

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 16
NOUVELLE
SÉRIE
1997

Le français dans la formation des professeurs d'école

Numéro coordonné par
Sylvie PLANE et Françoise ROPE

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : André HUSSENET, directeur de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble
Catherine LE CUNFF, IUFM de Rennes
Danièle MANESSE, Université Paris V
Francis MARCOIN, Université d'Artois
Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens I
Sylvie PLANE, IUFM de Poitiers
Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, INRP, Didactique des disciplines, Équipes Français École
Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres
Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève
Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, CREDIF
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie
Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé
Simone DELESALLE, Université Paris VIII
Claudine FABRE, IUFM de Grenoble
Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve
Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
Guislaine HAAS, Université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Dominique LAFONTAINE, Université de Liège
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
Bernadette MOUVET, Université de Liège
Elizabeth NONNON, Université de Lille
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges
Yves REUTER, Université de Lille III
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
Françoise SUBLET, MAFPEN et Université de Toulouse Le Mirail
Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Dreux 2