs de lecture ont été analysées dans la première phase et on recherche le type d'exercices qui lui serait le plus approprié. Le modèle devient donc un outil pour organiser les activités de régulation et différencier la pédagogie.

- **Constituer des groupes de travail en pédagogie différenciée**, regroupant selon les cas, pour des activités d'entraînement, des élèves présentant une stratégie de lecture similaire, pour des activités de découverte, des élèves utilisant des stratégies de lecture complémentaires. Le modèle aide donc au groupement des élèves.

Ce modèle a même été transposé par certains maîtres en **exercice à pratiquer avec les élèves**. Sur un fragment de texte que les élèves (des CP) ont à lire silencieusement, le maître leur donne à choisir entre plusieurs affirmations, vraies ou fausses, les unes relevant plutôt d'une stratégie de bas en haut, les autres d'une stratégie de haut en bas. De même, dans l'exercice de lecture corrigée (les enfants lisent silencieusement un texte puis le maître lit ce texte en commettant volontairement un certain nombre d'erreurs que les enfants doivent détecter), la construction des formes erronées est guidée par la référence aux stratégies de lecture. Le maître simule des erreurs possibles des élèves pour les mettre en position de les détecter, et ainsi les rendre plus vigilants sur la stratégie qu'ils ont tendance à ne pas suffisamment utiliser.

De descriptive et destinée à une intervention limitée, la modélisation proposée est devenue un puissant outil d'intervention sur le champ didactique. Elle est une clé pour comprendre les erreurs des élèves mais surtout pour guider et réguler l'action

didactique. Ce mouvement s'est opéré au prix d'une **réélaboration didactique** fondée sur les besoins éprouvés dans le champ didactique (Comment traiter les erreurs ? Quelles activités proposer ? Avec quel regroupement d'élèves ? ...), croisée avec la disponibilité d'un modèle d'analyse qui a paru opératoire. Le traitement didactique a opéré ici une extension des utilisations du modèle à des fins plus spécifiquement didactiques. Pour réserver le terme de "traitement didactique" au processus qui transforme un référent théorique, quelle qu'en soit la nature, en objet d'enseignement, on pourrait appeler le processus décrit ici **réélaboration didactique** : il consiste à retravailler dans une perspective didactique, un modèle produit par une recherche non didactique pour le rendre opératoire dans des interventions d'enseignement.

Les produits de recherches ainsi retraités servent de substrats à la formulation d'objectifs de formation, en termes de compétences attendues chez les enseignants. Dans l'action de formation considérée, ils ont été formulés de la façon suivante :

"A l'issue de la session de formation, les participants seront capables de :

- identifier la stratégie de lecture dominante chez un enfant à partir d'une analyse de ses erreurs,*
- sélectionner, dans un éventail d'exercices divers, les plus pertinents pour aider l'élève à compléter sa stratégie dominante pour rendre sa lecture plus interactive."*

De tels objectifs sont bien de nature didactique, puisqu'ils intègrent explicitement des contenus d'enseignement spécifiques. Leur mise en œuvre nécessite non seulement une information sur des résultats de recherche, mais aussi une mise en situation d'analyse d'erreurs d'enfants ou de construction de projets d'enseignement.

La référence à ces objectifs aide à déterminer les activités proposées et à faire des choix pertinents par rapport aux contraintes de temps du stage concerné, ici seulement deux jours pour le Français. Elle guide la construction de situations de formation requérant une activité d'analyse (analyse d'erreurs d'élèves, décryptages d'enregistrements où les élèves explicitent leurs stratégies par rapport à des tâches...), ou la construction d'exercices ou de projets d'enseignement. Un tel retraitement didactique, long et complexe, s'ajoute à la réélaboration didactique que nous avons décrite plus haut.

Le traitement didactique par lequel un contenu de recherche est transformé en contenu de formation s'applique également aux produits des recherches didactiques, qui ne nécessitent pas par contre de réélaboration didactique, dans la mesure où celle-ci a été effectuée antérieurement.

3 - UN EXEMPLE DE TRAITEMENT DIDACTIQUE D'UNE RECHERCHE DIDACTIQUE : LA CONSTRUCTION DE CRITÈRES D'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

Dans ce cas, la réélaboration didactique n'est pas à effectuer puisqu'elle est partie intrinsèque de la recherche conduite. Ainsi la construction de critères d'ordre didactique a déjà convoqué divers travaux théoriques d'appui qu'elle a finalisés dans

une perspective d'action didactique⁹. Le traitement didactique est-il pour autant terminé, dans le mouvement qui doit faire de ce résultat de la recherche didactique un objet d'enseignement dans le cadre de la formation des maîtres ? Répondre positivement ce serait considérer qu'il suffit d'exposer les résultats de ces recherches pour les rendre opératoires pour les maîtres. J'ai déjà montré¹⁰ les risques de dérives ou de contre-sens qui pourraient découler d'une telle conception. Un traitement didactique doit être aussi appliqué aux produits de la recherche didactique. Il procède des mêmes opérations de sélection, recomposition, reformulation, voire réélaboration.

3.1. Sélection des produits de la recherche pertinents pour l'action de formation

Parmi les produits de la recherche didactique, sont retenus prioritairement ceux qui apparaissent assimilables et directement opératoires dans le cadre de l'action de formation. Prenons l'exemple du Tableau de Classement des Lieux d'Intervention Didactique (désormais CLID) mis au point par Gilbert Turco. Ce tableau "permet de classer les critères, au lieu de seulement les énumérer. Il croise les différentes entrées d'analyse des textes (aspect pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique) avec les unités d'analyse (discours dans son ensemble, liens entre les phrases, phrases). Chacune des cases détermine des territoires comme le ferait une carte de géographie, et localise des éléments à prendre en compte dans les textes (même si les frontières ne sont pas étanches et si chacun des faits est à considérer dans sa relation avec les autres.)"¹¹. Cet outil peut être précieux en formation. André Séguy¹² en a indiqué quelques modalités d'utilisation. Cependant, il ne sera proposé comme outil de clarification théorique des critères que si le niveau de connaissances du public et la durée de la formation le permettent. Dans certains cas, on s'en tiendra à une liste peu organisée de critères. C'est d'abord la perception des enjeux de formation et des objectifs de formation appropriés à un groupe donné qui guide la convocation de tel ou tel outil construit par la recherche didactique.

De même, les outils empruntés à la recherche sont abstraits de leurs conditions de production et pour ainsi dire **dogmatisés**. Dans un stage de formation, on ne pourra faire l'analyse des états successifs de formulation du CLID, des zones de doute... Le formateur choisit le modèle dans l'état qui lui paraît le plus pertinent. Ainsi, les discussions sur le choix des termes de "textuel" ou "discursif" pour la première colonne du tableau ne sont pas ici communiquées. Pour ma part, j'utilise une version adaptée du CLID (voir plus loin)¹³, différant de celle qui a paru dans "*Repères*"⁷⁹, ajoutant une colonne infralinguistique qui couvre toutes les manifestations graphiques, qu'elles soient considérées d'un point de vue pragmatique (choix de l'agencement dans la page caractéristique du type d'écrit retenu), sémantique (les blancs des alinéas comme aide à la construction de la signification) ou morphosyntaxique (ponctuation interne à la phrase). Cette version me paraît, dans l'état actuel, la plus pertinente à la fois par rapport à l'objet d'étude et aux objectifs prioritaires en formation. Ainsi la colonne infralinguistique vise à attirer l'attention des maîtres sur l'importance du choix du support et de la mise en page, à rebours d'une standardisation des destinataires et des supports de la production écrite en situation de rédaction scolaire.

3.2. Réélaboration du document didactique par le groupe en formation

L'enjeu de formation est moins de répertorier exhaustivement tous les lieux d'intervention didactique que de montrer qu'une même erreur peut être traitée de façon différente selon l'angle sous laquelle on la considère¹⁴. Ainsi tel emploi de temps verbal erroné est considéré sous un angle morphosyntaxique/phrastique si l'enseignant écrit en marge : "mets ce verbe au passé simple" ou "temps verbal" ; elle est alors traitée localement dans une perspective phrastique. Elle est traitée d'un point de vue discursif/morphosyntaxique si l'élève est renvoyé à une observation et un classement des formes verbales utilisées dans un texte et des raisons qui justifient des variations de temps verbaux. La situation de formation proposée en préalable à l'utilisation du tableau est une analyse de textes d'enfants. Les consignes d'approche peuvent varier :

"Relever pour chacun des textes ce qui va et ce qui ne va pas" ;

ou bien "Pour chacun des textes, indiquer deux points positifs et deux points négatifs" ou encore évaluation-relais, un évaluateur posant les questions qu'il estime pertinentes à un informateur qui lui répond¹⁵.

Les éléments proposés sont alors reclassés dans le CLID, sans que forcément toutes les cases s'en trouvent remplies ou qu'aient été répertoriés tous les lieux possibles de critères. Toujours est-il que, dans son état contingent, le CLID ainsi reconstruit fait état des critères dominants pour ce groupe en formation, les critères étant les dimensions que choisit de privilégier l'évaluateur.

Cette réélaboration peut entraîner des glissements dans la terminologie utilisée : certains concepts sont expliqués et utilisés, d'autres peuvent être passés sous silence. De même que dans l'élaboration de critères avec des élèves, les formulations notées sur le CLID sont un compromis entre les formulations initiales des stagiaires et le concept linguistique. Cette "négociation" de la formulation est même l'un des intérêts essentiels de ce travail. A chaque séance avec un groupe en formation, l'état du CLID se trouvera donc légèrement différent, manifestant ainsi les points saillants de l'analyse pour le groupe d'après les travaux d'enfants proposés. Bien plus, les remarques faites au cours d'une session de formation peuvent aider en retour à enrichir l'outil de recherche.

3.3. Diversité des fonctions d'un produit de recherche dans une action de formation

Dans un mouvement identique à celui que nous avons illustré à propos des recherches psycholinguistiques sur les stratégies de lecture, l'outil produit par la recherche didactique peut lui aussi servir à d'autres fins que son utilisation initiale.

Ainsi le CLID, tableau de Classement des Lieux d'Intervention Didactique, a été utile, dans des stages de formation, tout d'abord pour opérer un classement des critères formulés par les stagiaires. Il est ainsi, dans sa fonction première, outil de classement des critères.

VERSION REMANIÉE DU CLID (TABLEAU DE CLASSEMENT DES LIEUX D'INTERVENTION DIDACTIQUE)				
UNITÉ et NIVEAU D'OPÉRATION	DISCOURS PLANIFICATION GLOBALE	LIEN ENTRE les PHRASES PLANIFICATION LOCALE	PHRASES MISE EN TEXTE	MISE EN PAGE
ENTRÉE	<ul style="list-style-type: none"> - Respect de la consigne. - Prise en compte du destinataire - Choix énonciatif. - Choix du type d'écrit. - Registre de langue... - Adéquation du titre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modalités de la progression thématique - Organismes textuels (grandes articulations du discours). 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'ambiguïté pour les désignations. - Adverbes d'énonciation (ici, maintenant, hier...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Choix du support. - Typographie. - Présence de titres. - Éléments soulignés.
SÉMANTIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Choix d'un type de texte (narratif, explicatif, argumentatif...) - Agencement des éléments conformément aux caractéristiques de cette superstructure textuelle : pour le récit, séquence narrative ; pour l'argumentation, selon la force des arguments... 	<ul style="list-style-type: none"> - Procédés de reprise : anaphore, substituts nominaux... - Cohérence locale. (absence de contradictions). - Choix des connecteurs, marquant les articulations entre phrases ou propositions (mais...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise du lexique. - Acceptabilité sémantique. - Connaissances du monde respectées (pas d'invéraisemblances). 	<ul style="list-style-type: none"> - Découpage en paragraphes. - Utilisation des signes typographiques du dialogue...
MORPHO-SYNTAXIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Choix de la perspective temporelle : temps du récit (IMP/PS) ou temps du discours (P, PC...) - Utilisation des temps verbaux : par exemple, l'opposition IMP/PS pour distinguer avant-plan et arrière-plan dans le récit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence temporelle. - Concordance des temps. - Emploi des pronoms de reprise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Morphologie verbale. - Syntaxe de la phrase. - Orthographe. - Variété des constructions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ponctuation de la phrase. - Majuscules.

TABLEAU DE CLASSEMENT DES ACTIVITÉS D'UNE DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE
(Réalisé par un groupe en formation)

UNITÉ DE TEXTE NIVEAU DE TRAITEMENT	DISCOURS	LIEN ENTRE LES PHRASES	PHRASES	MISE EN PAGE
PRAGMATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Production de textes avec variations de destinataires. - Echange de règles de jeux. - Tri de textes par fonctions. - Diversification de consignes à propos d'un même référent. - Classement de titres ou de débuts d'œuvres fictionnelles. - Histoire pour faire rire/faire peur. - Variations de point de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Progression thématique dans une description. - Enchaînement de l'insertion de paroles de personnages. - Analyse de la fonction de descriptions dans un récit. - Lecture mutuelle de productions pour repérer des ambiguïtés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Invention de noms de personnages pour un texte fictionnel. - Invention de mots-valises pour un récit de science-fiction. - Échange de productions pour repérer les ambiguïtés pronominales. - Élaboration de titres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Traitement de texte. - Fabrication de couvertures et dos de couvertures. - Choix du format. - Tri de supports.
SEMANTIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Appariement état initial/état final. - Production de récits sur consignes fermées. - Transformation de textes. - Textes puzzles mélangés - Règles d'écriture d'un type de texte ou d'un genre narratif. - Trame narrative. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classement des substituts utilisés pour désigner un personnage. - Relevé et analyse des marqueurs d'organisation textuelle. - Intégration de phrases comportant des anaphores dans une narration cohérente. - Détection, par échanges de textes, de contractions - Élimination de contractions par réécriture d'un texte narratif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des verbes de communication. - Nominalisation. - Préfixes, suffixes. - Verbes de la description. - Phrases nominales pour des légendes. - Anti-portraits (dans un portrait, les adjectifs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Segmentation en paragraphes d'un texte tapé au kilomètre. - Observation de la segmentation en paragraphes d'un texte long. - Mise en page d'un texte de pair.
MORPHO-SYNTAXIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Tri de textes discours/récit. - Classement des temps verbaux dans le discours et le récit - Valeurs de l'imparfait et du passé simple. 	<ul style="list-style-type: none"> - Séquence sur les pronoms. 	<ul style="list-style-type: none"> - Étude de la morphologie verbale. - Imitation d'une structure. - Production de textes saturés d'homonymes ou d'une lettre. - Grille d'analyse des erreurs orthographiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Étude de la ponctuation de la phrase.

Outil d'analyse des pratiques d'évaluation des enseignants participant au stage, il permet de localiser les zones de critères privilégiés par les membres du groupe et les zones "oubliées".

Outil heuristique, il aide à envisager d'autres lieux de traitement didactique des erreurs relevées que les aspects spontanément privilégiés.

Il a été utilisé aussi à d'autres usages, en particulier pour le **recensement d'activités de régulation** pour les élèves en difficulté, prenant en compte les diverses zones de traitement didactique. Ainsi par exemple, dans la préparation d'un projet d'écriture long, il a permis de faire une carte de tous les lieux pouvant appeler un traitement systématique, sous la forme d'une activité de lecture-observation de textes, de langue ou de réécriture. Il sert ainsi de repère pour l'analyse de tâches et la préparation d'un projet.

De même, il autorise un **essai de classification des activités de lecture/écriture** proposées en classe. Les participants ont eu à analyser à quel niveau de traitement du processus rédactionnel s'inscrivaient diverses activités pratiquées ou innovantes. Ainsi par exemple un texte-puzzle, dans la mesure où il se rapporte à l'agencement interne du texte, s'inscrit dans une dimension sémantique/discursive. Il n'active pas d'enjeux d'ordre pragmatique, que privilégierait par contre la production de textes avec variation des destinataires (par exemple expliquer le fonctionnement de l'essoreuse à salade à des élèves de CP ou de 6^e). De même tel exercice d'imitation de la structure linguistique du fait divers à partir d'un lot d'informations données, active une dimension sémantique/discursive mais n'aborde pas les enjeux pragmatiques qui seraient présents dans l'élaboration d'un communiqué pour le journal local. Ici encore l'outil construit par la recherche est détourné de son utilisation initiale pour aider chaque participant à situer ses pratiques de lecture/écriture en classe dans le champ des possibles et peut-être à les diversifier.

3.4. Diversité des modes d'utilisation de produits de recherche didactiques

On peut distinguer les produits des recherches didactiques, selon qu'ils se rapportent à :

- la mise en œuvre d'innovations contrôlées, telles que des activités conduites dans les classes,
- la description didactique des pratiques d'évaluation, fondée sur la comparaison d'enregistrements de séquences de classe recueillies dans des classes en recherche et hors recherche,
- l'analyse des effets des innovations entreprises sur les apprentissages des élèves.

Ces divers types de produits de recherche didactique interviennent de façons diverses dans des situations de formation.

Ceux qui ont trait à la **description des pratiques d'évaluation** aident le formateur à cerner les caractéristiques des pratiques dominantes et les traits pertinents des

innovations conduites ; ils contribuent ainsi à la formulation d'objectifs de formation en tant que capacités à construire prioritairement. L'étude en stage de une ou deux séquences de classe caractéristiques peut permettre à chaque enseignant de situer ses propres pratiques.

L'analyse des savoirs et savoir-faire intégrés par les élèves à la suite d'activités innovantes, par exemple sous la forme d'analyses de textes et d'entretiens d'élèves, est précieuse pour légitimer les innovations proposées : les enseignants réclament souvent ce genre de "preuves" de la pertinence des activités proposées.

Ce sont incontestablement les produits se rapportant à la **conduite des innovations contrôlées** qui sont le plus fréquemment convoqués dans le cadre de ces situations de formation.

Deux modes d'utilisation existent. Dans l'**utilisation indirecte**, c'est le formateur seul qui se réfère aux produits de la recherche pour élaborer une situation de formation ; les produits de la recherche lui servent alors de documentation personnelle. Par ailleurs, certains produits de la recherche peuvent être jugés **directement utilisables par les enseignants** : pour cette utilisation directe, il est nécessaire de mettre en place une situation de recherche documentaire. Lesquels choisir ? Dans quelle situation les présenter ? Quelles consignes proposer pour qu'ils soient lus, compris, assimilés et deviennent des outils de référence ou des éléments pouvant aider à l'action, sans avoir pour autant une action normative ?

La communication des résultats de recherches didactiques, sous des formes diverses telles que l'exposé par le formateur ou la lecture d'articles pris isolément ou encore le témoignage d'un maître appartenant à l'équipe de recherche, relève d'un modèle d'apprentissage de type transmissif¹⁶, "voilà ce qu'il faut faire, faites comme moi", qui peut avoir deux types d'effets négatifs : une modélisation des pratiques d'enseignement ne tenant plus compte alors de la diversité des publics, des situations et des acquis théoriques, déconsidérant le modèle à la première difficulté rencontrée ; à l'inverse, un rejet/refus des innovations, considérées comme trop coûteuses et difficiles. Même si la tentation est forte pour la diffusion des recherches didactiques, cette voie ne me paraît pas la plus souhaitable.

Par contre, les mêmes documents peuvent être proposés après une phase de recherche comme aides à la clarification ou à l'appropriation conceptuelle dans un apprentissage en cours. Ainsi par exemple le CLID dans sa forme canonique de la recherche peut être distribué pour être comparé à celui qui a été réalisé dans le groupe et être réutilisé ultérieurement, par exemple pour une recherche méthodique des critères pour un type d'écrit donné.

Pour éviter l'effet de modélisation des pratiques dénoncé plus haut, les **séquences de classe** réunies dans le cadre de la recherche sont présentées en réseau, et, dans la mesure du possible, comme régulation à une activité de formulation personnelle d'un projet. Ainsi un groupe de maîtres s'interroge sur la mise en œuvre d'un projet de production de lettres. Après une réflexion sur les situations possibles, les apprentissages et les obstacles prévisibles, leur sont proposés trois exemples de démarches : celle de Colette Ringot, parue dans *Repères* 73 a été

réalisée dans le cadre de la recherche "Pratiques d'évaluation des écrits" ; la seconde, rapportée dans *Problèmes d'écriture*, est issue de la recherche *Résolution de Problèmes*¹⁷, la troisième est le fait d'un conseiller pédagogique de circonscription connaissant bien les travaux de l'INRP. Les trois démarches ont des traits communs : production de lettres en situation à des destinataires réels par de jeunes élèves, divers états successifs de l'élaboration du texte. Mais elles se différencient par le statut donné à l'observation d'écrits sociaux : absente de la seconde, intermédiaire dans la première, préliminaire dans la troisième. De même, la nature des lieux d'intervention didactique diffère profondément dans les trois cas. La confrontation de ces trois documents a pour fonction d'aider les maîtres à effectuer eux-mêmes les sélections les plus pertinentes. Le projet qu'ils élaboreront ne sera pas l'imitation exacte de l'une des séquences présentées mais une résultante de leurs apports.

4 - VERS UN ESSAI DE MODÉLISATION DES DIVERS NIVEAUX DE TRAITEMENT DIDACTIQUE DES ACQUIS DES RECHERCHES

Comme nous l'avons vu à travers les deux exemples analysés, la détermination des contenus de formation, concrétisée dans un descriptif de stage, s'opère en croisant divers paramètres

- la connaissance des traditions d'enseignement et des activités pratiquées dans les classes, connues empiriquement ou décrites par les recherches didactiques descriptives ;

- la prise en compte des finalités sociales d'apprentissage de l'écrit : besoins sociaux, représentations et pratiques chez les adultes, évolutions probables de la société, telles qu'elles peuvent être mieux connues grâce à des travaux de type sociolinguistique¹⁸ ;

- les recherches linguistiques, psycholinguistiques et didactiques disponibles. Ces dernières n'ont pas le même statut que les précédentes, dans la mesure où elles ont déjà procédé à une élaboration didactique de recherches linguistiques et psycholinguistiques et sont donc plus directement opérationnalisables ;

- les demandes sociales des enseignants par rapport à la formation : besoins formulés par eux et engageant une demande de formation, mais aussi besoins repérés par les formateurs (IDEN, CPAIDEN, PEN) ou priorités fixées par l'institution.

Le travail d'élaboration des contenus de formation se rapportant à la didactique de la production de textes est donc complexe. Elle résulte d'une interaction entre ces divers paramètres, dont essaie de rendre compte la schématisation jointe¹⁹.

Pour devenir opérationnels dans le cadre d'une action de formation, ces contenus de formation peuvent être convertis en objectifs de formation qui génèrent des situations de formation. Ce travail implique la connaissance par le formateur de travaux de pédagogie générale sur la taille des groupes de travail, les modes d'appropriation d'une connaissance par des adultes, les dispositifs de formation... Les activités ainsi prévues dans la préparation du stage ne sont pas intégralement réalisées, ce qui donne lieu à un nouvel écart, que la didactique a pour tâche d'analyser. L'ampleur de ces écarts est en partie dépendante de la nature de la mise en œuvre des contenus de formation, en partie liée à des contraintes plus circonstancielles telles que la nature du groupe ou la gestion du temps.

Faute de place, je ne peux ici développer ce point. Dans l'élaboration d'une situation de formation comme situation d'apprentissage, afin de contrôler de la manière la plus précise possible les écarts entre contenus d'enseignement réalisés et contenus d'enseignement intégrés par les enseignants, le formateur doit avoir le souci de :

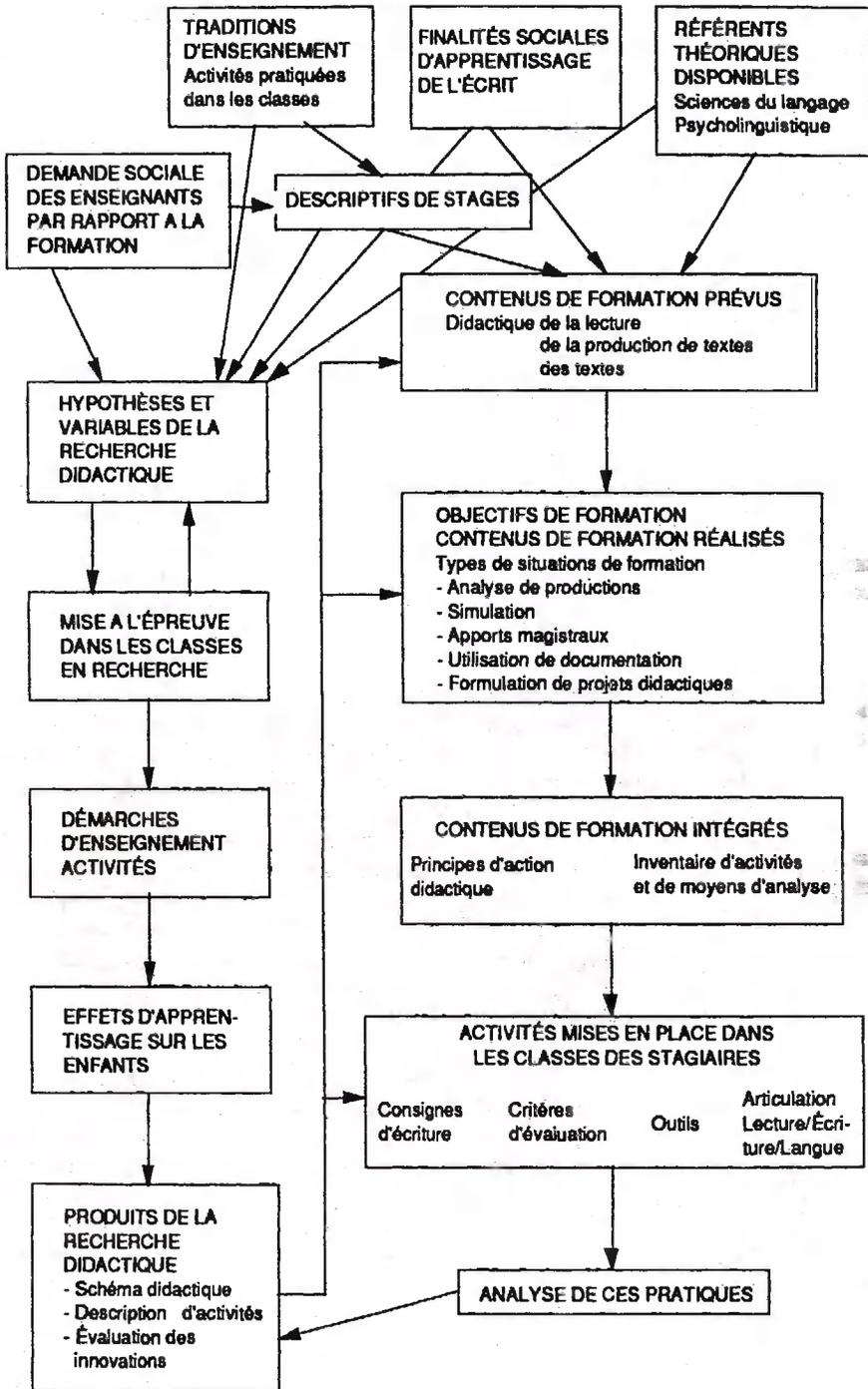
- faire émerger et prendre en compte la diversité des acquis, des représentations et des pratiques ;
- déterminer des tâches favorisant un conflit socio-cognitif entre les participants, suscitant le repérage et le désir de résolution de problèmes. Ces tâches peuvent consister en analyses de productions d'enfants, selon des consignes précises. Elles sont souvent proposées à des petits groupes de 2 à 4, encourageant les discussions ;
- socialiser les travaux réalisés par les divers groupes de stagiaires et profiter de ce temps de mise en commun pour faire le point sur des acquis de la recherche didactique ;
- faire mettre à l'épreuve les nouvelles connaissances didactiques ainsi construites dans des tâches d'intégration.

Même pour des actions de formation très courtes (par exemple deux jours), il me paraît indispensable de ménager une tâche d'intégration. Je désigne ainsi une mise en situation de préparation simulée de séquence de classe à partir d'un matériau commun au groupe. Par exemple, ici, en lecture, la recherche de tous les scénarios possibles d'utilisation d'un texte narratif en classe, ou, pour la production de textes, l'inventaire des prolongements à donner à une écriture brute de 2 ou 3 textes d'enfants, implique une réutilisation des concepts, procédures, types d'activités mentionnés, présentés ou construits au cours de l'action de formation. Elle est au plus proche de la pratique professionnelle, puisque les résultats en sont directement utilisables dans les classes. Elle se situe ainsi à l'interface entre théorie et pratique : des stagiaires peuvent adhérer intellectuellement à la nécessité de diversifier les activités de lecture en classe ou à l'évaluation formative des écrits, et se trouver désarmés face à la mise en œuvre de ces principes dans la classe. La réalisation de tâches d'intégration fait percevoir l'utilité directement opératoire du travail réalisé au cours de la session. Pour le formateur, elles constituent un moyen d'évaluer ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas parmi les directions de travail didactiques développées. Cela permet de proposer des clarifications ou des exemples de mise en œuvre complémentaires, de rectifier d'éventuelles dérives. Comme leur nom l'indique, elles favorisent l'intégration des principes d'action didactique développés.

Une telle tâche fonctionne comme une évaluation interne des influences des produits de la recherche didactique sur les pratiques d'enseignement des stagiaires.

Les contenus de formation ainsi réalisés ne sont pas pour autant intégrés de façon complète par les stagiaires. Se manifestent à ce niveau aussi des écarts, dans la mesure où le nouveau, dans un processus bien connu d'assimilation, est souvent ramené aux cadres de pensée antérieurs. Or ce sont bien ces contenus de formation intégrés, diversement selon les stagiaires, qui président à une mise en œuvre d'activités innovantes dans les classes. L'analyse de ces pratiques agit en retour sur les acquis de la recherche didactique, dans la mesure où elles constituent à la fois une validation sociale et une mine de nouveaux objets de recherche à explorer. D'où une rétroaction de la formation sur la recherche.

Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches



La partie gauche du schéma essaie de représenter les composantes d'une recherche-action didactique. Les hypothèses et les variables sont déterminées par une interaction complexe entre l'état des besoins des enseignants, les référents théoriques disponibles, les finalités sociales d'apprentissage de la langue, les traditions d'enseignement. Il y a souvent parallélisme entre les hypothèses formulées pour les recherches didactiques, par exemple pour la recherche sur l'évaluation formative des écrits, les incidences positives sur les apprentissages en production écrite des élèves d'une détermination et d'une élaboration de critères d'évaluation spécifiques aux divers types d'écrits pratiqués, et les objectifs assignés aux actions de formation (rendre les maîtres capables de déterminer des critères d'évaluation pertinents et de les faire élaborer à leurs élèves).

Les hypothèses didactiques sont mises à l'épreuve dans les classes par les maîtres appartenant à l'équipe de recherche. C'est par le biais d'une action de formation, la formation des maîtres par et dans la recherche, que ces maîtres intègrent et élaborent ces principes d'action didactique. Ces derniers se réalisent dans des démarches d'enseignement et des activités observables par la recherche descriptive. Les effets d'apprentissage sur les élèves sont évalués dans une phase de recherche dite de recherche-évaluation. Les résultats de ces diverses observations constituent les produits de la recherche didactique, diffusés sous la forme de rapports ou d'articles, dont s'emparent les formateurs pour déterminer leurs contenus et leurs activités de formation.

Les recherches, même didactiques, ne se diffusent pas auprès des enseignants par simple communication de leurs résultats. Elles ont souvent besoin de la médiation d'actions de formation qui en sélectionnent les éléments les plus pertinents et les mettent en scène dans des situations d'appropriation active.

Le schéma présenté montre la complexité des interactions intervenant dans la construction et la mise en œuvre de contenus de formation pour des enseignants. La didactique y est doublement présente. D'une part, c'est elle qui fournit les contenus de formation, dans la mesure où les recherches didactiques ont déjà réalisé la réélaboration didactique des contenus adéquats de linguistique, psycholinguistique utiles pour l'enseignement. D'autre part, elle fournit au formateur les outils d'analyse nécessaires à la construction et à l'analyse des activités de formation.

Former un enseignant de Français, qu'il soit monovalent ou, comme l'instituteur, polyvalent, ce n'est pas additionner par juxtaposition des connaissances en sciences du langage, en sciences de l'éducation et en psychologie pour en laisser la synthèse à son appréciation personnelle. Si l'on veut le rendre capable d'inventer, de mettre en œuvre et d'analyser des situations diverses (tâches, dispositifs, interventions...), il convient qu'il maîtrise suffisamment non seulement les contenus disciplinaires mais aussi toutes les connaissances d'ordre didactique sur les intérêts et les difficultés de leur mise en œuvre dans telle ou telle situation et leurs effets constatés sur les apprentissages des élèves. Ceci ne peut se faire qu'au plus près de contenus d'enseignement spécifiques. De même qu'un traitement efficace des erreurs des enfants en orthographe suppose à la fois la connaissance du plurisystème graphique

du Français, des représentations d'enfants sur le fonctionnement de l'orthographe et l'analyse de l'effet de certains types d'interventions d'enseignement sur les acquis des élèves, la définition d'actions de régulation en lecture ou en production de textes ne peut se dissocier d'un travail approfondi sur ces contenus. Autant de didactiques (didactique de l'orthographe, de la lecture, de la production de textes) à faire approprier au cours d'actions de formation.

Dans la mesure où la didactique peut être définie comme "l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes", ayant comme objet d'"éclairer les voies qui conviennent à la fois à celui qui enseigne et à ceux qui sont enseignés"²⁰, l'analyse du traitement didactique des produits de recherche dans la construction de contenus de formation ne peut exclure de son champ toutes les observations relatives aux situations de formation. L'hypothèse est faite d'un transfert non mécanique mais supposant des transformations importantes des principes méthodologiques mis en œuvre dans les situations de formation aux activités pratiquées ultérieurement dans les classes. On imagine mal comment une démarche exclusivement transmissive devant un amphithéâtre nombreux pourrait susciter des pratiques d'enseignement favorisant chez les élèves le tâtonnement expérimental.

La formation des enseignants opère un traitement didactique des acquis de recherches, didactiques ou non, qu'elle contribue à diffuser et à faire approprier aux enseignants. Mais elle ne se limite pas à cela lorsque le formateur est lui-même engagé dans une recherche didactique. Il ne communique pas seulement aux stagiaires les produits de la recherche mais il essaie aussi d'induire des attitudes qui sont centrales dans une démarche de recherche : capacité à innover mais aussi à observer les démarches des enfants, à les analyser avec des collègues, pour délimiter plus précisément de nouvelles hypothèses d'action didactique. C'est ce qui se réalise en formation lorsque sont analysés des travaux réalisés au cours d'une intercession. Les exigences méthodologiques sont moins contraignantes que pour la recherche, puisque les résultats n'ont pas à faire l'objet d'une communication externe, mais la conduite de la séquence de formation s'inspire des principes d'une recherche-action. Le développement d'une autonomie de l'enseignant dans la construction et l'analyse de ses pratiques d'enseignement, dans une articulation en acte de la théorie et de la pratique, favorise en outre la relation de l'enseignant à sa propre pratique professionnelle. N'est-ce pas là un acquis important des recherches-actions en didactique, qui est lui aussi à traiter ?

NOTES

- 1 VAN GRUNDERBEECK Nicole, FLEURY Micheline, LAPLANTE Line (1986) : "Évaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté" in *Revue Française de Pédagogie* N° 74, janvier-février-mars 1986, pp. 23-28.
- 2 *Repères* N° 63, Ils écrivent ... Comment évaluer, n° 66, Des outils et des procédures pour évaluer les écrits, n° 73, Des critères pour écrire, n° 79, Décrire les pratiques d'évaluation des écrits, et les contributions à *Rencontres Pédagogiques*. Voir aussi les publications des équipes locales, *Objectif Écrire*, CDDP de Lozère, *Écrire et réécrire*, CRDP de Rennes.

- 3 VAN GRUNDERBEECK et al. (1986), op. cit. ainsi que VAN GRUNDERBEECK (1988) : *Les stratégies du lecteur débutant*, Lyon, Voies Livres.
- 4 CHEVALLARD Yves (1985) : *La transposition didactique*, p. 25.
- 5 NOIZET Georges (1982) : "La capacité de lire à la fin de la scolarité primaire", in *Revue Française de Pédagogie* N° 58, janvier-février-mars 1982, pp. 7 à 28.
CHARMEUX Éveline (1985) : *La lecture au Collège*, CEDIC Nathan. (Typologie des difficultés en lecture).
- FIJALKOW Jacques (1986) : *Mauvais lecteurs : pourquoi ?*, PUF et
FIJALKOW et DOWNING (1984) : *Lire et raisonner*, Privat.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane (1986) : "Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage" in *Pratiques* N° 52, décembre 1986, pp. 9 à 27, et
SPRENGER-CHAROLLES Liliane et KHOMSI Abdelhamid (1988) : "Le rôle du contexte dans la lecture : comparaisons entre lecteurs plus ou moins compétents" in *Langue Française* N° 80, décembre 1988, pp. 63 à 82.
- 6 VAN GRUNDERBEECK et al. (1986), op. cit., p. 26.
- 7 SPRENGER-CHAROLLES Liliane (1986) : "Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage" in *Pratiques* N° 52, *Pratiques de lecture*, décembre 1986, pp. 10-11.
- 8 DE MOURAT Josiane, ROQUEFEUIL Éliane, sous la direction de FIJALKOW Jacques (1986) : *Élaboration d'un outil d'observation des pratiques pédagogiques au Cours Préparatoire. Recherche sur la place occupée par le code et le sens dans la pratique de l'enseignant en situation d'apprentissage de la lecture*, Mémoire de Maîtrise de Psychologie, Université Toulouse Le Mirail.
- 9 Maurice MAS montre comment dans son article : "Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour critères." in *Repères* N° 79, 1989, pp. 7-21.
- 10 GARCIA-DEBANC Claudine (1988) : "Quand la recherche rencontre les utilisateurs. Utilisation des produits de la recherche en formation des maîtres" in *Repères* N° 74, février 1988, pp. 91 à 101.
- 11 TURCO Gilbert (1988) : *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*, CRDP Rennes, pp. 21-22.
- 12 SEGUY André (1989) : "Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID : mode d'emploi(s)" in *Repères* N° 79, 1989, pp. 77-89.
- 13 Cette grille a été publiée sous cette forme dans FAYOL Michel (1987) : *La psychologie du langage. Recherche fondamentale et perspectives pédagogiques*, CRDP Dijon.
- 14 Ce qui a bien été l'une des fonctions essentielles de cette modélisation à l'origine de sa construction.
TURCO Gilbert (1987) : "Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits des élèves. Classer/agir" in *Repères* N° 71, février 1987, *Construire une didactique*, pp. 45-57, et
TURCO Gilbert (1988) : *Écrire et réécrire*, CRDP Rennes.
- 15 Situation inspirée par un dispositif expérimental proposé par NOIZET et CAVERNI (1978) : *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, déjà décrite par André SEGUY in *Repères* 79.
- 16 LESNE Marcel (1977) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF.
- 17 RINGOT Colette et GARCIA-DEBANC Claudine (1987) : "Du besoin de critères à l'observation d'écrits sociaux : la lettre au Maire de Ham" in *Repères* N° 73, octobre 1987, pp. 21 à 25.
LARTIGUE Rosine (1988) : "Qui écrit ? A qui ? Pour quoi faire ? Problèmes et apprentissages pragmatiques" in *Rencontres Pédagogiques* N° 19, 1988, *Problèmes d'écriture*, pp. 27-28.

- 18 Comme les travaux de DABÈNE Michel (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck/Duculot.
- 19 Cette schématisation est une adaptation à l'analyse d'une situation de formation, d'une schématisation analogue proposée pour rendre compte de la spécificité de la didactique du Français, au cours d'un exposé réalisé à Cerisy au cours de l'été 1989.
- 20 AVANZINI Guy (1986) : "A propos de didactique : il n'y a pas de consensus" in *Bulletin Binet-Simon* N° 606, I, 1986, p. 3 et 9, cité par Charles HADJI (1990) "L'apprentissage assisté par l'évaluation : mythe ou réalité ?" in *Cahiers Pédagogiques* N° 281, *Apprendre* N° 2, février 1990, p. 20.

TRANSPPOSITION EN FORMATION CONTINUE DE PRATIQUES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE

Enseignement de l'écriture de textes au CE2, CM1, CM2

Gilbert DUCANCEL

Equipe INRP de l'Ecole Normale d'Amiens

1 - LIAISON FORMATION-RECHERCHE : DES PRATIQUES ANCIENNES COURANTES, PRENANT DES FORMES VARIEES

A l'Ecole Normale d'Amiens, la liaison entre la formation initiale et continue en Français et la recherche est habituelle. Cela tient sans nul doute au fait qu'il existe depuis presque vingt-cinq ans une équipe de recherche sur l'enseignement du Français. Elle a vu le jour au moment de la rénovation de l'enseignement du Français, sous la direction de L. Legrand à l'Institut Pédagogique National. Elle a eu pour responsables successifs des professeurs de Français de l'Ecole Normale, E. Charmeux, C. Nique, moi-même. Ont participé à ses travaux d'autres professeurs de l'Ecole Normale, de Français (J. Treignier), de Psycho-pédagogie (C. Lelièvre, C. Carpentier), des universitaires (N. Holin-Derivery), et un nombre important de maîtres-formateurs. L'équipe INRP de Français de l'Ecole Normale d'Amiens est donc, depuis un quart de siècle, une instance de recherche, un lieu de construction de pratiques et de savoirs, une source de références, de documents didactiques, intimement liée à la formation par son implantation et par les fonctions de ses membres.

Les formes que prend, à Amiens, la liaison entre la formation et la recherche en didactique sont nombreuses et variées. Evoquons les plus fréquentes.

Il peut s'agir d'une information sur des recherches existantes, à Amiens et ailleurs, suivie d'une analyse de ces recherches. Une telle information, aussi bien en formation initiale que continue, a pour objectif premier de faire découvrir aux formés des pratiques de recherche dont ils ignorent l'existence, leur problématique, certains de leurs résultats, et de provoquer ainsi l'échange, la formulation des questions, des problèmes que se posent les maîtres en formation.

Il peut s'agir aussi de proposer des éléments de réponse à leurs questions, de solution aux problèmes d'enseignement qu'ils se posent, en comparant ces réponses à celles qui sont proposées par d'autres recherches ou par des instances d'innovation (mouvements pédagogiques, par exemple).

Il peut s'agir d'étayer, de concrétiser les propositions, l'argumentation didactiques des formateurs, d'apporter des exemples, aussi bien quand les formés sont sur le terrain que quand ils sont à l'Ecole Normale.

Il peut s'agir encore d'analyser la problématique de telle ou telle recherche pour construire une problématique d'enseignement, avec les aménagements, les transpositions nécessaires.

Il peut s'agir enfin d'analyser, de caractériser la méthodologie des recherches didactiques, de la comparer avec celle d'autres recherches, d'envisager comment elle peut informer, aider celle de groupes de maîtres en innovation dans leur école, leur secteur...

Dans tous les cas, les formes de la communication peuvent être variées : présentation dans un discours oral, lecture et analyse de rapports, d'articles, mise à l'essai d'outils issus de la recherche, observation de séquences d'enseignement réalisées par des maîtres de l'équipe de recherche, table-ronde, débat avec des membres d'équipes de recherche etc ...

Les recherches en didactique ne sont évidemment pas les seules que les formateurs utilisent en formation initiale ou continue. Les recherches ayant trait à la langue et aux discours, en particulier, sont indispensables pour ajuster les connaissances des formés, leur offrir des référents théoriques indispensables à l'élaboration, à l'analyse de leurs pratiques, indispensables aussi à celle des recherches en didactique. Cependant, les recherches en didactique ont, selon nous, une fonction privilégiée dans la formation, un rôle spécifique, dans la mesure où elles sont les seules à s'être donné pour objet l'enseignement du Français en tant que tel, ses stratégies, ses procédures, les tâches auxquelles les élèves sont confrontés, les savoirs qu'on vise à leur faire acquérir... Les seules qui s'inscrivent directement dans le champ des préoccupations, des modes de travail des maîtres en tant qu'enseignants de Français.

2 - DES FORMES NOUVELLES DE LIAISON FORMATION-RECHERCHE

2.1. Les limites des formes habituelles

Parce qu'ils participent régulièrement aux actions de formation en Français, qu'ils en sont les animateurs ou les maîtres d'oeuvre, les membres de l'équipe INRP font régulièrement le point sur ces actions, les analysent, les évaluent, en particulier en ce qui concerne le rôle qu'y a joué la recherche, l'apport qui a été le sien.

C'est ainsi que l'équipe a été conduite à prendre conscience des limites des pratiques qui ont été évoquées. Quelle que soit la forme que prend la liaison entre formation et recherche, nos pratiques habituelles nous ont toutes paru avoir un inconvénient : elles donnent des informations, provoquent l'analyse, la réflexion, organisent l'observation, le débat à partir de ou quant à la recherche, mais elles ne travaillent pas les pratiques des maîtres, ne conduisent pas les maîtres à (re)travailler leurs pratiques dans les sessions de formation. Et nous avons des éléments d'information convergents qui nous inclinaient à penser qu'après ces sessions (stage en responsabilité pour les élèves-instituteurs ; retour dans leur classe pour les maîtres titulaires), ceux qui modifiaient leurs pratiques, qui innovaient par référence aux recherches, le faisaient dans l'isolement, l'incertitude, le plus souvent seulement sur des aspects restreints, mettaient rarement en place les éléments d'une nouvelle cohérence didactique, tant du point de vue des contenus que de celui des procédures et des stratégies.

La solution institutionnelle classique est celle du "suivi" de la formation initiale et de la formation continue par les équipes des formateurs des circonscriptions de terrain (inspecteurs, conseillers pédagogiques). Nous avons donc fait en sorte de renforcer notre relation avec ces équipes.

Une autre solution, qui ne fait pas double emploi, induit la mise en place de nouveaux types d'actions de formation.

2.2. Transposer en formation les pratiques de recherche

Nous avons mis en place des actions de formation consistant à transposer les pratiques de la recherche-innovation, à mettre les formés en situation telle qu'ils effectuent les opérations des équipes de recherche : délimitation du champ, formulation du/des problème(s) didactique(s), des hypothèses d'action, mise en œuvre des activités d'enseignement, observation, analyse critique des données recueillies, synthèse, évaluation des effets induits... Il ne s'agissait pas de reproduire à l'identique les pratiques de recherche, mais de les transposer en tenant compte du niveau d'information des formés, de la durée des sessions de formation, de la nature des problèmes d'enseignement pris en compte et de leur formulation. Il s'agit donc d'une formation isomorphe de la recherche¹.

Cela nécessitait que l'organisation des sessions de formation permette l'alternance entre information, documentation, analyse, élaboration de projets à l'École Normale et mise en œuvre dans les classes, l'alternance aussi, pendant les périodes dans les classes, entre pratiques, observation et analyse des pratiques.

En formation initiale la forme retenue a été celle d'une session de 50 heures à raison de 3 h par semaine. Elle a été encadrée par des maîtres-formateurs de l'équipe INRP et moi-même. Les élèves-instituteurs travaillaient par petits groupes, avec un formateur attaché à chacun des groupes. La mise en œuvre du projet d'enseignement élaboré dans les premières séances a eu lieu dans la classe de celui-ci. A tour de rôle, un élève enseignait pendant que les autres et le formateur observaient. Les données d'observation permettaient, tout au long, l'analyse de la mise en œuvre du projet, les décisions d'ajustement, d'inflexion. Une synthèse par les petits groupes et par l'ensemble a été rédigée dans les dernières séances, accompagnée des observations réalisées dans certaines séances en classe et de leur analyse².

En formation continue, nous avons mis en place des stages se déroulant non pas pendant deux, trois ou quatre semaines entières mais pendant une plus longue période (huit à onze semaines), les maîtres n'étant en formation et remplacés qu'un jour par semaine, fixe, et le même pour chaque stage. Ces stages étaient sous la responsabilité de l'équipe INRP en tant que telle. Certains se sont adressés à des maîtres de Petite et Moyenne Sections de Maternelle, d'autres à des maîtres du Cycle des Apprentissages (Grande Section, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1), d'autres à des maîtres de CE2, CM1, CM2. Dans tous les cas, priorité avait été donnée à des candidatures de maîtres de la même école et des différents niveaux concernés, afin de développer leur travail en équipe à partir de référents communs et d'expériences pratiques réalisées pendant le stage.

Nous présentons et nous analysons maintenant les sessions s'adressant à des maîtres de CE2, CM1, CM2. Nous n'envisagerons que les activités centrées sur l'enseignement de l'écriture de textes. Certains de ces stages concernaient la circonscription de l'École Normale. Ils réunissaient alors des maîtres-formateurs et non-formateurs. Pour les maîtres-formateurs, on visait non seulement à faire évoluer

leurs pratiques d'enseignants mais aussi leurs pratiques de formateurs en Français par la transposition des pratiques de recherche.

3 - DESCRIPTION ET ANALYSE DES PRATIQUES DES MAÎTRES - FORMULATION DES PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

La formulation par les maîtres des problèmes d'enseignement qui sont les leurs en matière d'écriture de textes a paru à l'équipe INRP devoir constituer le premier temps de chaque stage. Elle s'appuyait, pour faire ce choix, sur sa propre expérience de recherche. En effet, la recherche de l'équipe, celle du groupe national dont elle fait partie ("Résolution de problèmes de Français") -ont débuté par l'explicitation des problèmes d'enseignement pris en compte, et leur déroulement s'accompagne d'une reformulation continue de ces problèmes³.

Les moyens utilisés ont varié d'un stage à l'autre. Nous présentons ici l'un d'eux. La procédure est lourde, aussi bien pour les formés que pour les formateurs, mais elle s'est révélée particulièrement efficace. On demande aux maîtres dès le début du stage, de répondre par écrit et individuellement aux questions suivantes :

1. Ce mois-ci, que prévoyez-vous que vos élèves vont **écrire** ? Enumérez en donnant les informations et les précisions nécessaires à la compréhension de votre réponse.
2. Décrivez de manière détaillée une séance (ou un ensemble de séances) où vos élèves **écrivent**, **typique** de ce que vous faites habituellement.
3. Ce mois-ci, quelles sont les **études** que vous prévoyez, que vos élèves vont faire quant aux écrits, à la langue, etc... ?
4. Décrivez de manière détaillée une de ces séances (ou un ensemble de séances) **d'étude**, **typique** de ce que vous faites habituellement.

Ces questions, on le voit, distinguent explicitement activités d'écriture et activités métalinguistiques, prévisions d'activités et description d'une séquence. Les formulations des questions sont volontairement imprécises ("écrire", "études",...) pour que tout maître puisse y répondre, quel que soit son mode de travail.

Les réponses écrites sont photocopiées et chaque maître en stage se voit soumettre toutes celles de ses collègues. Leur lecture ouvre sur une **discussion** au cours de laquelle on explicite ce qu'on a écrit, on argumente la façon dont on procède, où l'on voit émerger, après un moment incontournable où le groupe recherche un consensus, des différences de conceptions et pratiques didactiques, une esquisse de catégories d'analyse.

Dans la semaine qui sépare le premier et le second jour de stage, les formateurs se livrent à une analyse de contenu des réponses ayant pour but d'en formuler les dimensions fondamentales et d'opposer leurs caractéristiques distinctives. Il s'agit donc d'un travail de **modélisation** des modes de travail des maîtres, effectué à partir de leur discours écrit, qui s'appuie sur et complète les catégories qu'ils ont esquissées.. La méthodologie et les dimensions retenues dans l'analyse ont leur source

dans la recherche INRP, dans l'explicitation des variables pédagogiques et didactiques selon lesquelles ces modes de travail se différencient, effectuée par le groupe "Résolutions de problèmes de Français" et la mise en système par opposition entre elles, des modalités de ces variables⁴. Elles en diffèrent cependant parce que le modèle n'a pas la prétention d'être "universel" mais seulement de représenter schématiquement le discours des maîtres du stage (ainsi, il n'oppose que deux modalités et non trois comme la recherche INRP citée).

Nous reproduisons ci-dessous des exemples de réponses qui diffèrent fortement, puis un extrait du modèle construit pendant un stage.

Exemples de réponses (CE2) :

*1. En septembre, nous répondons le plus souvent à une ou deux questions simples, que l'enfant doit rédiger, sur le texte de lecture. De plus, nous écrivons des mots que j'ai glissés exprès dans le texte pour la révision de sons.

2. (description d'une séance de calligraphie de lettres).

3. En septembre, révision de sons en liaison avec l'orthographe.

4. Exemple : Ne pas confondre b et p.

On écoute bien le mot. Qu'entends-tu ? Donne-moi un mot avec b, avec p. La leçon orale est très longue, car les enfants en ont beaucoup besoin avant de passer ensuite à un court exercice écrit".

*1. - Lettre pour inviter les parents à venir dans la classe

- Liste de matériel à apporter pour faire un travail (travail manuel, cuisine...)

- Tâches à exécuter pour réaliser un travail (grand dessin collectif).

2. - Ecrit destiné à qui ? Pour quoi faire ?

(Important : on n'écrit jamais gratuitement).

- En début d'année, le travail se fait par groupes

- Utilisation de documents écrits déjà vus

- Discussion collective après le travail en groupes.

• recherches dans le classeur, le cahier de poésies, des livres, des catalogues,

• mise en page.

3. En septembre :

- ponctuation : . ? " "

- l'ordre dans un récit .

4. Avant d'écrire, on recherche des critères pour réussir correctement la tâche à exécuter, puis vérification."

Extrait du modèle construit pendant un stage

Le modèle construit par les formateurs est remis, le second jour du stage, à chaque maître. Il est le point de départ d'un nouveau débat. Le formateur centre celui-ci d'abord sur les modes de travail en écriture, leurs caractéristiques distinctives, leur cohérence. Il le centre, dans un second temps, sur la formulation des problèmes d'enseignement de l'écriture tels que les maîtres se les posent à partir des difficultés qu'ils rencontrent dans leur classe et des analyses, des discussions qui ont eu lieu dans le groupe en stage.

(Extrait du modèle construit pendant un stage)

MODE DE TRAVAIL A.**Séquences d'écriture**

- **les séquences se font en situation de communication fonctionnelle.**
Indicateurs : Textes ayant une fonction pour les élèves, y compris ludique : réponse à une lettre, écrit-mémoire (liste, compte-rendu...), article du journal, etc...
- **les élèves ont toujours à écrire un texte**
Indicateurs : exemples pris dans les réponses
- **les séances sont menées pour que les élèves produisent des textes correspondant à un projet d'écriture.**
Indicateurs : analyse/rappel de la situation de communication, de l'écrit projeté ; alternance écriture-réécriture en fonction du projet
- **les questions qu'on se pose, les points qu'on travaille relèvent de la situation de communication, du choix du type de texte, de sa structure d'ensemble, de sa cohésion**
Indicateurs : Qui écrit, à qui, pour quoi... ? rappel du genre de texte visé : récit, recette... ; renvoi à des structures connues d'écrits du même genre ; travail sur les connecteurs logiques ; ...

MODE DE TRAVAIL B.

- **les séquences sont organisées en fonction de tel objectif du maître, d'une progression arrêtée à l'avance**
Indicateurs : Mettre des phrases à la forme interrogative, négative, faire parler les personnages d'un récit ; ...
- **les élèves ont aussi bien à écrire des phrases, des paragraphes que des textes**
Indicateurs : exemples pris dans les réponses
- **les séances sont menées pour que les élèves travaillent les points visés par le maître**
Indicateurs : rappel de son objectif par le maître ; conseils, consignes, etc... du maître pendant l'écriture ; évaluation magistrale en fonction de l'objectif, des conseils, ...
- **les questions qu'on se pose, les points qu'on travaille relèvent surtout de la langue**
Indicateurs : Notion de phrase et transformations ; passage de dialogue mis au discours indirect ; recherches de vocabulaire ; rappels de conjugaison...

On peut regrouper les problèmes, nombreux, divers, qui se formulent, en trois ensembles

- problèmes de **contenus** d'enseignement : viser des savoirs allant au-delà de la "maîtrise des contraintes de l'orthographe, de la conjugaison, de la syntaxe de la phrase"⁵, mais quels savoirs précis, opératoires, permettant de dépasser le flou d'une "imprégnation par les situations de communication" (un maître en stage) ?
- problèmes de **démarche** : assouplir voire abandonner le schéma traditionnel pour prendre en compte les essais et les difficultés des élèves... en laissant faire les élèves ? en agissant sur eux ? comment ? etc...
- problèmes de **programmation et d'organisation** des activités d'enseignement de l'écriture : saisir les occasions d'écrire quand elles se présentent ? les provoquer ? faire travailler les élèves seuls, en petits groupes, la classe entière ?

Pour les maîtres-formateurs en stage, s'ajoutent à ces problèmes d'enseignement des problèmes de formation qui renvoient à deux constats

- le discours, les référents des professeurs d'Ecole Normale ont évolué. Les maîtres-formateurs ne les connaissent pas toujours ou, s'ils les connaissent, n'en maîtrisent pas les nouveautés au point de vue didactique ;
- les élèves-instituteurs ont changé. Leur passé universitaire, souvent leurs expériences professionnelles, les conduisent à demander aux maîtres-formateurs d'explicitier, d'argumenter leurs propositions davantage que par le passé.

4 - PRESENTATION DE TRAVAUX DE RECHERCHE, DE REFERENTS PERTINENTS

Les problèmes d'enseignement, de formation recensés, l'équipe argumente avec le groupe en stage pour un détour, avant qu'on essaie de les résoudre. Il s'agit, au préalable, de présenter des travaux de recherche, des référents didactiques et non didactiques pertinents compte tenu des problèmes formulés par les maîtres. On souligne alors que ces travaux, ces référents n'apporteront pas, par eux-mêmes, des réponses aux questions posées, mais devront être utilisés ensuite, dans la troisième phase du stage, pour que les maîtres et les formateurs recherchent concrètement ensemble des solutions aux problèmes qui se sont formulés. On fait valoir que les équipes de recherche, que l'équipe INRP d'Amiens, ne procèdent pas autrement et que les propositions didactiques qu'elles avancent ne peuvent se comprendre sans la connaissance de ces travaux. Ce sont en effet les référents que l'équipe INRP s'est constitués au fil de sa recherche, selon les besoins de celle-ci.

La présentation des travaux de recherche, des référents qui s'ensuit se fait sous la forme d'exposés magistraux, d'études de documents. Elle est assurée par moi-même et, chaque fois que possible, par des responsables ou membres d'équipes de recherche qui viennent alors présenter leurs propres travaux⁶. Elle dure en général 9 heures (2 jours 1/2).

4.1. Recherches et référents non didactiques

La présentation des recherches et référents non didactiques vise d'abord à informer les maîtres sur la notion de problème et de résolution de problème. Les référents sont pris dans le champ de la psychologie cognitive, singulièrement dans les travaux de J. Piaget et de chercheurs de son école. On s'efforce particulièrement d'éclairer les concepts de conflits cognitifs et socio-cognitifs, leur rôle dans l'apprentissage⁷. On termine par des exemples de problèmes de communication, de problèmes langagiers, empruntés à des recherches en psychologie⁸) et à des recherches en didactique⁹.

En continuité, on présente ensuite des référents et des travaux de linguistique et de psycho-linguistique sous le titre emprunté à J.P. Bronckart, d'*opérations de discours écrit*. Il s'agit non pas de présenter les référents pour eux-mêmes, mais de façon à ce qu'ils contribuent à la compréhension de l'activité discursive des élèves comme résolutions de problèmes complexes relevant de plusieurs niveaux d'analyse.

Le fil directeur de l'exposé s'inspire des travaux de J.P. Bronckart et de B. Schneuwly¹⁰ du cadre théorique qu'ils proposent. On ne reprend cependant pas la typologie des discours en quatre architypes qu'ils proposent. En effet, ces architypes (discours en situation, discours théorique, récit conversationnel, narration) s'ils se distinguent bien par leur mode d'ancrage sur la situation de production, renvoient, chacun en ce qui le concerne, à plusieurs configurations discursives conventionnelles. Par ailleurs, la liaison entre chacun d'eux et des structures linguistiques comme le système des temps, les connecteurs, etc... y est présentée selon des corrélations statistiques, une logique probabiliste.

Du point de vue didactique, l'équipe d'Amiens considère que, quant à la typologie discursive, une catégorisation textuelle-séquentielle comme celle de J.M. Adam¹¹ est plus opératoire, parce qu'elle schématise et articule les différentes structures propres aux types conventionnels, depuis la superstructure jusqu'à des structures comme celles des temps verbaux, des connecteurs logiques, et favorise ainsi le repérage et la localisation des fonctionnements/dysfonctionnements des écrits des élèves.

Par ailleurs on va au-delà des opérations de *"mise en texte"* envisagées par Bronckart et Schneuwly (cohésion, connexion/segmentation, modalisation) jusqu'à la mise en espace et la réalisation graphique du discours. En effet, l'équipe vise à prendre en compte la totalité des opérations de production d'écrit. Les référents essentiels sont ici la description du pluri-système graphique de l'équipe HESO du CNRS¹² et celle de la psycho-genèse de celui-ci due à E. Ferreiro¹³.

4.2. Recherches et référents didactiques

La présentation de travaux de recherche en didactique revêt d'abord la forme d'une étude de documents (articles de revues, chapitres de livres) ou d'un exposé par un chercheur, suivie d'une discussion.

Trois recherches sont mises à contribution :

- la recherche INRP "Résolutions de problèmes de Français"¹⁴ pour les problèmes d'écriture ;

- la recherche INRP "Pratiques d'évaluation formative des écrits des élèves"¹⁵ ;
- la recherche menée à Ecoen et coordonnée par J. Jolibert¹⁶.

Elles le sont en fonction du traitement didactique qu'elles proposent des "entrées" linguistiques, des "lieux" d'action des maîtres en classe (situations, discours, langue). De ce point de vue, l'ouvrage "Problèmes d'écriture"¹⁷ est particulièrement opératoire, puisque sa structure même renvoie à ces "entrées".

Au-delà des différences, voire des divergences entre ces recherches, - différences, divergences qui sont, en général, seulement repérées -, la présentation de leurs travaux conduit, dans un second temps, à une synthèse permettant d'expliciter :

- les caractéristiques de la démarche d'enseignement par les résolutions de problèmes, les types de situations, les points d'appui des maîtres pour ces résolutions (performances et méta-connaissances des élèves, écrits sociaux, outils construits ensemble...) ¹⁸ ;
- la notion d'invariants de savoirs et de savoir-faire (provisoirement) stabilisés, le rôle de leur repérage et de leur analyse dans les résolutions de problèmes¹⁹ ;
- la notion de critères et son rôle central dans l'évaluation formative²⁰ ;
- la notion de projets d'enseignement, leur élaboration, leur gestion, leur évaluation²¹ ;
- le rôle des référents théoriques quant aux projets d'enseignement, aux résolutions de problèmes, à l'évaluation formative : rôle d'organiseurs des projets et d'analyseurs de leur déroulement²².

5 - MISE EN OEUVRE DE PROJETS D'ENSEIGNEMENT DANS LES CLASSES DES MAITRES EN STAGE ; OBSERVATION ET ANALYSE CRITIQUE CONTINUES

S'ouvre alors la troisième phase de la session de formation, la plus longue (3 à 6 jours selon les stages), celle que l'équipe INRP et, après coup, les maîtres considèrent comme la plus formatrice. Il s'agit de construire, mettre en œuvre, observer et critiquer en continu des projets d'enseignement de l'écriture de textes dans les classes des stagiaires.

Les maîtres constituent, pour cela, des petits groupes, réunissant autant que faire se peut, les enseignants de CE2, de CM1 et de CM2 d'une même école ou d'écoles voisines géographiquement. Un formateur s'attache à chaque petit groupe jusqu'à la fin du stage.

Chaque groupe élabore un, parfois deux projets d'enseignement concernant un type d'écrit, de texte. Lors de cette élaboration, le formateur a parfois à revenir sur les notions exposées dans la phase précédente. Chacun des maîtres le/les met en œuvre dans sa classe pendant les 3 à 6 semaines correspondant à cette phase du stage, dans le temps qu'il consacre chaque jour au Français. Pour les jours de stage (un jour fixe par semaine pendant lequel les maîtres ont un remplaçant dans leur classe), le groupe prévoit qu'à tour de rôle un maître fera classe le matin et un autre l'après-midi devant les membres du groupe et le formateur attaché à celui-ci. Les maîtres sont donc, tour à tour, acteurs seuls, acteurs devant leurs collègues, observateurs de ceux-ci. La présence, les jours de stage, d'un remplaçant par classe, permet que les séances observées soient suivies d'une analyse avec le maître qui a été observé.

Dans la plupart des groupes, l'observation a d'abord consisté à noter le plus complètement possible le déroulement des séances, les interventions non-verbales et verbales du maître, celles des élèves. Après la séance, une synthèse de ces notes était faite et l'analyse critique de la séance était conduite en fonction du projet d'enseignement, des objectifs spécifiques du jour, des savoirs et des difficultés manifestés par les élèves. Cependant, au fil des séances, des directions d'observation, plus ou moins explicitées se sont dégagées. C'étaient celles que les groupes s'étaient données d'entrée de jeu. Elles correspondaient à un certain nombre des éléments de la synthèse des recherches en didactique effectuée dans la phase précédente :

- points d'appui didactiques du maître (situation de communication, type de texte visé, cohérence, etc...) ;
- points d'appui pédagogiques (les productions des élèves, des écrits sociaux, des outils construits antérieurement, etc...) ;
- repérage et analyse
 - des problèmes rencontrés par les élèves,
 - des savoirs manifestés par eux,
 - des difficultés, des dysfonctionnements restant,
 - des critères, dans les moments d'évaluation.

L'analyse critique des séances aboutissait à des décisions quant à la suite du projet d'enseignement : poursuite comme prévue ou inflexion dans telle direction ; proposition de situations, d'activités, d'outils, de référents didactiques, etc...

Nous illustrons cette phase de la session de formation par deux documents. Le premier montre comment l'observation d'une séance a pu permettre de préciser la suite que prendrait le projet du maître. Le second récapitule l'ensemble d'un projet, dans sa dynamique.

Document 1. Reformulation du projet d'écriture

CM1. Classe de G. Gérôme. Ecole Annexe

La classe a pris contact avec le CM1 de l'Ecole Annexe de Moulins en vue d'entamer avec elle une correspondance suivie. L'autre classe s'est déclarée intéressée. Le projet d'écriture formulé la semaine précédente est le suivant : **Ecrire des textes sur notre vie dans l'école, dans la classe, chez nous, etc... pour nos correspondants de Moulins.**

Le projet initial du maître comportait, entre autres objectifs :

- "arriver à la production d'une pluralité de types de textes répondant au même but ;
- être capable de dégager des règles d'écriture correspondant à la classification des types de textes".

Un premier jet a été écrit, individuellement par quelques uns, en petits groupes par la plupart.

La séance observée comprend trois moments :

- analyse critique des premiers jets en petits groupes (on s'est échangé les textes),
- analyse critique par la classe, chaque groupe présentant le texte qu'il a analysé et les critiques qu'il a faites,

- brève synthèse terminale.

L'observation fait apparaître que :

- tous les écrits sont des lettres,
- les élèves ont remarqué qu'elles différaient par leur contenu
 - quelques unes ne comportent que des demandes d'informations (critiqué par les élèves),
 - la plupart comportent des informations, puis des demandes d'informations,
 - quelques unes ont des caractéristiques originales : annonce de ce qu'on va expliquer, sous-titres,
 - quelques autres racontent des anecdotes plaisantes, à la première personne.
- mais ne sont pas parvenus à catégoriser ces lettres à partir des différences constatées".

Il est donc décidé que la prochaine séance visera cette catégorisation et la reformulation du projet d'écriture dans le sens de la production d'une variété de types de textes, en spécifiant ceux-ci : exposé d'informations, récits amusants, liste de questions. Des règles d'écriture seront énoncées pour chaque type à partir des premiers jets et d'écrits sociaux dans une séance ultérieure.

Document 2 Produire des textes prescriptifs

- Mme Maillot - CE1-CE2 - Ecole Châteaudun - Amiens -
- Mme Deprez - CE2- Ecole Châteaudun - Amiens
- Melle Baldwin - CE2 - Ecole Delpéch - Amiens -
- Mme Léandri - Classe de Perfectionnement - Longueau -

OBJECTIFS :

Amener les enfants à savoir, en lisant des recettes :

- les identifier,
- les classer,
- identifier les marqueurs de l'énonciation ou leur absence (personnes, espace - temps),
- mettre en évidence et utiliser le système des temps,
- définir un vocabulaire spécifique,
- prendre conscience de la nécessité d'une cohérence textuelle,
- dégager des différents types de textes, les contraintes textuelles et la structure la plus fréquente,
- systématiser en élaborant un mode d'emploi,
- créer une recette amusante.

Projet d'écriture :

Produire un recueil de recettes pour la BCD et les correspondants.

Voir pages suivantes

DÉROULEMENT

Échange oral sur les paramètres de la situation.

- Que veut-on faire ?
- Comment s'organiser ?
- Pour qui ?

"on peut en apporter."

"on peut en écrire."

"on a fait des crêpes à la maison, à l'école..."

"on peut écrire la recette des crêpes."

→ On décide donc d'écrire la recette des crêpes.

Premier jet

- Mise en place des conditions matérielles.
 - organisation
 - choix du matériel.
 - mise en place des groupes

E1 dans un groupe : 1 œuf

E2 : 2 œufs

M/groupe classe : il y a un problème dans le groupe X. (qui l'exprime)
Qu'en pensez-vous ?

E3 : "ça dépend des quantités de crêpes".

M : "vous vous mettez donc d'accord dans chaque groupe"

→ Confrontation avec les écrits des autres.

- "c'est pas écrit comme une recette."
- "ils ont oublié des choses."
- "ils ont oublié le matériel."
- "ils ont mis "bon appétit" mais ils ne disent pas comment on fait."
- "le groupe orange est mieux, y en a plus, il est plus beau, il est mieux."
- "on n'a pas encore mis la cuisson."
- "fallait pas mettre d'eau avec le lait."
- "la orange* est mieux parce que c'est marqué la préparation."
- "si on mélange tous les ingrédients n'importe comment... !"

* celle du groupe orange

Comment en a-t-on fait prendre conscience dans une classe ? ←

La maîtresse apporte des schémas : œufs, farine, sucre, chocolat, confiture...

M : "vous écrivez 2 œufs, les voici, 1kg de farine, la voilà..."

(la maîtresse pose les dessins sur la table sans autre commentaire. Après un silence, les élèves disent que la pâte n'est pas faite...)

apparaissent : - le vocabulaire d'action (il faut verser, casser...)
- la nécessité d'un ordre dans ces actions.

M : "vous avez fait beaucoup de remarques, nous allons les ordonner."

E : "nos recettes ne vont pas, il faut les réécrire comme de vraies recettes."

(Annexe 1)

COMMENTAIRE

- Dans chacune des classes, la recette est connue (ils ont fait des crêpes soit en classe, soit à la maison).

- Problèmes rencontrés :

- Désintérêt de certains élèves : pourquoi écrire alors que la recette existe dans tant de livres ? (2 classes sur 4).

- Les élèves sont préoccupés tout au long de la séance par les quantités et les ingrédients différents proposés par les enfants du groupe (sauf dans une classe où le problème a été réglé dès le début du travail).

→ L'objectif prioritaire étant la compréhension d'une recette, les quantités d'ingrédients ne présentent pas un intérêt primordial.

- Exprimées de façons différentes, toutes ces remarques sont apparues dans les 4 classes.

→ L'aspect affectif apparaît.

- Quantités et ingrédients préoccupent encore les élèves (sauf dans une classe).

- La disposition du texte est en général en lignes continues.

- Dans un premier temps, une certaine chronologie dans la liste des ingrédients semble suffisante.

- La nécessité d'un déroulement logique des opérations n'apparaît pas clairement pour tous.

(Cependant, on note une première prise de conscience intuitive des manques de leurs productions.

- Selon les classes

- 1) Ce qui est dans toutes les recettes - Ce qui a été oublié

- 2) Ce qu'on a noté - Ce qu'on a oublié - Ce qu'on n'a pas su.

DÉROULEMENT

Il est alors nécessaire pour le M. d'établir un bilan précis permettant de cerner les besoins pour donner aux élèves les moyens de produire un texte correspondant à la situation définie.

Il va alors : - déterminer des objectifs spécifiques.

- construire des stratégies, des outils en s'appuyant sur les acquis, les remarques, les conclusions des élèves, les autres disciplines (ex : lecture)

Confrontation avec les écrits sociaux

- On rappelle les problèmes, les manques inventoriés, on va voir comment est écrite une vraie recette.

(Annexe 2)

M. distribue dans chaque groupe, des recettes de "silhouettes" variées sur des supports variés (livres pour adultes, pour enfants, fiches...)

Les élèves en ont apporté, le maître a complété l'échantillonnage.

- Reprise de l'observation en travail collectif.
- On met alors en évidence les caractéristiques globales des textes par le biais de confrontations : différents blocs et leurs contenus.

(Annexe 3)

À ce niveau, les 4 classes auront des démarches un peu différentes bien que poursuivant les mêmes objectifs.

Travailler : 1 - la superstructure.

2 - la cohérence

3 - le vocabulaire spécifique.

4 - les formes verbales.

5 - les marqueurs de l'énonciation.

COMMENTAIRE

- Problèmes rencontrés dans la plupart des classes :
 - Difficultés de lecture.
 - Trop grande quantité de recettes.
 - La fiche d'observation dirigée distribuée aux groupes dans une des classes ne semble pas aider les élèves (fiche à la fois trop ambitieuse et trop vague).

DÉROULEMENT

Travail sur la superstructure

- Les superstructures les plus fréquentes sont mises en évidence.
- On arrive, selon les classes à :
 - l'élaboration d'un (ou plusieurs) plan-type.
 - l'élaboration de "maquettes".

Exercices proposés : (Annexe 4)

- découpage et reconstitution des différents blocs d'une recette (chaque enfant disposant d'une recette différente et adaptée à son niveau de lecture - indice de lecture plus ou moins valorisé).
- reconstitution d'une recette à l'aide de blocs découpés en puzzle.
- réécriture d'une recette suivant le plan-type choisi.

Travail sur la cohérence

Exercices proposés :

- reconstitution du "bloc-préparation" en respectant l'ordre logique des opérations.

Travail sur le vocabulaire spécifique : construction d'un outil nécessaire à la réécriture.

- repérage des verbes spécifiques d'opérations culinaires selon les classes :
 - travail collectif, individuel ou par équipes.
 - établir des listes ou souligner dans les recettes.
- repérage des termes se rapportant au matériel.

Travail sur les formes verbales

- En s'appuyant sur les lectures antérieures, sur les listes de verbes établies, ou en les cherchant dans les recettes, les élèves ont constaté :
 - "tous les verbes sont écrits pareil dans la même recette".
 - "des fois il y a "tu" ou "je", "er" ou "ez".

Ils privilégient les graphies "er" et "ez".

- ce sont les formes les plus courantes dans les recettes pour adultes.
- "je" et "tu" "ne vont pas" car on ne s'adresse ni à soi-même, ni à une seule personne, mais à tous les correspondants.

La découverte d'«irrégularités» permet une ébauche de mise en évidence des nuances entre ces deux modes.

Exercices spécifiques proposés :

- Transposition de formes verbales.
- Transcription de recettes.

DÉROULEMENT

Travail sur les marqueurs spatio-temporels (dans les deux C.E. 2)

- Repérage au cours des activités de lecture sans activités spécifiques proposées.

- Chaque classe a adopté une chronologie différente dans la réalisation des travaux décrits.
- D'autre part, tous n'ont pas été traités systématiquement
- Les réécritures sont intervenues à des moments différents.

Évaluation individuelle

Écrire individuellement des recettes amusantes, "farfelues" comme

- le pâté d'éléphant
- la potion magique d'Astérix
- la potion de Gargamel

Cette activité, de par son caractère ludique, a donné de meilleurs résultats.

En regardant nos essais, nous avons vu que :

on a noté :

- le titre (pas toujours)
- les ingrédients (pas toujours)
- les ustensiles (pas toujours)
- les quantités (pas toujours)

on n'a pas vu :

- comment disposer : en liste ?
en ligne ?
- fallait-il des espaces ?

on a oublié :

- de dire comment on fait.
- l'ordre des gestes.

Doc 2 Annexe 1

pour écrire une recette;

le titre

la liste des ingrédients,

les écrire ou les dessiner (pour les petits)

le matériel

la préparation dans l'ordre
choisir l'une des 3 solutions
tu..... ou ou il faut

la cuisson

Doc 2 Annexe 2

le titre

ingrédients

le matériel

la préparation

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

la cuisson

un gâteau au lézard

ingrédients

- 5000000 oeufs
- 100 g de farine
- 1 litre de lait
- 1000,000 vers de terre
- 200 limaces
- 500 boyaux
- 5 lézards.

matériel

- une poubelle
- un mixer
- un four
- un moule
- un four

préparation

- mettre les oeufs dans la poubelle
- ajouter la farine, le lait, les vers de terre et mélanger.
- ajouter les limaces, les boyaux les lézards.
- mixer le tout.
- verser la pâte dans le moule.
- faire cuire 1000977 minutes.

Doc. 3 Annex 4

6 - SYNTHÈSE ET DOSSIER DE STAGE

Les stages se terminent, à l'École Normale, par une synthèse de la troisième phase, effectuée dans les classes. Chaque groupe expose aux autres les grandes lignes du déroulement du projet mis en œuvre et, surtout, les difficultés rencontrées, l'analyse qui en a été faite, les solutions adoptées. L'équipe des formateurs conduit la discussion et la synthèse collectives. Il est parfois nécessaire de revenir sur des référents linguistiques ou didactiques présentés dans la seconde phase, ou d'en introduire de nouveaux.

Enfin, on constitue le dossier du stage, qui sera remis à chaque maître, et qui comprend :

- le modèle de description et d'analyse des pratiques,
- les exposés et documents présentant les recherches et les référents didactiques et non didactiques,
- le compte-rendu analytique des projets d'enseignement mis en œuvre, rédigé par chaque petit groupe (cf. Document 2, ci-dessus),
- les éléments essentiels de la synthèse terminale.

7 - BILAN DE CES SESSIONS DE FORMATION

Après deux ans d'existence de ces stages, le bilan qu'en dresse l'équipe INRP est positif.

L'appréciation des maîtres pendant et à la fin du stage, mais aussi plusieurs mois après celui-ci, celle des formateurs du stage et celle des conseillers pédagogiques et inspecteurs des circonscriptions des maîtres convergent. Elles soulignent que les effets les plus positifs concernent :

- les référents théoriques nouveaux, en particulier dans le domaine de la linguistique textuelle ;
- le renouvellement des démarches d'enseignement : cycles d'écriture-réécriture, évaluation formative critériée, construction et utilisation d'outils collectifs... ;
- le travail d'équipe entre maîtres de CE2, de CM1, de CM2 d'une même école et/ou d'écoles voisines.

On doit ajouter, pour les maîtres-formateurs venus en stage, une capacité accrue à expliciter et argumenter leurs pratiques, à analyser celles des formés.

L'équipe INRP fait toutefois le constat que, d'une part, les effets des stages n'ont pas tous répondu à ses attentes, et que, d'autre part, certaines modalités du travail pendant les stages sont à améliorer.

On constate que, chez un certain nombre de maîtres, les référents du domaine de la linguistique textuelle produisent des effets opposés :

- chez les uns, une dogmatisation des modèles descriptifs en schémas canoniques à mémoriser-appliquer ;
- chez d'autres, à l'inverse, et dans le souci de faire prendre conscience aux élèves de la variété des réalisations textuelles relevant d'un même type, une dispersion, un émiettement des critères, des écrits sociaux pris comme référence.

Dans les deux cas, il faudrait travailler, retravailler la dialectique invariants-variation.

On constate aussi que certains maîtres ont des difficultés pour traiter les difficultés d'écriture des élèves en termes de **résolutions de problèmes**. Certains restent fondamentalement attachés au schéma didactique traditionnel erreurs/fautes-correction magistrale. D'autres conduisent les élèves à formuler leurs problèmes d'écriture, mais parviennent mal à concilier la complexité inhérente à ces problèmes et le progrès vers des solutions opératoires à la portée des élèves. Il semble qu'il faille, pour ces maîtres, retravailler, d'un point de vue didactique, les référents linguistiques et psycho-linguistiques.

Enfin, du point de vue des modalités du travail de formation, l'équipe INRP n'est pas satisfaite de l'**observation des séances dans les classes**. Même si, nous l'avons dit, des directions d'observation se sont progressivement dégagées, l'observation est restée trop impressionniste et peu focalisée. Elle n'a donc pas eu tous les effets de formation qu'on en attendait, dans une démarche faisant alterner pratiques et objectivation des pratiques.

Dans les stages du même type que l'équipe INRP mettra en œuvre, les modalités de l'observation des pratiques pourront se fonder sur la méthodologie et les résultats de la recherche-description du groupe national "Résolutions de problèmes de Français"²³. Cette recherche, en effet, a construit des ensembles d'hypothèses d'observation quant aux pratiques des maîtres dans l'enseignement de l'écriture de textes, les a mises à l'épreuve et présente une analyse approfondie des données d'observation recueillies au cours de soixante dix séquences d'enseignement environ.

Cette analyse fait apparaître des problèmes d'enseignement parmi lesquels ceux-là mêmes que nous avons relevés dans notre propre bilan rétrospectif des sessions de formation continue. Ces problèmes ne sont donc pas des artefacts de la recherche. Ils se posent bel et bien aux maîtres dès qu'ils s'efforcent de traiter les difficultés d'écriture des élèves en termes de problèmes complexes relevant de plusieurs "entrées" didactiques, de plusieurs niveaux d'analyse linguistique.

8 - STRATEGIES DE FORMATION ET RECHERCHES EN DIDACTIQUE

Les pratiques de formation qui ont été présentées ne valent pas par elles-mêmes. Elles n'ont d'intérêt, de signification que si on les interroge du point de vue des stratégies de formation et de la liaison entre formation et recherche.

Leur première caractéristique est de **se centrer sur les pratiques des maîtres** en matière d'écriture de textes, leur description, leur transformation. C'est ainsi, on l'a dit, que la référence à des recherches, à des propositions théoriques issues de la psychologie de l'apprentissage, de la psycho-linguistique, de la linguistique est commandée par la mise en perspective, par la lecture qu'elles permettent des pratiques actuelles des maîtres et des pratiques visées, et non pas d'abord par le progrès des connaissances et de la culture de ces maîtres.

C'est ainsi, également, que les **représentations des enseignants** - quant aux capacités des élèves, quant à leur rôle dans le procès d'enseignement/apprentissage -, que leurs **attitudes par rapport aux normes sociales et scolaires** en matière

d'écrits, aux erreurs des élèves..., sont prises en compte dans la mesure où elles sous-tendent pour leur part, les pratiques d'enseignement ; il s'agit de formation didactique et non psychologique ou psycho-pédagogique.

En conséquence, ces sessions de formation ne relèvent pas du "modèle déductif"²⁴ qui, dans le champ didactique est représenté par l'"applicationnisme linguistique", l'essai de transposition dans la classe de descriptions et de démarches que les linguistes n'ont pas conçues pour cela. Elles ne relèvent pas non plus d'un "modèle inductif"²⁵, centré seulement sur "l'expérience vécue", sa communication, son extension.

Elles relèvent d'un "modèle alternatif"²⁶. D'abord parce qu'elles font effectivement alterner phases hors de la classe et dans la classe. Surtout parce qu'elles s'efforcent de dépasser l'opposition des modèles déductif et inductif pour mettre en place une dialectique pratiques-objectivation des pratiques qui théorise et critique celles-ci en référence à des concepts et à des problématiques venant de recherches en didactique, en psychologie, en linguistique, et non par application de celles-ci.

Dans un tel modèle, la notion de problèmes d'enseignement est centrale tout comme elle l'est en matière de recherche en didactique : toute recherche ne procède-t-elle pas d'un problème (inédit) à formuler et résoudre ? Mais il faut insister sur le fait que ces problèmes ne sont pas "déjà là". C'est l'effet de la formation de les faire émerger, se formuler, se reformuler. Le donné initial, ce sont des pratiques individuelles, souvent réglées voire routinières, et des insatisfactions, des questions que, souvent aussi, le maître formule à leur propos. L'information réciproque dans le groupe en stage, la comparaison des pratiques, des doutes sur les pratiques permettent l'émergence de conflits d'abord socio-pragmatiques. La modélisation des pratiques, la référence aux recherches didactiques et non-didactiques font que ces conflits deviennent socio-cognitifs et cognitifs, passent du constat de différences inter-individuelles à l'analyse de ces différences et à celle des pratiques des uns et des autres, avec leurs ambiguïtés, voire leurs contradictions.

Si la référence aux recherches est cruciale, le rapport aux recherches en didactique n'est pas le même que celui qui s'établit, dans les sessions de formation, avec les recherches en linguistique, en psychologie.

Il ne s'agit pas, entre les références à ces recherches, d'une opposition de type théorie-pratique. Les recherches en didactique ne sont ni moins ni plus théoriques que les autres. Si leur objet d'étude est centré sur les pratiques d'enseignement, elles tendent autant que les autres à théoriser cet objet.

La différence essentielle tient justement à ce qu'elles ont pour objet les pratiques d'enseignement, -en ce qui nous concerne, enseignement de l'écriture de textes-, et qu'elles visent à formuler les problèmes qui s'y posent, à les analyser, et mettre à l'épreuve des solutions. C'est pourquoi on peut parler, pour ces recherches de transposition. La formation met en place des situations, des opérations, une méthodologie semblables à celles de ces recherches. Semblables et non identiques. Une transposition qui tient compte de la durée limitée des sessions, des problèmes qui émergent et de la façon dont ils se formulent et se reformulent, de la maîtrise qu'acquièrent les formés quant à des procédures comme l'observation de séquences d'enseignement, et, surtout, de leur capacité à se référer de manière opératoire aux concepts proposés par les recherches non-didactiques. Le bilan de ces sessions montre assez qu'elles ne sont pas une duplication des recherches en didactique.

On peut se demander si une telle transposition peut être opérée en formation hors d'une équipe de recherche, et de la référence aux cheminements, aux opérations du travail de recherche, tels qu'ils sont vécus, perçus par ceux-mêmes qui le pratiquent.

En tous cas, on ne voit pas comment des formateurs qui n'auraient pas ce type d'expérience pourraient (ré)inventer ces cheminements hors des contextes qui les ont produits. On ne voit pas, surtout comment ils pourraient éviter le risque d'une duplication réductrice.

Ce qui, à notre sens, interroge fortement la fonction de formateurs d'enseignants hors d'une fonction de recherche qui l'enracine et la prolonge.

NOTES

- 1 Sur le principe d'isomorphisme dans la formation des maîtres, voir A. LEON dans "La formation des maîtres". ESF- 1974.
- 2 Des éléments des observations et des analyses réalisées ont été utilisés par G. DUCANCEL dans "Repères" n° 78. 1989.
- 3 G. DUCANCEL : "Apprendre le Français en résolvant des problèmes" Chapitre V dans H. ROMIAN et coll : "Didactique du Français et recherche-action". Coll. Rapports de Recherche. n° 2, 1989, INRP.
- 4 G. DUCANCEL et S. DJEBBOUR : "Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Ecriture de texte ; orthographe". Rapport de recherche-description. INRP. A paraître.
- 5 C. GARCIA-DEBANC et M. MAS : "Des critères pour l'évaluation formative des écrits" p. 142 dans H. ROMIAN et coll. Ouvrage cité.
- 6 Ont ainsi présenté leurs travaux dans les différents stages :
 - M. ABDALLAH-PRETCEILLE. Directrice de l' Ecole Normale. "Jalons pour une pratique textuelle de l'écrit". EN et CEFISEM - CRDP . Clermont-Ferrand, 1989.
 - C. RINGOT. Conseillère Pédagogique. "Enseigner l'écriture" dans "Problèmes d'écriture". INRP. Coll. Rencontres Pédagogiques. N° 19. 1988.
 - M. DUCANCEL. "Changement de discours, changement de problèmes" dans "Repères" N° 70. 1988.
 - A. NICAISE. Conseiller pédagogique. "Apprendre à écrire des textes". Equipe INRP Abbeville II et Inspection Académique de la Somme 1988.
 - J. JOLIBERT. Professeur d'Ecole Normale. "Former des enfants producteurs de textes". Hachette-Ecoles. 1988.
- 7 En particulier à partir de :
 - W. DOISE, G. MUGNY, A. PERRET-CLERMONT : "Social interaction and the development of cognitive operations" -*European Journal of social psychology*. 1975-5.
 - G. MUGNY et W. DOISE : "Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performance" -*id-* 1978-8.
 - A. PERRET-CLERMONT : "La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale". Berne. P. Lang. 1981.
- 8 Essentiellement :
 - M. RICHELLE : "L'acquisition du langage". Bruxelles. Dessart. 1973
 - J. BEAUDICHON : "La communication sociale chez l'enfant". Paris, PUF. 1982.
 - P. OLERON et coll : "Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant". Ch. III. Bruxelles. Mardaga. 1981.

- 9 Par exemple, G; DUCANCEL : "Problèmes et résolutions de problèmes en situation de communication". "Repères", n° 62. 1984.
- 10 J.P. BRONCKART et coll. : "Le fonctionnement des discours". Neuchâtel- Delachaux et Niestlé. 1985.
B. SCHNEUWLY : "Le langage écrit chez l'enfant". -id- 1988.
- 11 J.M. ADAM : "Le récit" Que sais-je ? PUF 1984 ; "Le texte narratif". Nathan-Université. 1985 ; différents articles dans "Langue française" et "Pratiques".
- 12 N. CATACH : "L'orthographe française" Paris, Nathan - Université, 1980.
- 13 E. FERREIRO : "Comment ils s'y apprennent" (Trad.). CRDP de Lyon, 1988.
- 14 G. DUCANCEL, ouvrage cité
- 15 C. GARCIA-DEBANC et MAS, ouvrage cité
- 16 J. JOLIBERT : "Former des enfants producteurs de textes". Hachette-Ecoles 1988.
- 17 G. DUCANCEL et coll. : "Problèmes d'écriture". Coll. Rencontres Pédagogiques". INRP, n° 19, 1988.
- 18 G. DUCANCEL et S. DJEBBOUR, ouvrages cités.
- 19 G. DUCANCEL, ouvrage cité
- 20 C. GARCIA-DEBANC, M. MAS, ouvrage cité
- 21 Voir "Repères" n° 78, dir. G. DUCANCEL, INRP, 1989
- 22 G. DUCANCEL, C. GARCIA-DEBANC et M. MAS et "Repères" n° 78, ouvrages cités
- 23 G. DUCANCEL, ouvrage cité
- 24 A. LEON, ouvrage cité
- 25 Idem
- 26 Idem

PRODUIRE DES DOCUMENTS DE RESSOURCES EN DIDACTIQUE DES SCIENCES EXPÉRIMENTALES

Michel DEVELAY

Université Lumière Lyon II

Équipe de recherche en didactique des sciences, INRP

Reconstruire a posteriori une problématique ou une démarche constitue une activité commune en recherche. La linéarité de celle-ci et l'embellissement de celle-là permettent de trouver des cohérences dans le foisonnement, des régularités dans le discontinu, des démonstrations ordonnées dans l'aléatoire chaotique.

Ainsi avons-nous le sentiment que ce compte rendu d'une recherche en cours oscillera entre l'authentique et le reconstitué tant notre positionnement d'acteur dans la recherche nous amène à balancer entre l'intériorité et l'extériorité, entre la plume de l'huissier et le stylo du journaliste.

Du reste ce positionnement d'historien de l'histoire, d'observateur d'un cheminement ne confine pas nécessairement à la complaisance recherchée ou à la déformation involontaire. S'il s'accompagne d'une solidarité critique avec les autres partenaires de la recherche, et d'une éthique clairement énoncée, ce positionnement du dedans et du dehors est parfois le garant de l'objectivité.

C'est avec cet a priori qu'il est possible de décrire un itinéraire tout en le parcourant et en sachant que cette description risque d'être en partie une reconstruction que nous situerons ce propos. Nous rappellerons les origines, les contextes, les objectifs, les productions et les résultats provisoires de cette recherche.

LES ORIGINES DE CETTE RECHERCHE

Les résultats des recherches précédentes¹ de l'équipe de recherche en didactique des sciences de l'INRP (équipe ESCIEX) sont dans l'ensemble méconnus, voire inconnus des enseignants qui pourraient les utiliser. Les raisons peuvent en être multiples, allant de leur caractère de confidentialité lié à la politique passée de diffusion de l'INRP, à leur forme ou à leur mode d'écriture ésotérique. Ainsi il a semblé nécessaire à l'équipe ESCIEX de vulgariser certains des concepts didactiques initialisés ou éclairés au cours des années précédentes à travers la production de documents de ressources qualifiés d'aides didactiques.

Une tâche de réécriture de documents préexistants en direction de nouveaux publics est donc initialement en jeu de cette recherche.

Ces documents de formation doivent permettre l'existence d'actions de formation qui soient homothétiques au modèle pédagogique pour l'école élémentaire ou le collège ; donc qui relèvent d'actions de formation correspondant à un modèle pédagogique qualifié par l'équipe de modèle par investigation-structuration.

Ainsi au départ la production d'aides didactiques en sciences expérimentales correspond à une quintuple volonté :

- réécriture des documents de recherche préexistants en direction de nouveaux publics ;
- donner à ces aides didactiques le caractère d'outils de formation permettant de mettre en place des dispositifs et des stratégies de formation ;
- particulariser les activités de formation autorisées par ces outils, dispositifs et stratégies afin qu'elles correspondent à un modèle formatif par investigation-structuration ;
- donner cohérence à ces aides didactiques tout en les destinant à des cibles variées : enseignants isolés, enseignants en formation initiale ou continuée, élèves ;
- regrouper ces documents autour de quelques concepts biologiques et physiques.

Ces objectifs initiaux ainsi répertoriés, il convient de préciser dans quels contextes didactiques, formatifs et organisationnels s'inscrit cette recherche.

LES CONTEXTES DANS LESQUELS S'INSCRIT CETTE RECHERCHE

Nous décrivons successivement les référents didactiques, formatifs et institutionnels qui intègrent cette recherche dans le but de circonscrire son environnement.

Les référents didactiques :

Les différents concepts didactiques par rapport auxquels cette recherche vise à produire des aides didactiques sont les concepts de :

• *représentation*

Une représentation correspond pour J. Migne, "à la manière dont un individu donné, à un moment donné, face à une situation donnée mobilise ses connaissances antérieures"². Pour J. Migne le mot connaissances ne fait pas référence seulement à savoirs, mais à expériences antérieures.

*"Les représentations correspondraient à des modèles implicites pour les apprenants, elles postuleraient l'existence d'un état de connaissance préalable à l'action éducative à la fois stable et cohérent, assimilable à un mécanisme mental."*³

Remarquons pour finir que les représentations ne sont pas que l'apanage du novice, mais aussi de l'expert, que les élèves, mais aussi les enseignants et les formateurs ont des représentations par rapport à un concept donné.

• *niveau de formulation d'un concept*

Les concepts scientifiques peuvent être appréhendés, selon le degré de scolarité et le problème étudié, à différents niveaux de formulation qui correspondent à diverses étapes dans le processus de connaissance.

On parle de niveau de formulation ou de registre de formulation. Dans le premier cas ce qui est dominant c'est l'emboîtement de ces niveaux pour un concept donné ; c'est le caractère de la verticalité de l'acquisition qui l'emporte. Dans le second cas ce qui est dominant ce sont les champs notionnels et les pratiques sociales correspondant aux différents niveaux ; c'est l'extension de l'horizontalité qui l'emporte.

• **champ notionnel ou trame conceptuelle**

Ce concept didactique matérialise l'idée que le savoir n'est pas organisé de manière linéaire, et donc que chaque notion n'entretient pas de liens qu'avec une seule notion, comme les programmes le laissent entendre fréquemment.

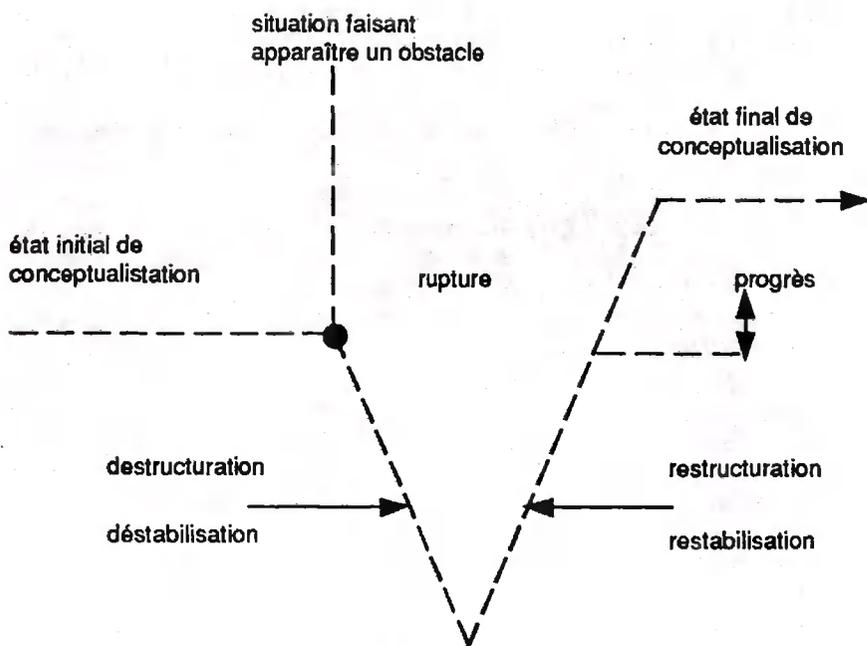
L'idée de champ notionnel ou de trame conceptuelle renvoie à l'inverse de la linéarité à l'idée de réseau dans lequel les concepts entretiennent les uns avec les autres des liens logiques et non chronologiques.

Ainsi avec l'idée de trame conceptuelle apparaît une approche de la logique des concepts par opposition à la logique de l'action (à l'œuvre chez l'apprenant) et à la logique pédagogique⁴.

• **obstacle**

Le mot renvoie à une conception de l'apprentissage non linéaire mais organisé autour de l'idée de rupture. La progression dans la conceptualisation passe par des processus de déséquilibre avec deux moments successifs. Le premier de déstructuration - restabilisation auquel succède le second de restructuration - rééquilibrage. L'état d'équilibration final au terme du franchissement de l'obstacle correspond, s'il y a progression dans l'acquisition, à un niveau supérieur au niveau initial.

On peut résumer cette vision de l'apprentissage ainsi :



• **pratique sociale de référence**

Ce terme désigne l'ensemble des pratiques sociales (activités de recherche, d'ingénierie, de production mais aussi activités domestiques, culturelles, ...) qui peuvent être mises en rapport avec des concepts scientifiques, et à partir desquelles on examine les problèmes à résoudre, les méthodes et attitudes, les savoirs correspondants.

• **objectif-obstacle**

Le concept d'objectif-obstacle consiste à coupler l'idée d'objectif et l'idée d'obstacle. Il s'agit d'utiliser la caractérisation des obstacles comme un mode de sélection des objectifs. Il s'agit alors de ne pas sous-estimer l'obstacle mais de le penser d'une manière qui rende possible son dépassement.

• **modèle pédagogique**

Il s'agit de l'édifice abstrait, articulant en une cohérence qui lui confère du sens, divers éléments d'une pratique telle qu'elle se matérialise entre autres à travers des méthodes, des techniques, des outils.

La caractérisation des modèles pédagogiques permet de relier le manifeste et le caché, le visible et l'invisible, l'explicite et l'implicite, en allant par un effort d'abstraction au delà des réalités matérielles observables⁵.

Les référents formatifs :

Nous avons pointé les concepts didactiques à propos desquels nous avons envisagé de produire des outils, des dispositifs, des stratégies en direction des enseignants isolés ou en formation, et en direction des élèves.

Nous avons précisé aussi que ces aides didactiques devraient être illustratives de certains concepts scientifiques.

Mais il nous fallait encore répondre à une double question avant de commencer à produire ces outils :

- Quelles fonctions assignons-nous aux aides didactiques à produire en situation de formation ? Elles doivent certes permettre aux formés l'appropriation de certains concepts didactiques que nous avons pointés précédemment, mais d'une manière plus générale ne doivent-elles pas permettre à leurs utilisateurs de rendre intelligibles leurs pratiques ? Dans l'affirmative quelles doivent être les caractéristiques de ces aides ?

- Ces aides didactiques sont-elles suffisantes pour aider un formateur si elles ne prennent en compte que des concepts didactiques ?

N'y a-t-il pas d'autres compétences qu'un formateur doit maîtriser au niveau d'une action de formation ? Si oui, lesquelles ? Peut-on produire des documents dans ce domaine ?

Nous retenons trois fonctions formatives que ces documents de ressources en didactique des sciences expérimentales doivent assumer.

La distanciation qu'ils doivent permettre à leur utilisateur par rapport à sa pratique et son nécessaire réancrage dans des pratiques alternatives.

Les aides doivent conduire les enseignants à envisager des pratiques alternatives à celles qu'ils développent. Très souvent l'enseignant aimerait pratiquer autrement, mais il est littéralement tricoté dans ses habitudes et ne parvient qu'avec difficulté à envisager comment faire différemment. Les aides didactiques doivent simultanément permettre la distanciation et le réancrage dans de nouvelles pratiques. Sinon, à force de prendre de la distance par rapport à une pratique on risque de s'en éloigner et de ne pas avoir de nouvelles références.

Cette distanciation et ce réancrage nécessitent que les outils proposés, les dispositifs suggérés laissent de la place à l'explicitation par les formés de leurs représentations de l'apprentissage, de la discipline enseignée... Ces deux fonctions formatives imposent que des phases d'analyse et de reconstruction de pratiques soient présentés à travers les outils proposés.

Le caractère opérationnel de ces aides didactiques correspond en première approximation à une utopie formatrice : penser qu'il est possible de tout instrumenter. Or il convient de sentir les limites de ces aides. Elles illustrent divers concepts didactiques qui, permettant aux formés de prendre de la distance par rapport à leurs pratiques devraient leur permettre de mettre en place de nouvelles manières d'enseigner, plus conformes aux conceptions actuelles sur l'apprentissage. Cet idéal passe un peu vite sur les résistances au changement, sur les attitudes nouvelles, voire sur l'éthique nouvelle caractéristique de cet enseignant métamorphosé que présupposent les aides didactiques.

Concevoir de telles aides didactiques doit simultanément situer leur double pari :

- au niveau des enseignants isolés ou en formation elles interviennent a priori au niveau de leurs conduites alors qu'en fait elles agissent au niveau de leurs attitudes et de leurs valeurs ;
- au niveau des formateurs elles sont censées leur proposer des outils, des dispositifs, des stratégies facilement utilisables alors que ce type de formation les oblige à développer des attitudes d'empathie et de congruence auxquels ils ne sont pas toujours sensibilisés.

Les aides didactiques ne doivent pas être enfermantes pour les raisons précédentes, elles doivent veiller à développer les capacités créatives des formés et des formateurs.

Pour y parvenir nous pensons nécessaire que les documents à produire proposent des variantes et favorisent des usages multiples, même décalés par rapport à leurs usages initiaux.

EXEMPLES D'AIDES DIDACTIQUES

Les aides didactiques produites peuvent être classées en trois catégories :

1 - Des outils, des dispositifs, des stratégies, permettant l'appropriation des concepts didactiques impliqués par le modèle pédagogique de référence qualifié de modèle par investigation-structuration.

Ces aides didactiques peuvent être recontextualisées dans le système d'apprentissage-enseignement placé en Annexe 1.

Un outil de formation est une aide didactique destinée en priorité à un enseignant isolé pour le sensibiliser à un concept didactique donné.

Un dispositif de formation est une aide didactique destinée à un formateur pour l'aider à mettre en place une activité formative autour d'un concept de didactique par exemple.

Une stratégie de formation décrit pour un formateur un ensemble de dispositifs de formation dont la logique correspond généralement à une action de formation de longue durée.

Nous proposons en Annexe 2 un dispositif de formation autour de la notion de modèle pédagogique.

2 - Des aides didactiques permettant la gestion psychosociologique de moments de formation et qui inspirés de documents produits par ailleurs peuvent aider des formateurs en sciences expérimentales à notamment négocier, réguler, évaluer leurs actions.

3 - Des aides didactiques destinées à la mise en place d'activités formatives de type méthodologique telles que mettre en place une exposition, analyser un document vidéo, initialiser des activités de micro-enseignement en sciences.

QUELQUES REMARQUES CONCLUSIVES PROVISOIRES

L'un des objectifs de cette recherche était de produire et aussi d'analyser les effets de l'utilisation d'aides didactiques en vue d'en analyser la portée. En termes de méthodologie de recherche, il s'agissait surtout d'une **recherche de sens et d'une détermination du possible**. Il sera intéressant d'interviewer les acteurs de cette recherche pour entrevoir la dimension auto-formative de cette activité. On peut en effet faire l'hypothèse que les participants ont en quelque sorte produit un travail de distanciation par rapport à leurs actions formatives, leur donnant davantage de cohérence par rapport à leur modèle pédagogique de référence. Il s'est agi pour de nombreux participants de faire, de se regarder faire, et d'en analyser les effets.

L'autre objectif de cette recherche était à visée plus nomothétique. Il s'agissait d'**analyser le processus d'écriture de ces aides** afin d'en percevoir quelques règles transférables à tout autre projet de réécriture de documents. Les voies d'accès aux réponses à cette question paraissent beaucoup plus difficiles à découvrir. Elles relèvent pour l'heure de pratiques empiriques personnalisées et non de règles générales à tout document antérieurement élaboré. Elles nous paraissent difficiles à pointer car elles ne constituent pas seulement une tâche de nature linguistique mais elles ont impliqué leurs auteurs qui mettaient en pratique ce qu'ils écrivaient, ces réécritures recèlent une dimension d'implication forte au plan personnel. Une méthodologie à base d'entretiens individuels est en cours.

Une réflexion conclusive provisoire dont il est possible de faire état concerne la **notion d'aide didactique** dont nous pouvons discriminer cinq caractéristiques.

• Toute aide didactique est un objet qui renvoie à une matérialité d'usage. En ce sens il est sans doute nécessaire de percevoir très vite en la découvrant quels en sont les destinataires, les objectifs, les contraintes d'utilisation en temps et en matériel, quelles en sont les variantes possibles... Il convient d'être attentif au destinataire usager en la produisant.

• Une aide didactique présente un caractère praxéologique qui articule dans le temps une triple volonté

- d'action (une aide didactique permet en dernière étape d'agir),
- de compréhension a priori des enjeux de cette action (une aide didactique se situe parfois en rupture par rapport à des pratiques existantes et il faut rendre l'utilisateur conscient de ces enjeux),
- et d'analyse des effets produits.

Ainsi peut-on retenir qu'une aide didactique vise à faire ou à faire faire, mais aussi à analyser ce faire pour en saisir les enjeux.

• Une des caractéristiques de l'aide didactique est d'initialiser des situations de formation qui se rapprochent le plus possible au plan méthodologique du modèle pédagogique de référence du formateur qu'il souhaiterait voir exister dans les classes.

Ainsi doit-on pointer un caractère d'homomorphisme entre d'une part la situation formative et l'outil formatif vécus en formation et d'autre part la situation scolaire et les outils employés par l'enseignant en situation de classe.

Cet a priori d'homomorphisme qui postule l'identification consciente du formé à la situation vécue pourrait être rejeté dans un modèle formatif qui postule le rejet analysé conscient de la situation formative. Il s'appuie sur la constatation vérifiée que les formés ont tendance à reproduire davantage ce qu'ils ont vécu que ce qu'on leur a dit de faire.

• La multidimensionnalité des participants avec le noyau de représentations dont ils sont porteurs, avec leur mode d'inscription institutionnelle spécifique, leur positionnement singulier dans le champ de l'imaginaire, leurs manières de s'opposer aux autres acteurs milite en faveur de la multiréférentialité de l'analyse de la situation formative. La conséquence est que le formateur soit en mesure de nommer et de soumettre à l'analyse les raisons qui l'ont guidé dans la mise en place des situations de formation qu'il a choisies, et ainsi de préciser les fondements théoriques des démarches, des dispositifs et des outils utilisés.

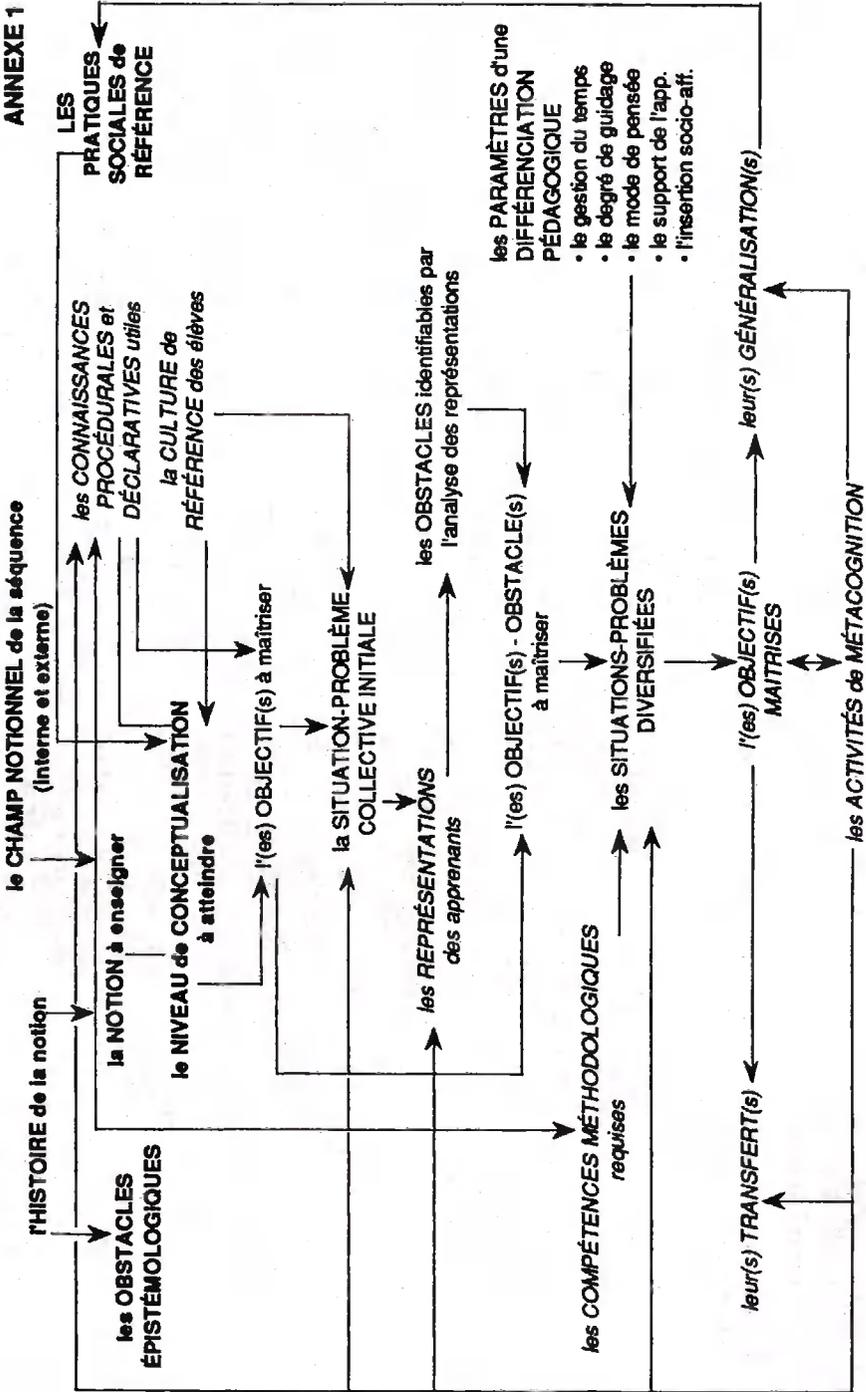
• L'aide didactique est un objet qui ne devrait pas être fermé et devrait permettre l'intégration d'éléments nouveaux en vue de rendre créatifs ceux qui l'utilisent afin qu'ils le détournent en direction de leurs propres intentions. En ce sens son usage devrait pouvoir être transféré progressivement vers ceux auxquels il s'adresse.

Tel dispositif de formation mis en place pour sensibiliser des enseignants en formation aux représentations devrait amener ces derniers à se dire : et maintenant, est-ce que je peux à mon tour produire un document en direction de mes élèves dans le même but ?

NOTES

- 1 On pourrait se reporter aux publications suivantes :
Aster Équipe de recherche, *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*.
Collection Rapports de Recherche n°3. Paris, INRP, 1985.
Aster Équipe de recherche, *Formation scientifique et travail autonome*, Paris, INRP, 1985.
Les numéros 1 à 8 de la revue *Aster*, Paris, INRP.
- 2 Jean MIGNE, "Pédagogie et représentations", in *Éducation permanente*, 8, 1970.
- 3 *Aster* Équipe de recherche, *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*.
Collection Rapports de Recherche n°3. Paris, INRP, 1985.
- 4 Pierre VERMERSCH, "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement", in *Bulletin de Psychologie* XXXIII, p. 343, 1979.
- 5 Jean-Pierre ASTOLFI, Michel DEVELAY, *La didactique des sciences, Que sais-je ?*
n° 2448, Paris, PUF, 1989.

ANNEXE 1



Durée totale : 4 à 6 heures en 3 phases avec des variantes possibles

Public visé : Instituteurs en formation initiale ou continue [ANNEXE 2]

COMMENT AIDER UN ENSEIGNANT À CARACTÉRISER SA PÉDAGOGIE EN ANALYSANT DES PRATIQUES ?

Le dispositif propose l'analyse de matériaux utilisés dans la pratique quotidienne d'un instituteur (fiche de préparation, progression annuelle, extrait de classeur d'élève, épreuve d'évaluation).
L'intention est d'aider un enseignant :
- à analyser des pratiques autres que la sienne
- à analyser sa propre pratique
- à se fixer un contrat d'évolution

LA DÉMARCHE DE FORMATION

On distribue en vrac aux participants quatre types de documents correspondant aux pratiques pédagogiques de trois maîtres.

Pour les trois maîtres les pratiques pédagogiques sont voisines quant au thème abordé : l'œil, la vision...

Les quatre documents correspondant aux pratiques pédagogiques sont :

- une répartition des activités biologiques sur l'année,
- un extrait de classeur d'élève correspondant à l'activité conduite,
- la fiche de préparation de cette activité,
- une fiche d'évaluation.

Le dispositif comprend trois phases, chacune décomposable en étapes.

PREMIÈRE PHASE : ANALYSE DE PRATIQUES D'ENSEIGNANTS

Première étape

Par groupes de quatre la consigne est de réunir pour chacun des maîtres les documents qui lui correspondent. Ainsi constituera-t-on dans chaque groupe trois ensembles avec une répartition, un extrait de classeur, une fiche de préparation, une fiche d'évaluation.

Chaque groupe est ensuite invité à expliciter les indices qui ont déterminé ses choix, puis à caractériser la pratique pédagogique de chaque maître par un ou deux qualificatifs.

Deuxième étape :

Par groupes d'abord on a à dresser un inventaire le plus complet possible

des indicateurs qui permettent de caractériser la pratique pédagogique d'un enseignant.

Exemple : ce peut être la nature des objectifs, l'évaluation, le lien entre l'activité et des pratiques sociales de référence, la part d'activité de l'élève, la nature de la structuration du savoir, le choix de l'activité, son intégration dans un projet d'école, ...

L'ensemble des propositions des groupes est affiché sur le tableau en vue d'une synthèse collective.

Troisième étape :

On distribue un document qui propose une caractérisation des pratiques pédagogiques (cf. "Models of teaching" d'après Bruce R. Joyce modifié). La tâche par groupes est alors de caractériser les trois enseignants en cause en dressant pour chacun d'eux un profil de sa pratique à l'aide d'un histogramme s'intéressant à l'importance relative des dominantes précédentes.

Une confrontation collective de ces histogrammes a lieu.

DEUXIÈME PHASE : ANALYSE DE SA PROPRE PRATIQUE

Première étape

On invite d'abord chacun à revenir sur sa pratique en activités biologiques. Par doubletaires, à tour de rôle l'un sera intervieweur, l'autre interviewé. L'interview portera selon le choix de l'intervieweur, à propos des pratiques réelles de l'interviewé sur, par exemple :

- la nature des objectifs, la progression, le lien avec les autres disciplines, la forme d'évaluation, ...
- ou la place accordée aux interactions sociales, au développement de la personne, à la structuration du savoir, aux connaissances et aux mécanismes de base.

À la fin de l'interview au cours duquel l'intervieweur aura eu un rôle de facilitateur pour l'interviewé, ce dernier tentera de caractériser sa pratique réelle par quelques qualificatifs.

Cette première étape vise d'abord à un effort d'analyse personnel et n'oblige pas à une mise en commun à la fin des interviews.

RESSOURCES NÉCESSAIRES

Les documents utilisés sont à reproduire en autant d'exemplaires que de participants.
Distribuer dans le désordre les quatre types de documents correspondant aux trois maîtres.
Ne distribuer les annexes qu'au moment opportun.
Prévoir de la place à chacun afin qu'il puisse étaler ses documents.

BIBLIOGRAPHIE ANNEXE

Recherches pédagogiques n° 117 (p. 11 à 17). INRP.
Activités d'éveil et climat de la classe. Document interne INRP.
Jean-Pierre Astolfi, "Modèles pédagogiques et didactique des sciences".
Recherches Didacac n° 4. Document interne INRP.
Gilles Ferry, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977.
Marcel Lesne, *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod 1983.
Michel Develay, "Propositions pour la formation scientifique des instituteurs" in *La formation scientifique des adultes*. Numéro 90 de la revue *Éducation Permanente*. Octobre 1987.

VARIANTES POSSIBLES AU DISPOSITIF

1. Il est possible de ne réaliser que les deux premières phases. Ainsi l'accent ne serait pas mis sur l'engagement individuel au changement. Dans ce cas il serait intéressant, à la fin de la première étape, de caractériser la nature des savoirs abordés par les activités de chaque instituteur. Ainsi découvrirait-on le lien entre les savoirs légitimés par l'enseignant et les rapports au savoir qui en découlent pour les élèves.
2. Au cours de la seconde phase on pourra rendre la première étape plus collective en procédant à une mise en commun à la fin des interviews.

Deuxième étape :

Chaque participant envisage quelles modifications il souhaite pour sa pratique à partir de la procédure dite des sept changements.

L'objectif de cette phase est dans un premier temps de fonctionner au niveau du principe de plaisir avant de fonctionner au niveau du principe de réalité.

Collectivement on affiche les conclusions auxquelles chacun parvient et on discute les points communs et les différences.

Troisième phase :

Chacun est incité à se fixer un contrat personnel d'évolution à partir de sa propre pratique en direction de la pratique qu'il juge la plus conforme à ses intentions et à sa personnalité.

Ce contrat personnel d'évolution que chacun rédigera correspondra à un échéancier assez précis.

Exemples : la prochaine fois que je conduirai une activité biologique, ce sera une activité de résolution de problème dont j'aurai identifié a priori la nature des obstacles qu'elle soumet aux élèves.

Au cours du trimestre prochain je modifierai mes évaluations pour associer davantage les élèves.

Il sera intéressant évidemment non seulement que chacun se fixe dans le temps des objectifs d'évolution, mais aussi que chacun se donne des indicateurs qui lui montreront que ces objectifs ont été atteints.

On pourra inviter chacun à tenir un mémoire rédigé des difficultés et des satisfactions qu'il aura ressenties lors de la mise en actes de ces choix, dans le but d'en discuter le cas échéant lors d'une nouvelle rencontre du groupe en formation.

Dernière étape : l'évaluation du dispositif

On évaluera collectivement l'ensemble de cette procédure au niveau du fond et de la forme selon une technique qui reste à déterminer par chaque formateur. Mais en tout état de cause, on réservera une place importante aux paroles individuelles sur le vécu.

C.M.2 - Monsieur H

SCIENCES ET TECHNOLOGIE
 PROGRESSION POUR LE PREMIER TRIMESTRE

- Le squelette. Les os principaux. Les articulations. L'os, organe vivant. Les accidents du squelette.
- Le mouvement. La coordination or-muscles. La flexion et l'extension.
- Le repérage dans l'espace. Les verticales et les horizontales. Les usages communicants. L'écluse
- Le repérage dans l'espace. Les points cardinaux. La carte. L'échelle
- Le repérage dans le temps. Différentes manières de repérer le temps : le calendrier, le chronomètre. Le jour et la seconde. Les calendriers.
- L'œil. L'hygiène des yeux.
- Les dents. La dentition. La denture. L'hygiène bucco-dentaire.
- Le trajet des aliments dans l'organisme. Le tube digestif.
- La digestion.
- La terre et le système solaire.
- Le mouvement de la terre et de la lune. Les saisons. Les marées.
- L'appareil respiratoire. La respiration.
- La circulation et l'appareil circulatoire.

C.M.1 - M.M.

L'ŒIL. L'HYGIÈNE DE L'ŒIL

2 séances de 1 heure chacune

PREMIERE SEANCE : L'ŒIL :

- Le matériel :*
 papier blanc pour le dessin
 un œil de boeuf congelé (pour pouvoir le scier transversalement plus facilement)
 préparer un schéma de la coupe de l'œil au tableau
 planche sur l'appareil photographique en coupe
- Le Jeçon :*
 1. Observation de l'extérieur de l'œil ,
 par groupe de deux élèves
 dessin d'observation
 mots essentiels : la cornée, la pupille, l'iris.
 2. Dissection d'un œil de boeuf ,
 bien montrer les trois membranes
 le cristallin, montrer sa structure et son rôle de loupe
 compléter le schéma de l'œil préparé au tableau
- 3. La comparaison entre l'œil et l'appareil photographique ,
 utiliser la planche du schéma de l'appareil photographique en coupe pour établir la comparaison entre appareil photo et l'œil

Le résumé :
 Cf. livre de sciences

DEUXIEME SEANCE : L'HYGIENE DE L'ŒIL :

- Le matériel :*
 des lunettes de myope, de presbyte, d'astigmate
 la documentation "le point vision" des opticiens
- Le Jeçon :*
 démontrer le rôle des différentes lentilles de myope, de presbyte, d'astigmate.
 montrer comment retourner une paupière pour enlever une poussière dans l'œil
- Le résumé :*
 Cf. fiche.

Ch. 1. H. 1.

l'œil

1. La constitution :

Les yeux sont deux globes logés dans les orbites, à l'avant de la face.

Chaque œil est enveloppé de deux membranes :

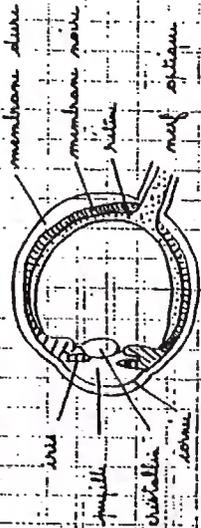
l'une cornée et dure, blanchâtre en arrière et transparente en avant.

L'autre est noire, sauf à l'avant où elle forme l'iris coloré.

L'iris est formé d'un tissu, la pupille, avec en arrière l'iris cristallin, organe transparent en forme de lentille.

L'intérieur de l'œil est plein d'un liquide transparent.

Le fond est tapissé par la rétine sensible à la lumière.



globe transparent

Schéma de l'œil vu en coupe X

Les images des objets viennent, comme dans un appareil photographique, se former sur la rétine que le nerf optique relie au cerveau.

2. Figure des yeux :

La vision n'est bonne que si l'image des objets que l'on regarde vient se former exactement sur la rétine. Cela dépend de la courbure du cristallin.

Si le cristallin est trop bombé, on est myope. Si il n'est pas assez bombé on a une vision qui est hypermétropie.

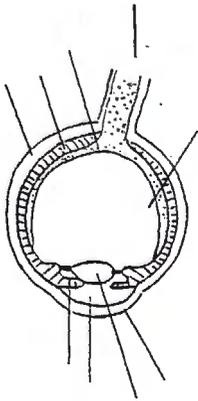
Dans les deux cas il convient de porter des lunettes dont les verres ont une forme appropriée.

Le monde invisible qui s'introduit dans l'œil produit un image réelle. Il faut alors, non pas porter l'œil, mais souligner la pupille pour le maintenir sur la rétine inférieure.

CM2. M.H.

Sciences - Evaluation n° 4

① Complète le coup de l'œil en dessous



② Complète les phrases à trous si dessous :

- Le vision des objets n'est bonne que si l'angle de l'objet se fixe
- L'œil qui permet aux rayons de l'objet que l'on regard de se former exactement
- Quand le cristallin est trop bombé, on voit
- Quand le cristallin n'est pas assez bombé, on voit
- Quand on passe l'introduit dans l'œil, il faut

③ Quel est l'objet flou qui empêche l'œil de voir ?

CM2 n°2

Fiche de préparation n°5

CM2 n°2

CATALOGUE POSSIBLE D'ACTIVITES BIOLOGIQUES
POUR LE PREMIER TRIMESTRE

N.B. : ce catalogue peut être modifié en fonction de l'actualité.

1. Les mouvements corporels dans le sport et le travail,
(rôle des os, des muscles et des organes sensoriels) :

- construction par groupes de maquettes de jambes, de bras et de main.
- rencontres avec Monsieur Chasselat, médecin sportif
- visite du centre d'orthèse mutualiste

Ce travail servira d'exposition pour la soirée de discussion avec les parents

2. La respiration ; le rôle du sang :

- exposés à partir des T.I.T et des T.B.C
- visionnement de la T.I.Sonore sur le S.A.H.U
- visite du centre de transfusion sanguine

Ce travail sera utilisé dans le journal d'école n° 3

1. La visite au centre d'ophtalmologie mutualiste :

A. Préparation de la visite :

- fournir des questions à poser :
- de travail de synthèse :
- appuis autour des plans :
- la fonction des lentilles ?
- de mise à l'épreuve et d'analyse :
- de santé mutualiste
- de réajuster les questions par groupe, avec son responsable pour le repère, des plans.

B. En cours de la visite :

- La responsabilité pour le déplacement en bus.

C. En retour de la visite :

- pour à diriger son séminaire pour le journal de classe.

2. La discussion d'un séminaire de base :

A. L'animation :

- selon le B.T.J
- L'al et L'apprentissage pluridisciplinaire :
- selon le B.T.J.

CHL 2 n° 2

Un point après notre visite

CHL 2 n° 2

1. COMPLETE

LA PRÉPARATION	(T)	(T)	(T)
SUR PLACE			
L'ARTICLE POUR LE SOUVENIR			
LA DISSÉCTION DE L'ŒIL			
LA COMPARAISON DE L'ŒIL ET DE L'APPAREIL PHOTO			

2. UTILISE LES FICHIERS D'AUTO-EVALUATION POUR TE SITUER

Sciences - en deux Am groupe.

3. QU'AS-TU RETENU POUR TOI D'IMPORTANT DANS LE TRAVAIL ?

Nu fois plus de photos.

Journal de l'œil
dans l'œil

Centre d'Optique Mutualiste
au
SITE
par les
C.T.L.

Lundi dernier nous sommes allés visiter le centre d'optique mutualiste de la ville.

- leur leur nous a reçu nous a montré :
- l'appareil qui permet de regarder dans le fond de l'œil pour voir si la rétine est en bon état
- la grande machine de lentilles qui permettent de savoir quelles lunettes conviennent.
- comment sont faits les verres de contact et les nouveaux verres de contact qui sont en plastique souple.
- comment on recommande tel ou tel type de lunettes en fonction de la forme du visage de celui qui les porte.

Nous avons interrogé aussi les employés sur l'intérêt d'un centre mutualiste par rapport aux opticiens de la ville. Nous avons appris que dans le centre mutualiste les remboursements et les prix étaient différents de ceux qui se pratiquent ailleurs à cause du caractère mutualiste du centre.

En classe nous avons dessiné un œil de bonnet que le papa de Hamoud nous a rapporté de l'étranger. Nous avons constaté que l'œil était constitué comme un appareil photographique

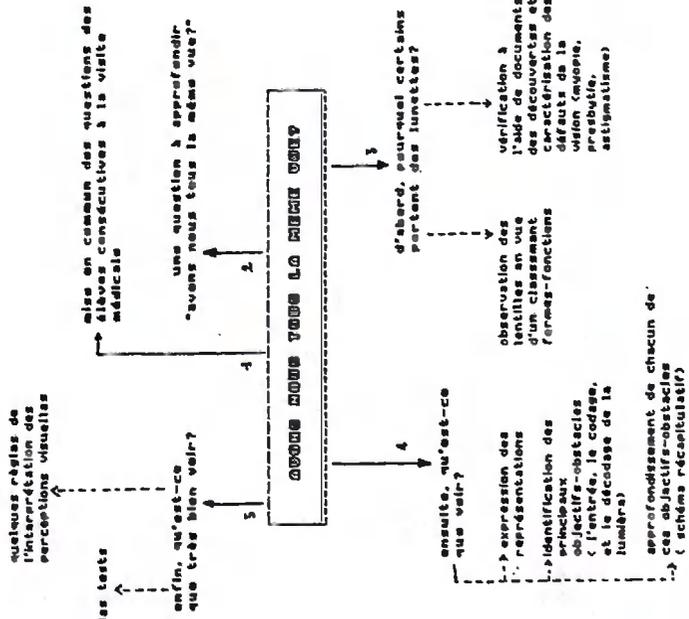
Fatima, Sylvette, Sophie, Anne et Anne.

**PLANNING BILAN DE
REPARTITION DES ACTIVITES BIOLOGIQUES**

C.M.2. Maa. H

	POURQUOI CERTAINS SAUTENT PLUS HAUT QUE D'AUTRES ?	POURQUOI CERTAINS RESTENT SOUS L'EAU PLUS LONGTEMPS QUE D'AUTRES ?	AVONS NOUS TOUS LA MEME URE ?	QUE DEVIENNENT LES ALIMENTS DANS NOTRE CORPS ?	COMMENT NAISSENT LES BÊTES ?	LA VIE AVANT L'HOMME ?
OBJECTIFS METHODOLOGIQUES						
<ul style="list-style-type: none"> . Observation . organisation . sur une longue durée . Expérimentation . Séparation des variables . Emission d'hypothèses . Montage expérimental . Interprétation des résultats . Conclusions . Recherches documentaires . Enquête 	<ul style="list-style-type: none"> x x x x x x x x 	<ul style="list-style-type: none"> x x x x x 	<ul style="list-style-type: none"> x x x x 			
OBJECTIFS NOTIONNELS						
<ul style="list-style-type: none"> . Les mouvements corporels dans le sport et le travail . La respiration . Le rôle du sang . La digestion . Divers modes de reproduction animale . La reproduction des humains . L'évolution des vivants 	<ul style="list-style-type: none"> x 		<ul style="list-style-type: none"> x 			

C M2 - M^{MM}.



OBJECTIFS

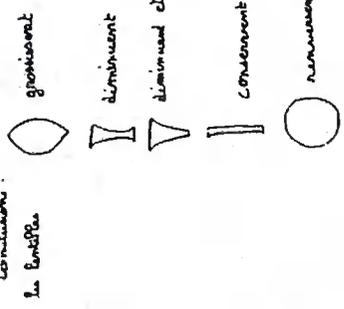
OBJECTIFS METHODOLOGIQUES :

- Observation de différentes lentilles et lunettes en vue de leur différenciation
- Expérimentations concernant les différences de règles des lunettes et lentilles observées (proposition d'expériences, réalisation, interprétation et conclusions)
- Analyse de documents d'opticiens "point vision"
- Observation d'une maquette schéma d'œil
- Bessin simplifié de cette maquette géante
- Schématisation ou devenir de la lumière dans le cerveau
- Schématisation des différents tests de vision

OBJECTIFS NOTIONNELS :

- La vision, ses anomalies, et les principes de sa correction
- Les lentilles et leur fonction

Conclusion :



→ vous des myopes
comme Jean Philippe
→ presque des astigmatisme
comme Fabrice

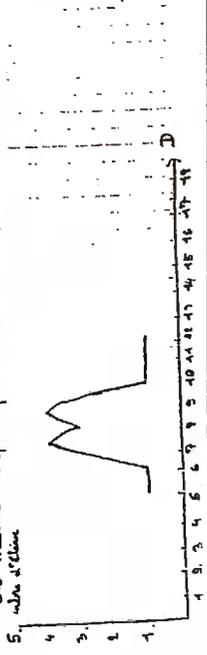
Vendredi 01 Septembre

On cherche à voir qui a une bonne vue.
Pour cela on regarde de près et de loin sur feuille de journal comme
celui ci

Levens Montmartre-sur-Seine
A la descente d'un car scolaire
blessé par une voiture

Le 24 octobre 1980, un
car scolaire de la commune de
Montmartre-sur-Seine, appartenant à
la commune de Montmartre-sur-Seine,
a été heurté par une voiture
de la commune de Montmartre-sur-Seine.
Le conducteur du car scolaire, M.
J. P. B., a été blessé et a dû être
transporté à l'hôpital. La voiture
de la commune de Montmartre-sur-Seine
a été détruite et a été déclarée
hors d'usage.

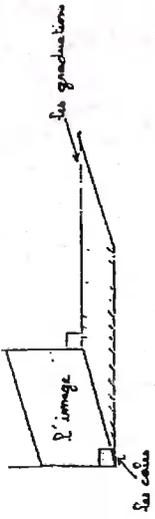
On mesure la plus petite distance à laquelle on peut voir



01.09.1981.

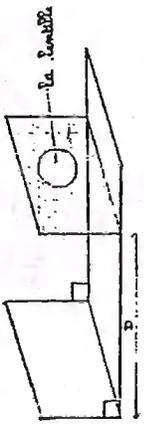
Mercredi 18 Septembre

- On veut savoir si nos lunettes sont identiques
- Pour cela on a décidé pour jeudi :
- 1. de regarder le même image
- 2. d'utiliser le dispositif de Jean Philippe avec les cubes
- 3. de noter les graduations de Fabrice
- 4. de noter nos résultats.



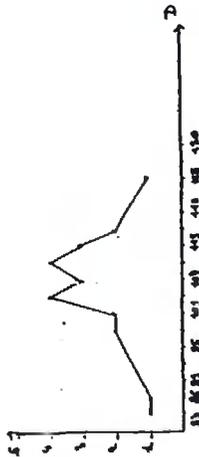
jeudi 20 Septembre

- On a amélioré notre dispositif grâce à un support dans lequel
peut mettre la lentille
- On a noté nos résultats dans le tableau ci-dessous :



Lentille	D	mesure	écart	plus petite distance à laquelle on peut voir	numérisation
1		10 cm	13 cm		

avec la taille de nos listes,
 les enfants de la classe (8-9 ans) orient à partir de 6 cm.
 L'adulte a dit qu'à 10 ans D est 7 cm
 vision de Bin:



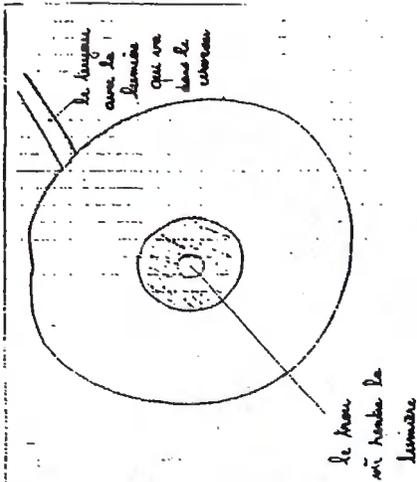
avec la taille de nos listes:
 le plus grande distance à laquelle on la voit distinctement nousi selon les
 classes entre 11m et 1,46m.

remarque:

- les meilleurs dans la vision de près sont limités à 15-20cm
- l'est sans doute le raison pour laquelle ils ont des lunettes
 généralement.
- Peut être que dans notre œil il y a comme une lentille qui
 nousi plus ou moins.

Lundi 24 Septembre

On a deviné l'œil, comme on pensait qu'il était fait.
 Non deviné.



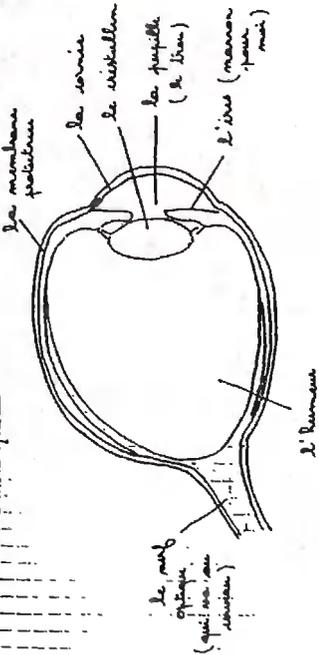
On réfléchit dans les devinas.
 Les questions que l'on se pose:

- comment le lumière rentre dans l'œil.
- est ce qu'elle rentre dans l'œil ou est ce qu'elle va au
 cerveau?
- comment dans elle y va?
- dans le cerveau, comment on reconnaît?
- on reconnaît parce qu'on a de la mémoire.
- Qu'est ce que c'est la mémoire?
- Quand on a reconnu on peut dire le nom. Est ce que dans
 notre cerveau il y a plusieurs régions?

042. M. M. N.

Vendredi 25 Septembre

On a rajouté des muscles à l'œil et on a dessinés une coupe avec la même forme.



On a appris:

- que dans l'œil il y avait le P. Rétine (comme de l'eau)
- que le cristallin était comme une lentille qui pouvait grossir et diminuer
- que la pupille (le trou) permettait s'agrandir ou réduire à cause de l'iris (ce qui est coloré)
- que le nerf optique n'était pas creux.

Jeudi 27 Septembre

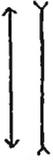
Il me reste à faire une coupe de l'œil avec l'iris et le cristallin.

J'ai 10/10 avec deux yeux.

- Jean Christophe comment quelqu'un qui souffre de nez et de vent.

Il y a aussi des élèves qui souffrent. Pourquoi?

On va essayer de faire venir son opinion pour qu'il nous explique aussi pourquoi:

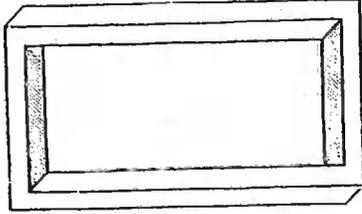


on pense que c'est plus long

Vendredi 28 Septembre

On a noté que le signe Remonte ne pouvait pas exister, comme d'autres signes que le maître a montré:

Un cas comme ça:



On voit ses deux faces à la fois.



Un escalier qui descend toujours.

Jeudi 31 Septembre

On s'est demandé comment on pouvait dire le nom de ce qui est long

D'abord seul:

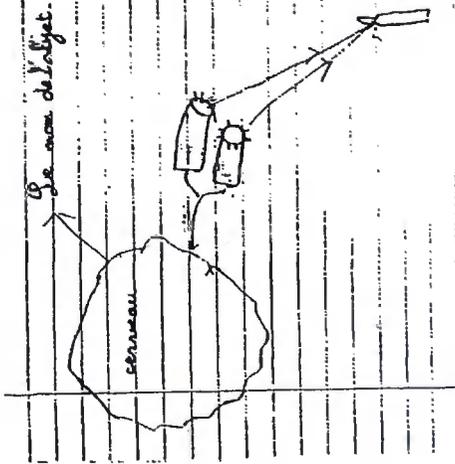
Mardi 1 octobre :

L'opinion est venue. JP nous a parlé de son métier et il a répondu à nos questions : on ne s'abat pas temps pour la bouteille JP nous a dit que les personnes âgées qui ont la cataracte ont des cristallins qui fonctionnent mal. Le chirurgien leur enlève. Et alors ils ont des lunettes à grande lunette. JP nous a dit aussi qu'il avait moins de lunettes et plus de verres de contact (qui sont anisoptiques simple).

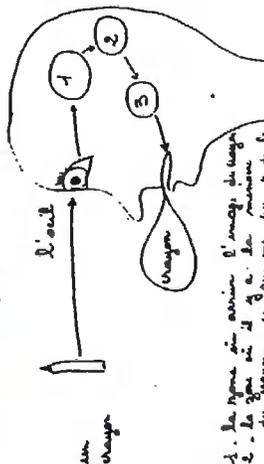
Vendredi 3 octobre :

On a fait le point à la fin de notre travail.
 1. Ce qui est important de savoir pour plus tard : JP faut porter des lunettes sur la neige.
 - Les lunettes pour faire du sport.
 il faut se mettre plusieurs de la même si l'on voit mal.
 2. Les connaissances importantes :
 - Le "schéma du crayon"
 - Le coupe de l'œil.

Le nom de l'objet.



On a comparé nos dessins.
 On a essayé de proposer le dessin suivant :



1. Le rayon va vers l'œil.
 2. Le rayon va à l'œil.
 3. Le rayon va de l'œil vers le cerveau.
- Mais il est plus compliqué que ça. Le rayon 3 il doit aller vers le nez après avoir été dans l'œil. Le rayon 2 il doit aller vers le nez après avoir été dans l'œil.

CM2 - 144 M.

CM2.

Nom de l'élève :

OU EN ES-TU DANS TES CONNAISSANCES ?

La première question est sur 6 points
 La deuxième question est sur 2 points
 La troisième question est sur 2 points

Quelle note te mériterais-tu. / 10

à la première question ;
 à la deuxième question ;
 à la troisième question ;

Quelle note globale te donnerais-tu ? / 10

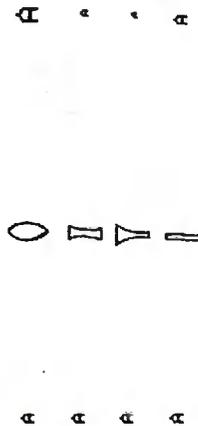
PREMIERE QUESTION

On sait que :
 - les lunettes de myope diminuent la taille ce que l'on observe.
 observe.
 - les lunettes d'astigmatisme diminuent et déforment ce que l'on observe.
 - les lunettes de presbyte, grossissent la taille des objets que l'on observe.

On te présente quatre types de verres de lunettes , 1, 2, 3 et 4

Devant ces quatre lunettes, on trouve la lettre A.
 Après la lunette on a représenté comment l'on voyait cette lettre A.

ce que l'on observe la verre des lunettes observe à travers le verre



Pour tu dessiner le verre de lunette :

- de myope
- de presbyte
- d'astigmatisme

DEUXIEME QUESTION

Rele par des flèches pour ce qui concerne l'oeil

- . sucs digestifs
- . protection
- . information
- . l'oeil
- . vaisseaux sanguins
- . transport
- . transformation chimique

TROISIEME QUESTION

Pouvons nous toujours nous fier à notre vue. Pourquoi ?

PROPOSITIONS POUR CONSTRUIRE UNE RELATION ENTRE RECHERCHES ET FORMATION DES MAITRES EN DIDACTIQUE DU FRANCAIS.

Hélène ROMIAN, INRP.

La question de l'utilisation, du "traitement didactique" des recherches dans la formation des maîtres n'est pas affaire de mode: elle vient "de loin". Elle s'inscrit dans un courant de recherches, nées dans les années 70, qui se définissent explicitement comme inscrites "au coeur de la formation"¹, et dont les recherches INRP sur l'enseignement du Français au Premier Degré, que j'ai conduites sont représentatives.

C'est dire que de telles recherches sont fortement infléchies en amont - du côté de leurs finalités et de leurs objectifs -, et en aval -du côté de leurs produits, par les besoins et les problèmes de la formation. C'est dire aussi qu'elles modifient voire transforment profondément le regard des formateurs sur leur travail, leur métier, et par là même leur conception de la formation. Mais l'utilisation de leurs produits dans la formation ne va pas sans poser des problèmes de communicabilité, de transférabilité: d'une logique de recherche à une logique de formation, il y a place pour un travail didactique ou plutôt métadidactique, puisqu'il s'agit de (re)traiter didactiquement les produits d'une recherche en didactique...

1 - DES FINALITES, DES OBJECTIFS, DES PRODUITS DE RECHERCHE, DU COTE DE LA FORMATION DES MAITRES

Je n'entends pas généraliser. Ce qui suit s'entend dans notre champ, à savoir la didactique du français langue maternelle et en fonction de l'expérience des équipes INRP Français 1^o Degré.

1.1. Une finalité majeure: le changement didactique, vers la réussite de tous les élèves

La liberté de parole pour tous, la maîtrise de la langue maternelle pour tous, telle a toujours été notre raison d'être².

Sans doute la finalité de toute recherche est-elle de contribuer au progrès des connaissances, de construire des savoirs nouveaux selon les objets d'étude, les méthodologies qu'elle se donne. Et telle est bien la nôtre. Mais, en même temps, nous cherchons à **mettre en oeuvre et définir les changements fondamentaux, la modernisation des contenus et des pratiques didactiques, en classe comme dans la formation des enseignants**, faute de quoi " la réussite pour tous" resterait un slogan vide de sens. En ce sens, une mise en synergie des recherches et de la formation des maîtres peut constituer un puissant levier de changement.

La question est complexe, s'agissant de la didactique du Français et dépasse largement le cadre disciplinaire, ou celui de la lecture où elle est souvent enfermée. D'abord parce qu'il ne s'agit pas d'une "discipline" mais en fait de plusieurs: de l'analyse du fonctionnement des situations de communication à celui des codes linguistiques (syntaxe, orthographe,...), en passant par les stratégies discursives (raconter, argumenter, expliquer,...) et l'organisation textuelle (il était une fois,...). Ensuite parce que l'analyse scientifique du champ didactique est multidimensionnelle: politique de la langue; traditions scolaires (b-a ba, dictée,...); innovations pédagogiques (jeu dramatique, journal à l'école,...); pratiques sociales de la communication à l'école et hors de l'école, dont l'oral, l'écrit constituent des composantes parmi d'autres (TV, BD, chanson, écrits littéraires,...); référenciations scientifiques d'ordre divers, notamment en sciences du langage (psycho et sociolinguistique, sémiotique, linguistique,...), en sciences de l'éducation³.

De plus, il est à noter que la didactique du Français pourrait constituer une dimension transversale de toutes les didactiques: il n'est pas de didactique qui ne se pose, quelque part, des problèmes de communication, de langue. Encore que cette évidence n'ait pas cours, en fait, en matière de formation des enseignants: que sait un enseignant de mathématiques des travaux de didactique du Français qui le concernent (et réciproquement) ?

La question est non moins complexe si on l'envisage sous l'angle de la politique de la langue. Par exemple, la régionalisation implique une politique clairement affichée de prise en compte du fait culturel régional, ses dimensions langagières comprises. Cela signifie que le rôle de l'école n'est plus seulement d'enseigner le code linguistique commun à tous les francophones mais aussi la variation des usages sociaux de la langue française selon des paramètres divers (faits de langue régionaux, langues des disciplines scolaires, histoire des parlers de France et - pourquoi pas? - le français dans la francophonie, hors de l'hexagone,...). Cette dimension là aussi concerne fortement la formation des enseignants, et pas seulement en Français.

1.2. Des objectifs de "recherche-formation" en didactique du Français

Les objectifs des recherches des années 80 (comme ceux des recherches des années 70 dont elles sont issues) se situent à la fois dans l'ordre de l'action et de la connaissance, ce qui est le propre des recherches de type recherche-action. Nous n'en traiterons ici que sous l'angle des savoirs produits en tant qu'ils concernent très directement la formation des maîtres⁴.

1.2.1. Des savoirs pour l'action

Nos recherches ont permis de construire des problématiques didactiques nouvelles: à partir de problèmes didactiques apparus comme particulièrement cruciaux, au terme d'une enquête sur les besoins de recherche menée dans les milieux de la formation des maîtres en 1982, nous avons construit des "objets d'enseignement", un "schéma didactique" nouveaux.

Ainsi, une quarantaine d'équipes (d'Écoles Normales et de circonscription) ont travaillé à construire, en innovation contrôlée, dans des classes maternelles, élémentaires et par la réflexion théorique, quatre **objets d'enseignement** tendant à intégrer aux pratiques des classes l'état des connaissances scientifiques et des pratiques sociales de la communication orale, écrite: la **variation des pratiques langagières** (selon les régions, disciplines scolaires,...)⁵; les relations entre apprentissages **sémiotiques** en général et apprentissages **langagiers** en particulier (oral/ écrit/ image/ son)⁶; les **"problèmes" de Français** (la formulation, la résolution de problèmes d'écriture, d'orthographe, c'est-à-dire la "problématisation" de difficultés insurmontables en l'état des connaissances des enfants, telles que le conflit (socio-)cognitif doit être dépassé par la construction de connaissances nouvelles)⁷; l'**évaluation formative des écrits** des élèves dans la pratique quotidienne des classes (nature des critères, procédures d'élaboration, d'utilisation de ces critères par les élèves, outils de synthèse des acquis)⁸.

La cohérence de ces quatre objets d'enseignement n'a pas été conçue a priori, sinon de manière intuitive. Résultante du travail de recherche, elle tient à un ensemble structuré de contenus d'enseignement et de principes d'action organisateurs de la démarche d'enseignement / apprentissage qui fonde les activités de langage en classe, que nous désignons par le terme de **"schéma didactique"** (d'autres utilisent le terme de "modèle" que je préfère réserver pour le concept de "modèle d'analyse").

Les **contenus d'enseignement** sont à entendre, non pas seulement en "structures de surface", à savoir les savoir-faire et savoirs enseignés, mais aussi et d'abord en "structures profondes", à savoir les notions organisatrices de l'enseignement. Ces notions sont à construire progressivement dans/par les activités de lecture, de production d'écrit et d'analyse des fonctionnements des écrits, et ne seront explicitement nommées, définies que beaucoup plus tard, au-delà de l'école élémentaire. Elles sous-tendent, dès l'école maternelle, la conception des activités. Je ne peux, dans le cadre de cet article, que les poser comme fondements nécessaires d'une didactique du Français moderne, et, par conséquent, d'une formation des maîtres à l'heure des connaissances scientifiques et des pratiques sociales. Citons par exemple, la double notion de **variation des pratiques langagières** incluant notamment celles de locuteurs sociaux, de types d'écrits,...) et d'**invariants linguistiques** (régularités observables). Citons encore la notion de **pluridimensionnalité des lieux d'intervention didactique** sur les écrits des élèves: si l'on entend aider les élèves à résoudre leurs **problèmes d'écriture**, voire d'orthographe, il s'avère qu'il est nécessaire d'élargir le champ de travail, d'étude au delà de la grammaire de phrase traditionnellement valorisée, et d'envisager aussi des problèmes d'organisation textuelle, de stratégies discursives, de paramètres et d'enjeux des situations de communication où s'inscrivent les écrits en question: soit des objets de travail et d'étude de **type nouveau**, à analyser selon trois points de vue: pragmatique, sémantique, morphosyntaxique. Le Groupe "Évaluation" a pu dans cet esprit construire un modèle d'analyse des productions écrites des élèves, qui considère 12 lieux d'intervention didactique selon un tableau à double entrée faisant intervenir des objets d'étude et des points de vue donnés⁹. J'y reviendrai.

La démarche d'enseignement / apprentissage repose sur plusieurs principes qui renvoient à des types d'opérations d'ordre psycho-langagier à partir desquels se construisent les savoirs-faire, les savoirs des élèves. Là encore, je ne peux ici que les poser. Le premier principe est double: les activités de lecture / écriture impliquent à la fois le repérage, la mise en oeuvre de normes socio-langagières, et ces normes sont plus ou moins libres (des stéréotypes sociaux comme la lettre administrative aux jeux littéraires les plus débridés) / le repérage, voire l'identification, de codages linguistiques donnés, et ces codages sont plus ou moins contraints (du rituel "il était une fois,..." à l'orthographe). Ce double principe est le corollaire de la conception des contenus d'enseignement évoqués plus haut. Deux autres principes renvoient plutôt à la conception de l'apprentissage: la formulation / résolution de problèmes (d'écriture; d'orthographe,...), l'évaluation formative des produits de l'activité des élèves.

Des savoirs du type de ceux qui viennent d'être présentés sont à comprendre dans une perspective double. Ils renvoient d'une part à des propositions concrètes, essayées et contrôlées collectivement dans un réseau de plus d'une centaine de classes. Ils renvoient d'autre part à une théorisation de ces pratiques qui vise à les problématiser, c'est-à-dire à formuler les problèmes didactiques qui se posent (en matière de production d'écrits,...), et à définir les voies théoriques de leur résolution. C'est en ce sens que l'on peut parler de savoirs pour l'action.

1.2.2. Des savoirs sur l'action

De tels savoirs se construisent selon une logique qui n'est pas celle de l'action mais celle de la connaissance, selon des procédures méthodologiques qui tendent à une description contrastive des contenus et des démarches d'enseignement / apprentissage des classes en recherche par rapport à d'autres, référant (explicitement ou non) à d'autres schémas didactiques. L'évaluation des effets de la variation des schémas didactiques sur les productions, les compétences langagières des élèves est donc conduite dans une perspective différentielle. L'enjeu scientifique est de mieux comprendre la signification didactique des diverses conceptions de l'enseignement / apprentissage du Français, et d'en évaluer les effets. Cela ne va pas sans un travail de conceptualisation du champ didactique, qui importe tout autant à la recherche qu'à la formation des maîtres, et qui devrait être opéré notamment à partir des problèmes constitutifs de ce champ. De ce point de vue, les problèmes sur lesquels nous travaillons sont de types divers :

- l'élucidation des composantes des contenus d'enseignement (au sens dit plus haut) suppose, entre autres, un travail sur la nature, les processus et les fonctions de la référentiation, selon les divers types de référents, d'ordre pratique, théorique de ces contenus: politique de la langue, traditions et innovations scolaires, pratiques sociales de la communication orale, écrite, champs théoriques en sciences du langage,....;

- l'élucidation des variations significatives observables dans les pratiques, les contenus et les démarches d'enseignement / apprentissage du Français, et partant la détermination de variables didactiques, c'est-à-dire de classes d'actes didactiques susceptibles de les différencier significativement; citons par exemple la

nature des référents théoriques des maîtres (d'ordre linguistique ou normatif), les fonctions des activités de communication orale, écrite mises en œuvre (priviliégiant le référentiel ou l'expressif, ou largement diversifiées et faisant appel notamment aux échanges socialisés, au référentiel, à l'expressif, au poétique,...), la nature des lieux d'intervention didactique sur les écrits (priviliégiant le phrastique ou faisant appel aussi à diverses dimensions: textuelle, discursive,...); ces variables didactiques sont, par construction, posées comme ayant des effets différentiels sur les productions et les compétences langagières des élèves;

- la **modélisation didactique** des pratiques, contenus et démarches, que nous construisons à partir de variables repérées puis étudiées, et des modalités de la variation de chacune d'elles, permet de déterminer le cadre théorique d'une description contrastive des classes qui tend à mettre en évidence les caractéristiques constitutives des pratiques des maîtres en relation avec les effets produits, à des niveaux d'analyse donnés:

- on peut ainsi opposer le **schéma didactique** d'une évaluation formative des écrits reposant sur des critères diversifiés selon les types d'écrits et couvrant un large éventail de lieux d'intervention didactique, critères élaborés, utilisés par les élèves dans le cadre de cycles d'écriture / évaluation / réécriture, au schéma didactique d'une évaluation normative reposant sur des critères à dominante syntaxique, orthographique posés par le maître, et utilisés dans une perspective de correction a posteriori de l'écriture

- parmi les dimensions possibles des schémas didactiques, nous avons été amenés à distinguer des **modes de travail didactique** référant par exemple à des théories des apprentissages langagiers données: ce qui est premier pour les uns, c'est l'inculcation de règles, de notions à appliquer ensuite; pour d'autres, c'est l'expérientiel acquis dans le "tâtonnement expérimental"; et selon nous, une construction faisant interagir des connaissances, des savoirs langagiers de natures diverses: de l'expérientiel (pratiquer d'abord la lecture, l'écriture) à des savoirs opératoires (dans l'ordre d'opérations psycholinguistiques comme le prélèvement d'indices en lecture, ...), à des savoirs conceptuels (règles de fonctionnement, notions construites à partir de là); à noter: d'un point de vue épistémologique, nous sommes là dans l'ordre des options de la recherche-action: agir sur le réel pour le connaître et inversement.

Le simple exposé des types de savoirs construits par des recherches en didactique du type de la nôtre permet, me semble-t-il, de poser qu'elles sont, par nature, utilisables potentiellement en formation des maîtres (condition nécessaire mais non suffisante, nous le verrons). Toute avancée dans la conceptualisation du champ didactique offre en effet aux formateurs des outils conceptuels, qui élaborés collectivement dans le cadre de recherches, peuvent leur permettre de travailler non plus sur des opinions, ou sur leurs seules observations de classes, mais sur des faits didactiques théorisables.

1.3. Des résultats de recherche qui concernent la formation des maîtres

Bien entendu, nos recherches ne produisent pas seulement des outils conceptuels, mais aussi des résultats d'observation des pratiques des maîtres et de leurs effets. J'en prendrai ici pour exemple certains de résultats de l'évaluation des effets

d'une mise en oeuvre des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage définis par le Plan de Rénovation des années 70. Ils concernent très fortement la formation des maîtres. Ce n'est pas un hasard¹⁰.

Ainsi nous avons montré que les **facteurs de réussite** des élèves sont à chercher du côté des variables didactiques évoquées plus haut; citons à titre d'exemple, parmi les plus opératoires: la référentiation théorique, la fonction des activités de communication, la cohérence des objectifs et pratiques. Ces variables sont en corrélation significative avec des performances meilleures des élèves (à nos épreuves de syntaxe, de lexique) dans les classes INRP; on y observe une tendance à la réduction des écarts entre performances d'enfants d'ouvriers, d'employés et d'enfants de cadres supérieurs. On peut se demander de ce fait si les résultats différents obtenus par d'autres recherches ne viendraient pas d'une définition trop floue de "la" variable pédagogique: nous considérons des variables agissant en "faux-cœux".

Par ailleurs, concernant les **maîtres en innovation**, nous avons montré que leurs **cheminements vers un changement effectif** de leurs objectifs, de leurs pratiques sont relativement lents: 18 mois après la mise en route de la recherche, 1/3 seulement des maîtres a intégré le schéma didactique de manière cohérente; les autres tendent à juxtaposer pratiques habituelles et pratiques nouvelles sans cohérence, selon des stratégies très diverses (de la théorie à la pratique et inversement, de la grammaire à la communication et inversement,...). Une évaluation des effets d'innovations données n'a donc de sens qu'au bout de 3 ans au moins, ce qui représente, convenons-en, un temps minimal d'intégration d'un schéma didactique nouveau aux pratiques de classe.

En somme, une évaluation hâtive, reposant sur une saisie insuffisante des variables didactiques, ne peut donner que ce qu'elle donne habituellement: des résultats peu probants, parfaitement démobilisateurs pour les formateurs et les enseignants.

Nos résultats, montrant la diversité des cheminements des maîtres vers des pratiques effectivement innovantes qui impliquent un changement profond des contenus d'enseignement comme des stratégies d'apprentissage mises en oeuvre se trouvent confirmés par une recherche descriptive récente concernant les pratiques évaluatives des maîtres. J'y reviendrai.

1.4. Des productions pour l'Innovation, la formation

Les préoccupations de formation, prégnantes dans tout ce qui précède, ne le sont pas moins dans les formes matérielles données aux produits conceptuels de la recherche, à savoir les publications.

En gros, elles correspondent aux visées pragmatiques suivantes selon les publics destinataires et la destination:

- des **outils d'innovation** tendant à vulgariser les pratiques innovantes mises au point dans les classes¹¹;
- des **outils de formation des maîtres** tendant à présenter à la fois des séquences de classe et la problématique théorique qui les sous-tend¹²;
- des **rapports de recherche** mettant l'accent sur les problèmes susceptibles de concerner la formation des maîtres¹³.

Nos recherches, on le voit, sont donc tout entières traversées par des problèmes qui sont aussi ceux de la formation des maîtres, de leurs finalités à leur conception épistémologique, méthodologique, et à leurs produits conceptuels, matériels. Cela tient sans doute à la constitution des équipes de recherche (voir ci-dessous), mais aussi et surtout, me semble-t-il, au fait que la didactique participe fondamentalement à la fois de pratiques de recherche et de pratiques de formation des maîtres, différentes mais interdépendantes. En tous cas, pour ce qui est de nos recherches, comme on va le voir, on peut dire qu'elles "sortent" de la formation, par un "détour", une prise de distance, qui les renvoient à la formation.

2 - DE L'IMPLICATION DES FORMATEURS DANS LA RECHERCHE A SES EFFETS DE FORMATION

On a choisi ici d'analyser les relations "vitales" entre recherche et formation du point de vue des choix qui ont permis en 1982 de constituer le dispositif actuel de recherche, inscrit de manière privilégiée dans les Ecoles Normales, et de ses effets de formation potentiels, effectifs. C'est dire que nos recherches se veulent non seulement utilisables mais aussi utilisées par les formateurs, voire même inscrites au cœur des dynamiques de formation. C'est pourquoi les problèmes de pertinence scientifique et de pertinence sociale (pour la formation des maîtres notamment) sont étroitement liés, sans être pour autant confondus.

2.1. L'implication des formateurs dans la recherche, facteur de pertinence sociale et scientifique

2.1.1. Partir des besoins de formation

Ayant à mettre en place un nouveau dispositif de recherche en 1982, nous avons choisi, après avoir, comme d'autres, pratiqué la cooptation, une politique de large appel d'offres centrée sur les milieux de formation des maîtres et, en premier lieu les Ecoles Normales. Nous avons lancé une enquête-participation sur les besoins de recherche en didactique du Français, en relation avec les besoins de formation. Elle a touché plus de 600 personnes, instituteurs et formateurs (professeurs d'EN, maîtres-formateurs, universitaires, conseillers pédagogiques de circonscription, inspecteurs,...)¹⁴.

Elle allait au devant de demandes sociales de recherche inexprimées, dans la mesure où le système éducatif ne favorise guère la prise de parole de ses agents, nos interviewés nous l'ont dit. Notre volonté d'impliquer, dès la stade de la construction du dispositif de recherche (les programmes et le réseau d'équipes d'enseignants associés) les acteurs et utilisateurs potentiels, privilégiés que sont, selon nous, les formateurs de maîtres, a rencontré un écho certain: nous avons recueilli 164 demandes de collaboration dont 114 projets plus ou moins élaborés, émanant surtout de formateurs d'Ecole Normale. Notre postulat: les besoins de recherche sont à faire exprimer / construire par les agents sociaux concernés à partir de l'expression / construction des problèmes, des besoins de formation.

Nous avons pu constater ainsi **l'hétérogénéité de la demande sociale de recherche** comme on disait en 1982, liée fortement selon nos résultats à **l'hétérogénéité des statuts professionnels**. Ces demandes de recherche - nous en parlons désormais au pluriel - se différenciaient ainsi :

- universitaires: recherches sur les usages de la langue dans les situations scolaires (sociolinguistique, psycholinguistique scolaires) ;
- professeurs d'EN: recherches-innovation sur différentes activités de Français en classe et sur la cohérence d'ensemble ;
- maîtres-formateurs d'EN: mêmes demandes formulées plus globalement ;
- inspecteurs: recherches sur les activités de communication orale, écrite ;
- instituteurs: recherches sur les activités d'analyse de la langue et de ses usages.

Telle est la réalité dont nous ne pouvions pas ne pas tenir compte: construire à partir de là un réseau d'équipes de recherche cohérent, opérationnel suppose une négociation ardue, qui exige, entre autres, du temps.

Notre expérience antérieure nous a permis d'aborder cette situation difficile sereinement: elle nous avait montré, en effet, que les **conflits latents** engendrés par un système hiérarchisé, cloisonné sont solubles si les agents concernés sont en situation de construire puis de **gérer un projet de recherche élaboré en commun**. Par exemple, l'une des bases possibles -et peut-être la base- de la collaboration entre universitaires et Ecoles Normales, était sans aucun doute la recherche en didactique. A noter: elle n'était vraiment reconnue institutionnellement ni dans les EN, ni dans les Universités. On se heurtait ici à une conception praticiste de la formation des maîtres qui conduisait à traiter la recherche dans les Ecoles Normales comme un supplément d'âme, et au mépris dans lequel bon nombre d'universitaires tenaient (tiennent?) tout ce qui est didactique, pédagogie, sciences du langage. Raison de plus pour que le développement des recherches en didactique du Français soit l'affaire, et des formateurs d'EN et des universitaires. La création d'IUFM va-t-elle faire évoluer positivement cette situation?

Toujours est-il que notre dispositif de recherche actuel est dérivé très directement des résultats de l'enquête de 1982. Nous avons montré, en marchant, qu'il est possible de partir des demandes sociales des agents les plus directement concernés par les recherches à entreprendre, si hétérogènes soient-elles au départ.

2.1.2. Utiliser les compétences spécifiques des formateurs compte-tenu des besoins de la recherche

Le principe de l'enquête-participation qui mobilise les agents sociaux concernés par le problème à traiter correspond à un type de recherche donné, dans l'ordre de la recherche-action. Il est le corollaire de notre conception de longue date du **champ didactique** pour ce qui est de la didactique du Français: un "carrefour", un lieu de synthèse pratique et théorique de données hétérogènes issues de pratiques sociales diverses, nous l'avons souligné plus haut déjà. Données d'ordre pratique: la politique de la langue, les traditions scolaires, l'expérience professionnelle des agents (formateurs, maîtres en formation). Données d'ordre scientifique: sciences du langage, sciences de l'éducation (psycho-sociologie des apprentissages, de l'évaluation, travaux sur les modes de travail pédagogique ou les trajets de formation,...).

Les synthèses à opérer pour construire le cadre théorique du traitement des problèmes didactiques posés n'ont rien d'évident, et pas davantage la mise en œuvre en classe des contenus et principes didactiques définis ou la conceptualisation des pratiques innovantes. Par exemple, notre recherche sur les pratiques d'évaluation des écrits des élèves utilise à la fois des données issues de la linguistique textuelle, de la psycholinguistique, des travaux sur l'écriture, des recherches sur l'évaluation notamment en sciences de l'éducation.

Pour résoudre de tels problèmes, s'est imposé à nous le principe d'équipes de **recherche pluricatégorielles, pluricompétentes** incluant notamment des instituteurs, des formateurs de maîtres, des chercheurs en sciences du langage. Et l'on peut y constater, au delà des conflits, la construction d'une réelle parité entre les connaissances expérientielles irremplaçables des uns, les savoirs méthodologiques et conceptuels des autres. A noter ici: le clivage ne se confond pas totalement avec les statuts professionnels. On peut y constater également que c'est bien souvent du choc entre pratiques professionnelles, conceptualisations différentes (didactiques ou linguistiques par exemple) que jaillissent les synthèses les plus propres à faire avancer la recherche. Le regard des uns comme des autres sur les pratiques se modifie: les linguistes de nos groupes nous l'ont dit, les instruments d'observation construits sont autre chose que ce qu'ils auraient construit seuls; le regard du formateur sur sa pratique professionnelle n'est plus le même non plus, nous y reviendrons.

Dans ce contexte, la **population des professeurs d'EN** est particulièrement intéressante, enseignants, ils ont cependant aussi une connaissance de classes nombreuses, diverses, irremplaçable; formateurs, ils sont conduits à dégager de manière synthétique les caractéristiques essentielles des pratiques observées, leurs variations significatives, à construire des problématiques didactiques, à questionner les recherches. Les professeurs d'EN, dans la mesure où ils sont formateurs à temps plein, où ils ont pu capitaliser un ensemble de connaissances expérientielles des pratiques de classe, de savoirs d'ordre opératoire, conceptuel sur celles-ci sont, dans notre dispositif ceux qui, a priori, répondent le plus complètement aux **exigences contradictoires d'une recherche impliquée**: la connaissance empathique du milieu et une position stratégique importante dans les processus de changement, qui leur permette de conceptualiser le champ de la didactique du Français sans l'inféoder à d'autres, l'ouverture à des approches plurielles de ce champ du fait même de leur position institutionnelle. Ajoutons que les professeurs d'EN jouent également un rôle décisif dans les équipes de recherche du point de vue des critères de scientificité à requérir, en matière de didactique du Français du moins à notre sens¹⁵:

- du point de vue de la **fiabilité** des connaissances construites par la recherche, ils sont au cœur des **processus de contrôle scientifique** du travail de recherche dans la mesure où ils sont les agents principaux des interactions théorie / pratique; ils sont également au cœur du **processus de contrôle de la pertinence sociale des recherches** qui s'opèrent dans / par la transposition des problématiques de recherche en problématiques de formation (et inversement), notamment;

- du point de vue de la **"reproductibilité"** des connaissances construites par la recherche, mais nous préférons parler ici de **transférabilité, de communicabilité**, ils sont les mieux placés pour assurer les passerelles nécessaires;

- enfin, du point de vue de **l'administration de la preuve**, mais nous préférons ici parler en termes de **jugement de réalité** (les objectifs définis sont atteints ou pas,

les maîtres butent sur tel ou tel obstacle,...) ils sont particulièrement bien placés pour **cerner la signification didactique des faits observés**. Ce qui ne signifie pas qu'ils soient les seuls. Leur efficience ne s'atteint pleinement que dans l'équipe et les discussions de l'équipe mais leur position institutionnelle, leur expérience professionnelle les situent au "carrefour" même, qui est **constitutif de la didactique du Français, entre théories de tous ordres (didactique comprise) et pratiques de tous ordres (recherche comprise)**.

2.2. La recherche en didactique, modalité efficace de formation des formateurs de maîtres

Si l'apport des formateurs de maîtres aux recherches en didactique est essentiel, inversement la fonction de ces recherches dans leur formation ne l'est pas moins, dans la mesure où ils ont à assurer une médiation entre recherche en général et pratiques de classe. L'expérience montre assez la distance qui existe entre l'état des recherches, par exemple en sciences du langage ou en didactique, et l'état des pratiques. Des ouvrages de vulgarisation, si bien faits soient-ils, voire l'intervention de chercheurs sur le terrain (souhait des enquêtés de 1982), ne peuvent y suffire: comment toucher l'ensemble des enseignants? comment assurer l'intégration des recherches aux pratiques de classe, qui n'a rien d'évident? L'une des fonctions majeure de la formation initiale, continuée des maîtres se trouve précisément dans la médiation nécessaire. Mais encore faut-il que les formateurs y soient eux-mêmes formés: et la meilleure formation en ce sens n'est-elle pas à concevoir, selon une expression consacrée, par / dans la recherche en didactique? Comment entrer dans des contenus, des démarches de recherche, ne serait-ce que pour en faire intégrer l'esprit, si l'on n'a pas soi-même l'expérience d'une activité de production de savoirs nouveaux, qui est le propre de toute recherche? Comment faire "parler" les recherches en réponse aux problèmes -à expliciter- du quotidien des classes, si l'on ne travaille pas soi-même à la fois en prise directe sur ce quotidien et à distance théorique suffisante, si l'on ne travaille pas soi-même dans des recherches en didactique? C'est ce que je voudrais essayer de montrer à partir de deux aspects (parmi d'autres) de la question.

2.2.1. Se former au "traitement didactique" des recherches dans/par la recherche en didactique¹⁶

La question du "traitement didactique" des recherches (de leur utilisation pertinente) dans la formation des maîtres présuppose que les formateurs y soient eux-mêmes formés. Or, c'est là très précisément, que réside l'une des fonctions majeures des recherches en didactique.

Prenons-en pour exemple, le problème des relations entre sciences du langage et didactique du Français, qui est l'un des aspects de ce que j'appelais plus haut la **référentiation des contenus d'enseignement**. C'est typiquement un problème de recherche et de formation en didactique. Tous s'accordent aujourd'hui pour constater les limites de l'applicationnisme: la didactique du Français ne peut se réduire à une linguistique, une psycho- ou une sociolinguistique appliquées, tous ces champs théoriques -entre autres- ayant leur pertinence, leur raison d'être didactique. Du fait, plusieurs fois souligné dans cet article, de la pluridimensionnalité des référents

potentiels (politique de la langue et de l'école, traditions et innovations scolaires, pratiques sociales de la communication et champs théoriques). Du fait aussi d'une différence fondamentale entre logiques de recherche (en syntaxe par exemple, recherches "pointues" s'il en est) et logiques d'enseignement / apprentissage (en grammaire par exemple, logiques nécessairement globales, intégratrices de travaux de recherche divers). Ainsi, moderniser les contenus de l'enseignement de la grammaire ne suffit pas si les stratégies d'apprentissage en restent au rite: leçon / exercices d'application. Enseigner des dogmes structuralistes en lieu et place des dogmes mentalistes d'antan, c'est toujours passer à côté d'une formation de l'esprit scientifique qui est ici l'un des objectifs majeurs. Par ailleurs, nous avons montré dans l'évaluation évoquée plus haut que des performances meilleures des élèves en syntaxe sont liées à la fois aux référents théoriques des maîtres en linguistique et à une diversité des fonctions des activités de communication orale, écrite. Ce qui tiendrait à confirmer le principe didactique selon lequel les activités métalinguistiques ne prennent leur signification et leur efficacité qu'en relation avec des pratiques diversifiées du langage oral, écrit: pratiquer / observer (et non l'inverse).

Dans la même perspective, il se pourrait bien que l'échec de certains élèves en lecture trouve en partie ses racines ailleurs, dans une insuffisante mise en relation, du point de vue didactique, entre compétences langagières à l'oral, à l'écrit et compétences sémiotiques, entre compétences de réception et de production, entre compétences langagières et métalangagières. Nous pensons avoir montré que l'enseignement du Français implique des pratiques pluridimensionnelles portant sur des objets de travail et d'étude eux-mêmes pluridimensionnels. Les activités d'enseignement / apprentissage de la lecture ont à se définir, dans cette perspective, dans leurs aspects spécifiques mais aussi dans leurs relations à d'autres activités de Français¹⁷. C'est pourquoi le problème des relations entre sciences du langage et pratiques de la classe ne peut se résoudre qu'à partir de recherches permettant un "traitement didactique" de données ponctuelles, hétérogènes issues de champs différents, en vue de leur intégration dans une problématique globale, cohérente d'enseignement / apprentissage du Français. Cela ne signifie pas que ces recherches n'aient pas à se focaliser sur un problème circonscrit (évaluation formative des écrits, variation langagière,...), mais qu'elles ont à s'inscrire dans l'ensemble des activités de Français, à se contextualiser.

Ce "traitement didactique" des sciences du langage est constitutif, entre autres, du travail de recherche-innovation. Il implique une série d'opérations complexes dont on ne peut donner ici qu'une idée. On en trouvera plus loin un exemple, à propos de la construction de la notion de "critère didactique" d'évaluation formative des écrits.

2.2.2. Se former à la construction et à l'utilisation d'outils de recherche en didactique

L'utilisation d'outils descriptifs élaborés pour répondre à des besoins de recherche, en formation, pose de redoutables problèmes si les formateurs cherchent à les "appliquer" à l'observation des classes sans être eux-mêmes entrés dans la construction d'outils de ce type. En revanche, l'intérêt heuristique de tels outils est certain lorsque les formateurs connaissent d'expérience les problèmes que la construction a posés. J'en prendrai ici pour exemple un modèle descriptif des années 80 dans la mesure où il porte sur une question d'actualité: la lecture¹⁸, et reste utilisable.

Le modèle d'analyse en question est un "descriptif théorique des pédagogies d'apprentissage de la lecture / écriture au CP" (nous dirions aujourd'hui : des didactiques ...), dont il tend à conceptualiser le champ. Il est organisé selon quatre dimensions: la démarche générale d'enseignement / apprentissage conçue par le maître (projets d'enseignement, conceptions du langage écrit, des apprentissages langagiers,...), la nature du projet d'apprentissage des enfants (relation à l'écrit, plaisir, désir, besoin de lire / écrire,...), les capacités d'apprentissage mobilisées et développées (dans l'ordre psychomoteur, affectif, cognitif, celui de la socialisation, des compétences langagières à l'oral, de la fonction symbolique,...), les activités d'apprentissage mises en jeu (conception de l'activité d'apprentissage et de ses produits,...). La construction du modèle a procédé d'une analyse de contenu de discours pédagogiques (type Instructions Officielles, "Méthode Naturelle de Freinet", productions des équipes INRP), et de pratiques de classes, selon une méthodologie contrastive. Il se présente sous la forme d'un classement d'objectifs distinguant des "objectifs pédagogiques" du point de vue des contenus, de la démarche d'enseignement, des "objectifs didactiques" du point de vue des capacités des élèves à créer / développer, auxquels sont associés des "indicateurs maîtres" et des "indicateurs élèves" traduisant les objectifs en faits observables. On trouvera ci-après, une page extraite du modèle descriptif qui pourra donner une idée de l'outil (qui compte 112 pages).

Conception générale de la démarche d'apprentissage de la lecture/écriture
(extrait) H. Romian

O.P. Objectifs pédagogiques	O.D. Objectifs didactiques	I.M. Indicateurs maître	I.E. Indicateurs élèves
1.2.2. Quelle langue ?			
<ul style="list-style-type: none"> - Travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature. - Réduire la distance entre le langage de l'enfant et celui des livres, perfectionner son langage, le préparer à recevoir plus tard une culture littéraire. - Éveiller chez l'élève le goût et créer l'habitude d'écrire et de bien écrire, former plus tard un style. - Faire acquérir les moyens d'expression qui devraient être le bien commun de tous ceux qui parlent Français, familiariser avec l'usage correct et aisé du langage élaboré 	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de goûter un beau conte, un poème bien choisi. - Être capable d'exprimer ses pensées et ses sentiments en un langage correct. - Être capable d'une expression de plus en plus juste, précise, aisée. - Être en mesure de faire sienne une langue saine et souple. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse du discours du maître et du discours des élèves pendant deux séquences Ex : - entretien libre (ce que le maître considère comme tel), - mise au point collective de texte d'élève ou compte rendu oral de travaux écrits <p>Catégories d'analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • questionner, • répondre à une question, à une demande d'information, • faire corriger ou corriger une faute de langue, (à l'oral) (à l'écrit), • signaler une faute de langue (à l'oral) (à l'écrit), • faire référence aux contraintes spécifiques de l'écrit (syntaxe, lexique, orthographe), • donner ou proposer une consigne de travail, • amorcer une explication, • donner une explication, • fonction phatique, • donner la parole, • tirer des conclusions, • éliminer une digression, 	

Conception générale de la démarche d'apprentissage de la lecture/écriture (suite)

O.P. Objectifs pédagogiques	O.D. Objectifs didactiques	I.M. Indicateurs maître	I.E. Indicateurs élèves
<p>des adultes, faire assimiler le fonds commun de traditions et de conventions qu'elle implique.</p> <p>– Mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle. Lui faire acquérir la maîtrise de la langue française contemporaine orale et écrite dans sa diversité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - registres, - parlars régionaux <p>– Encourager la libre démarche de création verbale personnelle, nécessaire pour une ouverture à certaines formes de littérature (poésie)</p>	<p>– Être capable d'utiliser toutes les ressources de la langue.</p> <p>– Être capable d'utiliser des formes de plus en plus élaborées, de mieux en mieux adaptées au registre de langue qui convient aux situations dans lesquelles on est amené à parler ou à écrire.</p> <p>– Être capable de communiquer et de s'exprimer d'une manière de plus en plus riche, personnalisée, créatrice, libre.</p> <p>– Être capable d'exprimer sa personnalité propre, son originalité de manière de plus en plus épurée, approfondie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • amorcer une chanson, • calmer le bruit, • donner une information non demandée, • porter un jugement de valeur : <ul style="list-style-type: none"> - sur l'activité de la classe, - sur l'activité d'un enfant, - sur l'activité d'un groupe d'enfants, - sur le langage de la classe, - sur le langage d'un groupe d'enfants, • donner des impressions personnelles spontanément, • se référer explicitement aux caractéristiques de la situation de communication, (registres de langue notamment) • reformuler ce qui a été dit. <p>– Temps d'intervention du maître par rapport au temps total de la séquence</p> <p>– Nombre d'enfants qui interviennent et durée de leurs interventions (la plus longue, la plus courte, en moyenne).</p> <p>– Analyse des annotations du maître sur les textes écrits des enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • référence explicite à une norme : inc., impr. m.d., etc..., • correction des fautes d'orthographe, • correction des fautes de syntaxe, • jugement de valeur dans l'absolu : bien-mal-médiocre, • jugement de valeur relatif : mieux-moins de travail, • référence explicite aux caractéristiques de la situation de communication (registres de langues notamment). 	<p>– Nombre de textes libres produits, sur un mois donné :</p> <ul style="list-style-type: none"> { - par chaque enfant, - par la classe - en décembre, - en mars, - en mai <p>N.B. Texte libre : l'enfant est libre d'écrire ou non, sur le thème de son choix, il est libre de remettre ou non son texte au maître, à la classe, libre de refuser les utilisations proposées par la classe ou le maître.</p> <p>– Idem, pour les textes de toute nature.</p> <p style="text-align: right;">/.../</p>

"Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au Cours Préparatoire", *Recherches Pédagogiques* n° 116, INRP, 1982

Le Groupe de Recherche a dû, pour ce faire, poser et résoudre toute une série de problèmes, dans une dynamique éminemment formatrice. Problèmes théoriques, en fonction de l'état des connaissances dans les années 75, sur les capacités des élèves, spécifiques ou non à la lecture / écriture, ou la notion de "savoir lire / écrire" pour un enfant de 7 ans, par exemple. Avec la confrontation à des théories et des concepts fragmentaires, cloisonnés, à des lexiques polysémiques ("signal", "indice", "symbole", "signe" pour ne citer que ces exemples) à partir desquels il s'agissait de construire un cadre théorique cohérent. Problèmes pratiques posés par les exigences d'une méthodologie contrastive d'ordre descriptif: passer de son vécu pédagogique propre aux principes qui le fondent, et de là à d'autres vécus, d'autres principes en excluant tout jugement de valeur, quel que soit le cas de figure considéré (méthode synthétique, méthode naturelle, Plan de Renovation INRP), la visée étant de comprendre la signification de logiques didactiques différentes; détermination d'indicateurs effectivement observables et significatifs d'un objectif ou d'une classe d'objectifs, les relations linéaires terme à terme étant exclues; détermination d'indicateurs élèves traduisant effectivement l'intégration des objectifs d'enseignement / apprentissage et non l'induction de comportements en réponse immédiate aux tâches scolaires... En somme, c'était poser là un ensemble de problèmes relatifs à l'observation des classes et à l'évaluation des savoirs des élèves, tout aussi fondamentaux en matière de recherche que de formation des maîtres.

L'utilisation du modèle en formation par les membres du Groupe de Recherche a fait l'objet de descriptions qui mettent en évidence les points suivants. Selon les cas, l'accent a été mis sur les informations théoriques appelées par telle ou telle partie du modèle pour en comprendre les enjeux pratiques, ou sur l'identification du "schéma didactique" (selon notre lexique actuel) auquel est susceptible de renvoyer tel indicateur ou plutôt tel ensemble d'indicateurs: un indicateur isolé peut être polysémique d'un point de vue didactique (pratique du texte libre,...); ce qui le rend signifiant, c'est la "constellation" où il s'inscrit qui en fait un texte à corriger à l'instar des autres, la base des apprentissages ou un type d'écrits à situer parmi les autres.

Concrètement, l'utilisation du modèle a induit des activités de formation de types divers :

- le débat sur les choix fondamentaux auxquels sont confrontés les maîtres et la nécessité d'une explicitation des présupposés théoriques sous-jacents (par exemple, quelle langue enseigne-t-on? quels sont les tenants et les aboutissants du côté des élèves des "objets langagiers" sur lesquels on travaille selon qu'il s'agit de manuel d'apprentissage, de textes libres ou de lettres de correspondants, d'écrits sociaux scolaires ou non scolaires diversifiés?...);

- la réflexion sur la dominante didactique de chacun, la cohérence interne entre ses objectifs et ses pratiques, contribuant ainsi à construire, avec les maîtres, dit un membre du Groupe de Recherche "une exigence de structuration lucide des démarches pédagogiques", dans le respect des options de chacun ;

- l'innovation en classe sur certaines pistes posées par le modèle descriptif comme théoriquement possibles mais peu présentes dans les pratiques (notamment tout ce qui concerne la relation oral / écrit / image, développée dans le modèle) ;

- la lecture critique de telle partie du modèle descriptif, sa réécriture, voire l'élaboration sur d'autres points selon des cheminements analogues à ceux de la construction initiale en recherche.

Chemin faisant ont émergé des problèmes, qui, en gros, sont ceux-là mêmes que le Groupe avait rencontrés, et que ses membres étaient d'autant mieux préparés à traiter. Auquel s'ajoute un problème épistémologique, méthodologique incontournable: la compréhension de ce qu'est un modèle d'analyse par rapport à la réalité concrète, singulière de chaque classe, qu'il ne décrit pas mais dont il permet de repérer la dominante, et par rapport aux outils d'observation (questionnaires, grilles, ...) qu'il permet de construire. En dehors d'une initiation à la recherche faisant entrer les maîtres en formation dans des démarches descriptives données, il paraît bien difficile d'y répondre.

Il ressort de cette expérience que la démarche de formation, en tant qu'elle est dérivée de démarches de recherche, est fondamentalement **descriptive** et non plus prescriptive. Cela n'exclut aucunement, pas plus que la recherche d'ailleurs, des choix de valeurs : travailler à la détermination des facteurs de la réussite scolaire, poser la cohérence des contenus et de la démarche comme postulat pédagogique,.... Mais cela exclut, par contre, des attitudes fort répandues dans les milieux de formation du type: c'est mauvais, parce que c'est différent de ce que je crois bon ou: voilà ce qu'il faut faire et ne pas faire. La démarche de formation induite par l'utilisation d'outils de recherche est essentiellement une démarche d'explicitation: explicitation avec les maîtres et pour répondre à des besoins existants, mais aussi à créer, des problématiques sous-jacentes à leurs pratiques, à l'aide des analyseurs et des procédures méthodologiques construits par la recherche. C'est-à-dire une formulation des problèmes didactiques auxquelles répondent ces pratiques, et qui ne sont pas les mêmes selon les choix opérés: par exemple, en lecture, viser à monter des mécanismes de déchiffrage, développer l'expression libre, induire l'appropriation de pratiques symboliques complexes. Ces problèmes ne peuvent être formulés qu'en élucidant les pré-supposés théoriques impliqués, les voies pratiques de solution possibles à partir de là, la nature et les modalités d'évaluation des savoirs acquis par les élèves. En somme, une formation qui fonctionne tout comme la recherche, en résolution de problèmes¹⁹ (d'ordre pratique et théorique).

Ces problèmes, la recherche peut aider à les formuler. Par exemple, la variation des pratiques de classe est-elle aléatoire ou liée à des options théoriques repérables? quel(s) mode(s) de communication les maîtres utilisent-ils, comment et pour quoi faire? quel rôle y joue l'écrit par rapport aux autres modes de communication et de représentation? quels sont les critères d'évaluation des élèves en matière de lecture, de production d'écrits et sur quels types d'écrits porte cette évaluation? quels types de problèmes de lecture, de production d'écrits sont traités en classe, et comment? On remarquera, qu'à titre d'exemple, j'ai transposé les thèmes de nos recherches en thèmes de problèmes de formation. C'est à l'évidence, une approche trop simple de la question des relations entre problèmes de recherche et problèmes de formation. Mais, en première analyse, elle permet de montrer de possibles transpositions et d'esquisser les voies de possibles interactions.

En conclusion de ce point, à verser au dossier des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, il apparaît qu'on aurait intérêt à analyser et "capitaliser" des expériences collectives du type de la nôtre. Si l'implication de formateurs dans la recherche en didactique enracine celle-ci dans les problèmes, les besoins de la formation des maîtres et assure sa pertinence, son utilité sociale, la transposition de

méthodologies, de cheminements de recherche dans la formation assure sa pertinence scientifique et sans doute une efficacité plus grande. Cette dernière proposition pourrait, bien évidemment, donner lieu à une recherche...

3 - PRODUITS DE RECHERCHE : OUTILS DE FORMATION ?

On ne saurait trop souligner que des produits de recherche a priori, n'ont pas à être lisibles, utilisables à d'autres fins que la recherche: telle est en effet, leur fonction, constitutive de leur logique discursive. Mais certains de ces produits, comme nous l'avons vu plus haut, peuvent se socialiser dans les productions ayant d'autres visées pragmatiques: outils d'innovation pour le grand public enseignant ou bien outils de formation des maîtres en didactique, ils ont à répondre alors à des règles d'écriture qui fassent intervenir à la fois la logique de recherche et une logique d'incitation, de formation.

3.1. La lisibilité : mais encore ?

Les didacticiens, c'est bien connu, sont réputés illisibles hors de leurs pairs. Curieux procès dont le présupposé serait le refus de considérer les recherches en didactique comme des recherches à part entière, produisant en tant que telles des problématiques, des savoirs conceptuels et entre autres, un lexique nouveau, donc difficiles, déroutants, par rapport au sens commun, aux idées reçues.

Ceci dit, et cette règle du jeu acceptée, n'en demeure pas moins la question de la "faisabilité" de leur lecture. Une condition majeure paraît résider dans une stratégie discursive où alternent séquences, citations de classe et théorisation des contenus, de la démarche d'enseignement / apprentissage sous-jacents aux discours, conduites et produits retranscrits. Le dosage entre les deux variant selon la destination dominante: incitation à l'innovation, outil de formation. Le choix des citations, des séquences de classe est souvent malaisé: comment délimiter, couper, éliminer certains éléments, sans décontextualiser si fortement que l'extrait se trouve dénaturé ou vidé de sa signification didactique ? Comment recontextualiser les extraits sans tomber dans l'anecdotique ? La citation intégrale de longues séquences de classe qui pourrait fournir au lecteur un matériau large pour étayer la théorisation correspondante étant exclue pour des raisons éditoriales, chaque article, chaque ouvrage pose le problème d'une reconstitution en réduction, en quelque sorte, d'un "modèle réduit" de classe en recherche. Mais c'est par-là même réduire le travail de théorisation du lecteur et limiter son interprétation des données observées à celle de l'équipe de recherche productrice.

Quant aux éléments de théorisation, ils pourraient être hiérarchisés selon des critères touchant aux utilisations potentielles : notions, ouvrages de base, fondateurs de la problématique des contenus, de la démarche d'enseignement / apprentissage (fonctions du langage, types d'écrits et de textes, critères d'évaluation, résolution de problèmes,...); notions, ouvrages permettant d'utiliser / construire des outils de description des classes ou d'évaluation des compétences, des performances des élèves (variables didactiques, types "d'entrées" linguistiques dans les écrits des

élèves pour repérer leurs problèmes d'écriture,...). Ces éléments de théorisation sont, bien entendu, plus ou moins poussés selon les destinataires : grand public enseignant ou formateurs et enseignants en formation.

C'est dire que la lisibilité d'un produit de recherche en didactique ne signifie pas que celui-ci ait à se lire facilement, sans travail d'analyse, de réflexion, mais qu'il donne une idée suffisamment explicite des pratiques de classe et de leurs présupposés théoriques. Evident? Peut-être mais il faut convenir que c'est là un type d'écriture extrêmement complexe, et qui requiert, des équipes de recherche productrices, un très gros travail de décentration / reconstruction. Tout autant que du lecteur. Si dialogue il y a, encore faut-il qu'il y ait travail de part et d'autre.

Une autre évidence: un tel dialogue n'est possible que si les enseignants ont pu être au moins informés, initiés à la recherche dans le cadre de leur formation. Comment s'étonner sinon, que les produits de recherche, si bien faits soient-ils, demeurent à peu près opaques?

3.2. Problèmes de communicabilité

Il est courant de considérer que l'expérience des uns ne peut servir aux autres; si c'était vrai, sauf à transformer tous les enseignants en chercheurs, la recherche en didactique ne servirait qu'à faire progresser la connaissance sans prise effective sur les pratiques d'enseignement / apprentissage.

Je me placerai ici du point de vue des produits de recherche conçus pour la formation, car je ne crois pas qu'un produit de recherche non conçu pour cela, même lisible par le public enseignant, puisse être communicable, et encore plus transférable, hors d'une médiation par le canal de la formation, sans dénaturation ou sans poser des problèmes insolubles. S'il incite à innover, il devrait logiquement (ce que montre l'expérience d'équipes de recherche-innovation) susciter au moins autant de nouveaux problèmes qu'il en résoud, et par là déstabiliser les pratiques antérieures, créer des besoins nouveaux de formation (auxquels le produit en question ne peut pas répondre, sa destination étant autre).

La communicabilité d'un produit de recherche implique que la problématique de la recherche soit explicitée: le problème didactique auquel elle répond, le cadre théorique qu'elle construit à cet effet, les hypothèses et procédures méthodologiques qu'elle se donne... Prenons-en pour exemple l'actuelle recherche "Evaluation"²⁰. Au départ, le Groupe de Recherche s'intéresse de manière exploratoire à la manière dont les maîtres évaluent en classe les écrits produits par leurs élèves. Diverses enquêtes permettent de cerner un "trou noir", celui des critères d'évaluation. Ce qui fait problème aux maîtres, c'est qu'ils fonctionnent sur des critères relativement globaux, flous, normatifs du "bon texte" et ne voient pas, en conséquence, comment évaluer les progrès des élèves et concevoir des apprentissages plus efficaces, ce qu'ils souhaiteraient pouvoir faire. D'où leur malaise à l'égard de l'évaluation des écrits.

Selon des intuitions didactiques plus ou moins théorisées, le Groupe va progressivement construire un cadre théorique susceptible de définir des critères

d'évaluation formative d'ordre textuel. Aucune théorie, en effet, aucune recherche n'est susceptible à elle seule de répondre à l'ensemble des problèmes d'enseignement / apprentissage qui se posent. Il est nécessaire de faire appel à des concepts et des procédures descriptives issus à la fois de la linguistique textuelle (progression thématique, cohérence et cohésion,...), des théories de l'écriture ("tissu" et "travail" textuel...), des sciences de l'éducation (critères d'évaluation, évaluation sommative / formative,...). Le travail à la fois pratique, mené dans les classes, et théorique, à distance descriptive et réflexive des classes, va permettre de conceptualiser les contenus d'enseignement et les principes de la démarche d'enseignement / apprentissage de l'évaluation formative des écrits (nature et définition des critères, procédures didactiques de leur explicitation / élaboration, de leur utilisation par les élèves,...). Le Groupe peut alors définir une hypothèse centrale: la nature des critères (didactiques) d'évaluation mobilisés, formulés par les élèves lorsqu'ils ont à évaluer / réécrire leurs productions écrites ou celles de leurs pairs sont en relation avec les critères mobilisés, utilisés explicitement, ou non, par les maîtres lorsqu'ils les font travailler sur ces productions écrites (en aval, en cours de production et / ou en amont). Cette hypothèse fonde la poursuite de la recherche-innovation, la description contrastive des pratiques d'évaluation de maîtres en recherche ou non, et l'évaluation des effets produits sur les compétences évaluatives, les compétences de réécriture des élèves.

Comme le souligne l'article de G. Ducancel, dans ce même numéro de "Repères", la "communication" de la recherche dans / par la formation, peut emprunter une démarche de résolution de problèmes analogues - selon ses finalités propres - à celle de la recherche.

3.3. Problèmes de transférabilité

N'en demeure pas moins une question cruciale: ce qui a été réalisé par des équipes de recherche (fût-ce en recherche-action) est-il faisable dans des conditions autres et sur d'autres terrains? A quelles conditions un produit de recherche - même conçu pour la formation - est-il transférable hors de la recherche?

Une condition majeure paraît résider dans le fait que la recherche ait produit des outils de modélisation des pratiques d'enseignement / apprentissage, et qu'elle explicite les cheminements de leur construction. Ainsi le Groupe "Evaluation" a produit un "Classement des Lieux d'Intervention Didactique" sur les écrits des élèves (dit CLID)²¹, à partir d'un "traitement didactique" croisé, progressivement opéré, entre des modèles d'analyse sémiotique, linguistique qui, chacun dans leur domaine, permettaient de répondre à certaines questions (Morris, Hagège,...). Ce modèle "croise" en un tableau à double entrée d'une part des objets de travail, d'étude dans les écrits des élèves (graphique, textuel, interprastique, phrastique), d'autre part des niveaux d'analyse (pragmatique, sémantique, morphosyntaxique). On peut ainsi repérer des lieux où s'inscrivent de manière privilégiée les critères d'évaluation formulés, mobilisés par les maîtres, les élèves. A noter: le Groupe explique, entre autres, comment et pourquoi il a inversé l'ordre des catégorisations en passant d'une logique linguistique qui va du "morphosyntaxique/phrastique" (qui est celle des modèles utilisés) à une logique didactique qui procède à l'inverse du "pragmatico-discursif".

Il semble bien, en effet, que la résolution des problèmes d'écriture ait à s'inscrire dans un travail de contextualisation des écrits (qui s'adresse à qui, avec quel projet d'action, selon quelle stratégie d'écriture,...?). Sans négliger pour autant d'autres lieux d'intervention: le problème majeur serait le caractère pluridimensionnel de l'activité de production d'écrits, mis en évidence par le modèle "CLID".

Comme nous l'avons vu plus haut à propos du modèle descriptif C.P., un tel outil utilisé en formation des maîtres²² induit une déglobalisation nécessaire des informations théoriques, des situations d'observation de classe, des essais pratiques en classe: moyennant toutes les explicitations de rigueur (un modèle d'analyse ne peut correspondre à une réalité particulière,...), un outil de cette nature permet de sérier les problèmes des élèves... et ceux des maîtres. Il peut s'utiliser tel quel, mais aussi induire la construction d'autres modélisations avec les enseignants en formation, correspondant à d'autres "prises de vue" selon d'autres "points de vue".

Bien entendu, il est utile aussi de voir et de savoir comment le modèle en question a été utilisé en recherche, et les résultats d'observation qu'il a permis d'obtenir²³. Ainsi, le CLID a permis au Groupe "Evaluation" de repérer deux types de pratiques d'évaluation des écrits. Dans les classes hors recherche observées (répondant par ailleurs aux mêmes caractéristiques que les classes en recherche), les maîtres mobilisent et utilisent de manière dominante, pour mettre au point les écrits produits, des critères phrastiques-morphosyntaxiques, érigés en norme, en guidant les élèves quasiment phrase à phrase, voire mot à mot, pas à pas. Dans les classes en recherche, les élèves, grâce aux inductions calculées du maître, utilisent l'ensemble des 12 catégories du CLID au cours de véritables cycles d'écriture / évaluation / réécriture, par référence à des activités antérieures au cours desquelles ils ont pu élaborer eux-mêmes les critères d'évaluation et les définir dans des "outils" de synthèse selon des formulations évolutives.

Parmi les maîtres en recherche, on ne trouve pas de pratiques monolithiques mais des cheminements divers, d'une évaluation normative à une évaluation formative²⁴. La modélisation de ces cheminements opérée à partir des résultats de la description repose sur le croisement de quatre catégories: contenus d'enseignement et stratégies d'apprentissage de l'évaluation, du côté normatif ou formatif. Si le Groupe a pu observer certains cas de figure (contenus et stratégies normatifs, contenus "rénovés" et stratégies impositives, contenus et stratégies formatifs,...), d'autres ne l'ont pas été mais n'en correspondent pas moins à un cas de figure repérable dans les pratiques (contenus normatifs et stratégies "appropriatives"). A partir de ces résultats descriptifs concernant les pratiques évaluatives des maîtres, le Groupe décrit actuellement les effets de celles-ci sur celles des élèves à l'égard de leurs propres écrits et de ceux de leurs pairs.

Compte tenu de ce qui précède, ce qui serait transférable, de la recherche à la formation, relèverait essentiellement de principes épistémologiques, méthodologiques qui, sous-tendant la construction des modèles descriptifs et la conception des procédures de description des classes, peuvent inspirer des situations de formation analogues dont l'objectif est centré sur l'objectivation, le classement didactique des

contenus, des démarches d'enseignement / apprentissage. Mais ces principes ne font sens en formation des maîtres que s'il est possible d'entrer dans les cheminements de construction des modèles en question et d'interprétation des résultats. Il devient alors possible de dégager la signification didactique des pratiques observées, et celle des évolutions en cours, au delà des particularités singulières.

Ceci étant, il apparaît bien que l'arbre de la lisibilité des productions de recherche cache la forêt de problèmes autrement complexes qui tiennent à leurs stratégies discursives. Leurs propriétés heuristiques en matière de formation tiendraient à l'explicitation des problématiques de recherche, des principes épistémologiques, méthodologiques et des cheminements de la construction des modélisations et des outils descriptifs, à l'explicitation de l'interprétation des résultats, beaucoup plus qu'aux résultats qu'elles exposent. Ce qui fait qu'une recherche est utilisable potentiellement en formation (mais sans doute aussi par d'autres chercheurs), c'est qu'elle affiche les conditions de production et des règles de lecture de ses résultats. Aux formateurs d'en construire les modes d'emploi.

En somme, le "traitement didactique" des recherches dans la formation des maîtres implique certes un travail spécifique des formateurs en aval de celle-ci, mais la faisabilité de ce travail est en partie fonction d'un travail spécifique des chercheurs en amont de la formation. Encore faut-il que les formateurs de maîtres aient pu se former à la recherche et la pratiquer. Encore faut-il qu'ils disposent de productions de recherche centrées non sur un exposé de résultats mais sur l'explicitation des aspects majeurs et des cheminements de la construction de la problématique, des modèles et outils descriptifs qui ont permis d'aboutir aux résultats en question. Qui, mieux que des formateurs-chercheurs, pourrait construire la nécessaire interaction entre l'amont de la formation et l'aval des recherches?

NOTES

- 1 Romian H., "La recherche au coeur de la formation", dans *Recherches actuelles sur l'enseignement du Français - Belgique, France, Québec, Suisse*, dir. Petitjean A., Romian H., INRP avec la collaboration du CNRS, 1985.
- 2 Best F., *Vers la liberté de parole*, Coll INRP, Nathan, 1978.
- 3 Romian H., "Aux sources des savoirs à enseigner: traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques", dans *Repères* n°71, "Construire une didactique", INRP, février 1987.
- 4 Romian H., Ducancel G., Garcia-Debanc C., Mas M., Treignier J., Yziquel M. et coll., *Didactique du Français et recherche-action*, Coll. Rapports de Recherche, INRP, 1989 n°2.
- 5 Treignier J., Charmeux E., Vargas C., "Vers une didactique de la variation langagière", dans *Didactique du Français et recherche-action*, op.cit.
- 6 Yziquel M., "Pratiques langagières et pratiques sémiotiques", dans *Didactique du Français...*, op.cit.
- 7 Ducancel G., "Apprendre en résolvant des problèmes", dans *Didactique du Français...*, op.cit.

- 8 Garcia-Debanc C., Mas M., "Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves...", dans *"Didactique du Français ..."*, op.cit.
- 9 Turco G. et Tauveron C., "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits d'élèves", dans *"Repères"* n°71, op.cit.
- 10 Romian H., *"Pour une pédagogie scientifique du Français"*, P.U.F., 1979.
Romian H., Barré de Miniac C., Lafond A., Ducancel G., *"Que peut la pédagogie? Performances linguistiques d'élèves de CM1, facteurs sociologiques et variables pédagogiques"*, "Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du Français", t1, INRP, 1983.
- 11 Gruwez C., Romian H. et coll., *"Communiquer, ça s'apprend"*, dans *"Rencontres Pédagogiques"* n°11, INRP, 1986.
Ducancel G. et coll., *"Problèmes d'écriture"*, dans *"Rencontres Pédagogiques"* n°19, INRP, 1988.
- 12 Citons, entre autres, outre les productions locales des équipes, à Abbeville, Amiens, Melun, Rennes, Mende...
Sublet F. et coll., *"Poésie pour tous"*, Coll. INRP, Nathan, 1982.
Charmeux E., Zonabend J., Ducancel G. et coll., *"LectureS / EcritureS en Section des Grands, CP, CE1"*, Coll. INRP, Nathan, 1985.
Kerloch J.P., Brunner C., Fabre S., *"Et l'oral, alors?"*, Coll. INRP, Nathan, 1985.
Romian H., Yziquel F., *"Enseigner le Français à l'ère des médias"*, Coll. INRP, Nathan, 1988.
- 13 *"Essai d'évaluation..."*, *"Didactique du Français et recherche-action"*, op.cit.
- 14 Romian H., Ducancel G., "Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du Français", dans *"Repères"* n°62, INRP, février 1984.
- 15 *"Didactique du Français et recherche-action"*, op. cit.
- 16 "Aux sources des savoirs à enseigner", op. cit.
Ducancel G., "Référents théoriques des projets d'enseignement: convocation et reformulation", dans *"Repères"* n°78, "Projets d'enseignement des écrits, de la langue", INRP, 1989.
- 17 *"LectureS / EcritureS en Section des Grands, CP, CE1"*, op.cit.
- 18 Romian H., Charmeux E., Zonabend J. et coll., *"Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture / écriture au CP"*, dans *"Recherches Pédagogiques"*, n°116, INRP, 1983.
- 19 Voir cette même conception de l'apprentissage, telle qu'elle a pu être mise au point et conceptualisée dans des classes maternelles et élémentaires: Ducancel G., "Apprendre en résolvant des problèmes", dans *"Didactique du Français et recherche-action"*, op.cit.
- 20 "Des critères pour une évaluation formative" op.cit.
- 21 Voir notamment "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation...", "Des critères pour une évaluation formative ...", op.cit.
- 22 Séguy A., "Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID: mode(s) d'emploi", dans *"Repères"* n°79, "Décrire les pratiques d'évaluation des écrits", INRP, 1989.
- 23 Turco G., Romian H. dir., "Décrire les pratiques d'évaluation des écrits", dans *"Repères"* n°79, op.cit.
- 24 Turco G., "Pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres", dans *"Repères"* n°79, op.cit.

NOTES DE LECTURE

Hélène ROMIAN

■ REGARDS SUR LA LECTURE : TEXTES ET IMAGES

par Robert BOUCHARD, Ellsabeth CALAQUE, Michel DABENE,
Catherine FRIER, Bernard MALLET

présentation Michel DABENE

Centre de Didactique du Français, Université Stendhal - Grenoble III, Ellug, 1989

Les recherches du Centre de Didactique du Français de l'Université Stendhal en matière de didactique de la lecture tendent à permettre au plus grand nombre d'accéder à la culture de l'écrit. Elles réfèrent à des approches diverses : didactique, linguistique textuelle, sémiotique, histoire. Leur dénominateur commun se situe dans des pratiques d'enseignement innovantes, conduites dans la durée, et dont l'objectif est de prendre en charge à la fois le "travail du lecteur" et le "fonctionnement des objets à lire (textes et images)".

C. Frier oppose aux rumeurs qui prolifèrent autour du thème de l'illettrisme, la nécessité de déterminer des "profils de compétence en matière de lecture et d'écriture", "d'analyser des stratégies alternatives qui peuvent intervenir dans le cadre général des communications visuelles et de faire apparaître un continuum de démarches sémiotiques diverses", complexes.

R. Bouchard travaille sur les "guidages" par lesquels les auteurs de discours écrits conduisent leurs lecteurs vers des trajets donnés de construction de la signification. Les lecteurs disposent ainsi d'un certain nombre de "signaux" qui leur facilitent le prélèvement d'indices, l'interprétation de l'organisation et des visées pragmatiques du discours. Il argumente sur trois discours correspondant à des projets d'écriture contrastés : un ouvrage de vulgarisation, une nouvelle de Borges conçue comme un véritable "piège à lecteurs", un poème d'Apollinaire qui invite le lecteur à se perdre dans le "labyrinthe discursif" du jeu poétique. R. Bouchard envisage l'enseignement de procédés de guidage diversifiés.

Michel Dabène propose des "éléments pour une évaluation du savoir lire chez des élèves de Lycée Professionnel" en invitant à "ne pas confondre vitesse et compréhension", à partir de l'analyse d'exercices (lecture d'un texte et réponse à des questions) et des performances observées. Il souligne le fait que "la vitesse de lecture n'est pas un objectif en soi (...). Rien ne prouve dans l'état actuel de la recherche qu'il y ait une corrélation entre vitesse et compréhension. Tout ce que l'on peut dire, c'est qu'il doit exister un seuil en deçà duquel le sens se perd dans le déchiffrement mot à mot", variable selon les individus et dont la détermination est très empirique. Quant aux questionnaires de compréhension, il ne permettront pas de différencier ce qui est compréhension ou mémorisation. Par contre de tels exercices peuvent d'une part, aider les élèves à "sortir de la zone rouge" et d'autre part permettre de recueillir des "performances" dont l'analyse servira à affiner les hypothèses de travail : les ralentissements de la lecture en situation scolaire sont-ils liés à des "plans de construction du sens" ou à une tendance au déchiffrement ?

E. Calaque travaille en collaboration avec des enseignants de collège, l'objectif étant d'analyser les problèmes posés par la compréhension des textes pour expérimenter des exercices susceptibles d'activer les capacités de lecture des élèves. Ceux-ci sont invités, après lecture, à tracer leur "itinéraire de lecture" du texte "c'est-à-dire à faire apparaître un texte plus court qui, tout en ayant sa cohérence propre, s'inscrit dans la structure de la version intégrale". La confrontation des itinéraires permet de dégager ce qui relève des caractéristiques de l'objet à lire et de la subjectivité des lecteurs. Se posent des problèmes de choix des textes, de repérage des marqueurs de cohérence, d'attitude des lecteurs.

B. Mallet propose des "repérages" pour traiter en classe le rapport du filmique et du scriptural. Ce rapport est orienté par une série d'oppositions différenciant "images" et "mots" : "l'analogique contre l'arbitraire", le linéaire contre le tabulaire, oppositions qui n'excluent pas les "nostalgies réciproques". D'où l'intérêt en classe des opérations de transcodage. Le travail présenté (en langues étrangères) porte sur l'utilisation de spots publicitaires.

■ **L'ENFANCE DE LA PAROLE. De la naissance à la grande école : les premiers apprentissages du français**
par **Émile GENOUVRIER**

Les Chemins de l'Éducation, Nathan, 1990

Ce livre de vulgarisation s'adresse aux parents, aux institutrices de maternelle, aux puéricultrices pour leur montrer l'importance décisive de la construction de la parole dans les premières années, avant le CP. Le "français des petits enfants" est une langue en mutation rapide "irrésistiblement attirée par celle de l'adulte". C'est d'abord une "langue familiale. C'est aussi la langue d'un quartier, d'une région, d'une appartenance sociale". Et c'est déjà "la langue de notre culture", celle de la francophonie. Chemin faisant, E. Genouvrier propose ses réponses à des questions brûlantes : en avance ou en retard ? Qu'est-ce qu'un milieu familial favorable ? Qu'en est-il du bilinguisme en France ? Peut-on parler d'échec à l'école maternelle ? Comment l'école maternelle peut-elle ouvrir à tous le monde de l'écrit ? Que penser de la lecture précoce ? Que désigne l'expression "troubles du langage" et quelles sont les structures de soins ? Comment "enseigner" le français aux tout-petits ? Faut-il les corriger ? Autant de questions qui peuvent contribuer à sensibiliser parents et enseignants à la dimension sociale du français des enfants et à ce que signifie un "enseignement" du français aux tout-petits.

■ **LE FRANÇAIS AU COLLÈGE. DIFFÉRENCIER LA PÉDAGOGIE**
Textes recueillis par **Michel MURAT, Jean-Christophe PELLAT, Maurice SACHOT**

Travaux et documents de l'Association de Recherche pour l'Enseignement du Français, AREF/CRDP, Strasbourg, 1989.

Cet ouvrage présente des expériences pédagogiques conduites sur plusieurs années dans l'Académie de Strasbourg suivant un objectif commun de pédagogie différenciée, appliquée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du récit, aux

recherches documentaires en Français et dans d'autres disciplines, à la progression de l'enseignement de la grammaire, et à l'enseignement du latin.

Michel Tardy interroge la méthodologie du groupe de "recherche-formation" qui a mené ces expériences. Elle implique quatre types d'opérations : la description qui a pour objet d'identifier le problème didactique à traiter, l'explication qui vise à formuler des hypothèses susceptibles de rendre compte des faits, la remédiation qui définit et met en œuvre des modalités raisonnées d'intervention didactique, la validation des trois autres types d'opérations. Ce type de recherche : "recherche combinée sur la praxis didactique" permet, selon M. Tardy, la naissance d'"une nouvelle famille de chercheurs, dont on pronostique qu'elle illustrera les sciences de l'éducation de la fin du XX^e siècle". L'un de ses acquis majeurs est la formation des enseignants qui y participent, notamment épistémologique, susceptible d'induire une attitude plus scientifique à l'égard des problèmes d'enseignement.

Louis Legrand dégage, en post face, les conditions d'une pédagogie du Français "située de façon prioritaire du côté de l'élève apprenant pour essayer de mettre en lumière les méthodes mais aussi les choix d'objectifs capables de rendre efficace l'enseignement du Français selon les publics" : la variété des situations de communication (c'est-à-dire des réseaux de communication où s'inscrit la relation maître-élèves), la variété des référents (au delà des textes littéraires, le domaine scientifique, technique, journalistique, publicitaire...), la variété des canaux de communication (oral, image, film, affiche, B.D., dessin technique...), la variété des niveaux de conceptualisation en particulier dans l'étude de la langue (manipulations intuitives, métalangage...), la variété des démarches intellectuelles (induction, déduction, persuasion...). Dans la classe hétérogène, "seule structure adéquate au progrès de tous", tous ces aspects sont à considérer, l'accent étant mis, selon le public, sur tel ou tel objectif.

■ **LES MOTS DE LA PUBLICITÉ- L'architecture du slogan** par **Blanche GRÜNIG**

CNRS - Plus, Presses du CNRS, 1990

Ayant recueilli et analysé quelque 1 400 slogans français actuels entre 1984 et 1989, Blanche Grünig nous livre les conclusions provisoires d'une étude qui se poursuit : le slogan publicitaire est soumis à la conjonction de deux types de contraintes dont les modes d'articulation seraient à observer de près.

Les contraintes "fonctionnelles" mettent en jeu des paramètres divers : "la matérialité des supports, le fonctionnement cognitif des cibles, le fond culturel et idéologique (...), les finalités commerciales directes". La langue offre à cet effet un large répertoire de formes sur lesquelles le slogan se joue, dans le respect ou la perversion de ses contraintes. Entre le pôle des lois du marché et celui de la langue, des contraintes réciproques qui ne vont pas sans créer une tension, porteuse d'effets repérables, par lesquels se marque la spécificité du slogan publicitaire. Il "possède un très grand pouvoir de violation et de désobéissance. Il est en permanence en infraction : comme si la contrainte de la langue (ou, également de la logique) n'était là que pour qu'il s'en joue". Mais "le slogan doit toujours garder un doigt de pied sur terre" : les contraintes fonctionnelles commandent, et tout le jeu consiste à savoir jusqu'où on peut aller trop loin sans s'aliéner le "client".

■ **RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE - Belgique - France - Québec - Suisse, 1970-1984**

par Jean-Pierre JAFFRÉ, avec la collaboration de Danielle COGIS
Coll. Rapports de Recherches, INRP, 1989 n° 12

Cet ouvrage, issu d'une recherche documentaire menée par une équipe québécoise de l'Université de Montréal dirigée par Gilles Gagné et une équipe française de l'INRP dirigée par Liliane Sprenger-Charolles, présente une étude d'ensemble de 210 articles et ouvrages extrêmement divers, répertoriés dans les 4 pays entre 1970 et 1984.

Une présentation générale rend compte des constats d'ensemble et de la répartition des recherches par pays, par niveaux scolaires et selon les types de publications.

Les chapitres suivants rendent compte des tendances repérables dans chacun des types de recherche :

- les recherches théoriques (40%), centrées d'abord sur l'objet-orthographe, évoluent vers une centration sur les stratégies d'apprentissage des élèves, notamment au Québec ;
- les recherches descriptives (39%) convergent sur l'analyse critique d'idées reçues en interrogeant notamment la signification de la faute d'orthographe, le rapport entre orthographe et lecture, orthographe et grammaire...
- dans les recherches-action, on peut repérer 3 pôles significatifs :
 - les équipes INRP, et leur évolution (des échelles de fréquence, de l'Alphabet Phonétique International aux stratégies d'apprentissage : activités d'éveil à l'objet-langue, résolutions de problèmes) ;
 - l'alfonic conçu par A. Martinet ;
 - les applications du modèle théorique de l'équipe HESO du CNRS dirigée par N. Catach
- les recherches expérimentales procèdent de problématiques nécessairement plus focalisées (acquisition du code phonographique, variation de la notation selon l'origine sociale des élèves...)

En conclusion, J.-P. Jaffré plaide pour des projets ambitieux, concertés, qui mettraient à contribution plusieurs chercheurs (ou équipes ?) travaillant, soit sur des domaines complémentaires selon une même méthodologie, soit sur un même domaine, selon des méthodologies différentes. Il met en évidence la nécessité d'un "suivi", d'une effective concertation entre chercheurs, groupes institutionnels. Apprentissage de l'orthographe - recherches en didactique de l'orthographe - sont à concevoir et construire dans le long terme.

■ REVUE... DES REVUES

● **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**, janvier et février 1990

Ces deux numéros sont centrés sur un dossier : "Apprendre", qui comporte trois volets :

- apprendre autrement et ailleurs qu'à l'école, avec une interrogation sur les réinvestissements à l'école de savoirs non scolaires ;
- l'évaluation formatrice, telle que la conçoit G. Nunziati, à partir d'une théorie générale de l'apprentissage, pour favoriser les apprentissages ;
- une mise en questions de l'apprentissage (numéro de février), selon ses différentes composantes "qui permettrait de rendre sa place au sujet apprenant : apports issus de recherches récentes (neuro-sciences, rôle de l'évaluation, question du transfert, modélisations des situations d'apprentissage, objectifs-obstacles...), points de vue d'enseignants, de formateurs, de chercheurs.

Signalons dans le numéro de février, un "parcours" proposé par Jean-Pierre Astolfi parmi les concepts et les ouvrages principaux selon diverses conceptions de l'apprentissage : décomposition analytique en étapes ou perception globale (Skinner, Guillaume...), résultante du développement à partir de l'action (Piaget, Vygostsky...), processus social (Bruner, Perret-Clermont...), traitement de l'information (Gagné, Smith...), remodelage des structures cognitives (Giordan...), ruptures et construction de concepts (Bednarz Nadine, Garnier Catherine, "*Construction des savoirs, obstacles et conflits*", Ottawa, Cirade/Agence d'Arc. Inc, 1989...), conduite consciente de la pensée (Galperine, Piaget, Nunziati...). Les deux dernières rubriques du parcours portent sur les aspects différentiels de l'apprentissage (Huteau Michel, "*Style cognitif et personnalité*", Lille, PUL, 1987...), les déterminations sociologiques (Bernstein, Lautrey, Perrenoud...).

● **LIDIL**, n° 1, septembre 1989

Nous avons le plaisir de signaler dans "Repères", une nouvelle revue qui se situe dans le champ "Linguistique et Didactique des Langues". Elle est produite par le Centre de Didactique du Français de l'Université Stendhal de Grenoble.

Elle se donne comme objectifs :

- de présenter des travaux portant sur la description et l'enseignement/apprentissage des langues dans une perspective pluridisciplinaire et en étroite relation avec le terrain éducatif ;
- d'unir la théorisation et les réalités de la classe de langue ;
- de contribuer au regroupement et à la diffusion de recherches cloisonnées en linguistique, didactique du français langue maternelle ou langue étrangère, didactique des langues...

Ce numéro 1, consacré à "l'orthographe en liberté", a été coordonné par Vincent Lucci. Nous ne saurions mieux en donner une idée qu'en citant quelques extraits de sa présentation.

"Les auteurs (...) se proposent de donner un aperçu de la complexité des usages réels et quotidiens du français écrit, telle qu'on peut l'observer à travers la publicité, les bandes dessinées, les prises de notes, les termes toponymiques, les

néologismes et les régionalismes. Nous nous sommes limités volontairement à l'écriture et bien souvent à sa composante orthographique qui est pourtant considérée comme la composante la plus fixe, la moins apte à varier.

Nous plaçons ici pour une intégration de l'écriture française, ailleurs que dans ses manifestations académiques et normatives figées, dans le domaine de la description linguistique et de la didactique du français. Il en est probablement de l'écriture comme du phonétisme d'une langue : l'hétérogénéité, la complexité, et parfois les contradictions apparentes, sont le reflet de tendances évolutives à l'œuvre (...) (Il reste à mener à bien) une description fine et détaillée (...) de l'orthographe "en liberté", qui vit, qui bouge, et ne se contente pas d'une représentation statufiée et fossilisée de la langue. C'est, paradoxalement, un signe de sa bonne santé. Seules les langues mortes ne varient pas et n'évoluent pas."

● **PRATIQUES, n° 64, décembre 1989**

Ce numéro, coordonné par Danielle Coltier, est centré sur les "paroles de personnages" et constitue le premier volet d'une réflexion sur la place, dans les textes, des discours rapportés.

Deux articles abordent la question d'un point de vue pédagogique, selon une même démarche : l'observation de la production et de la réception de ces discours rapportés par les élèves, l'analyse des difficultés rencontrées, des propositions d'intervention didactique visant à accroître leurs compétences. D. Bessonnat et Danielle Coltier étudient les représentations des élèves à propos des "P de P", l'usage qu'ils en font en production de récits, les difficultés qu'ils rencontrent dans la gestion des marques de surface de ces P de P. Les exercices proposés visent à favoriser une prise de conscience de la plurifonctionnalité des P. de P., à faire travailler les élèves sur la spécificité de chacune des fonctions impliquées.

C. Schnedecker centre son propos sur la "dénomination du personnage en contexte dialogue" et les difficultés des élèves en réception ; cet usage spécifique des paroles leur pose des problèmes complexes dans la mesure où il met en jeu à la fois des savoirs textuels (cohérence, point de vue narratif...) et des savoirs sociaux.

L'article de D. Coltier procède d'une approche sémiotique qui emprunte beaucoup aux travaux de G. Genette. Elle y rassemble des informations concernant les "fonctions et (le) fonctionnement des paroles de personnages" : leurs divers modes de reproduction, leur "allure d'oral", leurs fonctions d'attestation, de cohésion, de dramatisation, d'information.

Enfin Bernard Combettes présente trois approches différentes de la question "discours rapporté et énonciation", d'un point de vue linguistique : la hiérarchisation traditionnelle des "styles", la position de Bakhtine sur le discours d'autrui et la "méthode sociologique", les études de A. Banfield et J. Authier, des faits de langue aux problèmes d'énonciation.

Le numéro se clôt sur une communication de Francine Dugast, directeur de l'INRP : "Recherche en éducation et formation des maîtres : l'INRP".

● **PRATIQUES, n° 65, mars 1990**
Dialogues de romans

Ce numéro, coordonné par Danielle Coltier est le second volet d'une réflexion amorcée dans le précédent numéro sur les "paroles de personnages". Il se propose d'"élaborer une didactique du dialogue de fiction qui soit fondée tantôt sur des informations ou réflexions théoriques (l'organisation et la fonction des dialogues, les discours rapportés et l'énonciation), tantôt sur des observations, des activités de classe ; l'objectif final étant de fonder un enseignement cohérent et attrayant des échanges verbaux en contexte narratif".

Les deux premiers articles se situent dans le cadre de la classe : Daniel Bessonat présente des "propositions d'apprentissage" relatives au double problème des informations dites et des différentes façons de les faire dire ; Marie-Christine Vinson et sa classe de 6ème se posent le problème de l'écriture des dialogues, et s'appuient pour le résoudre sur des conversations authentiques.

Les trois autres articles se situent dans une perspective de sémiotique littéraire ou de linguistique : Sylvie Durrer établit un "essai de typologie du dialogue romanesque" ; Marceline Laparra enquêtant sur les discours rapportés en séquences romanesques longues (XIX^e, XX^e siècle) observe un large éventail de solutions ; Bernard Combettes invite à considérer le discours direct, le discours indirect et le discours indirect libre comme trois "codages" distincts, indépendants, de l'activité de rapport d'une situation d'énonciation.

Le numéro se clôt, pour le plaisir, sur le témoignage d'un auteur de "polar", Didier Daeninckx, qui aimerait bien que les enfants essaient "d'être les reporters de (leur) vie".

● **LES CAHIERS DU CRELEF, n° 27, 1988**

Sylvie Pavillard coordonne ce numéro consacré au "**récit de voyage**". L'approche, linguistique et culturelle, comporte deux dossiers. Le premier, "du voyageur au récit", confronte des récits de Marco Polo, Ibn Battûta, René Caillé dans une perspective pluridisciplinaire centrée sur l'anthropologie culturelle. Le dossier pédagogique présente plusieurs pistes : voyager, où, pourquoi, comment ? s'étonner de la nature, des ressources, des moyens d'échange, des villes, des autochtones ; étonner le "regardé", le lecteur.

● **SPIRALES, n° 3, 1989**

Dominique Brassart place délibérément ce numéro consacré à la "**lecture**" sous le signe de la diversité. Il entend marquer par là que la didactique de la lecture relève de problèmes complexes, pluridimensionnels, qu'on ne saurait réduire à telle ou telle approche, quel que soit son intérêt intrinsèque, fût-il d'ordre psycholinguistique. Une psycholinguistique appliquée qui, arguant du fait que les phénomènes de compréhension concernent le langage en général, situe l'apprentissage spécifique de la lecture du côté du code, de la conscience phonique, pourrait déboucher sur une justification des bonnes vieilles méthodes synthétiques.

Les articles qui ouvrent le numéro alertent sur les divergences (et les consensus) entre maîtres de CP-CE1, les limites d'une pédagogisation d'un "savoir savant" donné, nécessairement unidimensionnel, les risques de perte de sens quand l'enseignement/apprentissage s'atomise à partir d'une analyse technique des conduites complexes de lecture, et les présupposés, les pratiques contestables d'apprentissages précoces à la Glenn Doman.

Plusieurs articles montrent divers aspects de l'apprentissage, de l'enseignement en classe : nécessité de procédures et de stratégies de lecteur diversifiées faisant interagir 7 types d'opérations intellectuelles portant sur 7 sortes d'informations et prenant appui sur 7 types de compétences, en référence à la fois à la construction du sens et au code (G. Chauveau) ; action auprès des parents ; multiplication des contacts avec l'écrit à l'école maternelle, écrits liés à la vie de la classe et contes, en classe et à la BCD.

Le dossier se complète d'observations : le point de vue d'une psychologue, C. Lambert sur le rapport de l'enfant au livre, celui d'un chercheur en sciences de l'éducation, G. Tessier sur les réactions d'enfants aux images drôles de la littérature enfantine.

F. Marcoin pose les principes d'une "lecture littéraire" des textes qui fonctionnerait en activité de résolution de problèmes posés par l'opacité des mondes textuels construits comme à interpréter.

J.-P. Sanfourche montre, à partir d'un texte historique et d'un texte littéraire comment le traitement de texte peut aider à visualiser les structures tabulaires profondes que masque la surface faussement linéaire et transparente des textes.

Les deux derniers articles élargissent le champ à des problèmes de psychologie cognitive, et traitent du rapport entre image mentale et fonctionnement cognitif, entre espace vécu et espace représenté chez l'enfant.

● **CAHIER DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS n° 3**

Centre de Recherche en Communication et Didactique de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand

"Personnages et histoires"

Textes réunis et présentés par Yves Reuter,

CRDP de Clermont-Ferrand, avec le concours de la MAFPEN, janvier 1990

Ce cahier rend compte du travail de l'année 1988-1989, organisé selon 3 axes :

- l'analyse des emplois et des fonctionnements de la catégorie "personnage" dans les manuels, les exercices, les corrections, les examens dans la pédagogie "traditionnelle", dont il s'agit de cerner les effets ;
- la mise en place de dispositifs différents pour aider les élèves à s'approprier la catégorie (au cycle des apprentissages de l'école primaire, et au collège en 3ème)
- le travail sur le modèle du Groupe, autour de points comme les conflits dans le récit, ou certains genres (personnages de romans et figures héroïques dans le texte littéraire, le personnage de l'extra-terrestre dans la science-fiction...).

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom _____
ou Établissement _____
Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date _____ Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Abonnement (2 numéros par an) tarifs valables jusqu'au 31 juillet 2003	
France (TVA 5,5 %)	27 €
Corse, DOM	26,13 €
Guyane, TOM	25,59 €
Étranger	31 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	16 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur des recettes de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N ° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

REPÈRES nouvelle série

paraît deux fois par an,
s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue
maternelle.

REPÈRES

un lieu d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle
du langage dans l'enseignement, l'apprentissage.

REPÈRES

un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français
langue maternelle,
des recherches en cours dans les écoles, pour les écoles et la formation des
maîtres.

REPÈRES numéro 1, nouvelle série

Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche

Formation et recherche répondent à des logiques différentes: l'acquisition de
connaissances et logiques d'action peuvent-elles entrer en relation avec la
formation des maîtres?

Selon quels choix, quelles reformulations, quelles organisations, des contenus de
recherche peuvent-ils être intégrés à la construction de contenus de formation?
Selon quelles procédures une démarche de recherche peut-elle être transférée
en démarche de formation?

Des formateurs-chercheurs d'École Normale, d'Université analysent leurs
expériences, les problèmes qui se posent, et versent leurs propositions à un
forum qui demeure largement ouvert.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. : 01 46 34 90 00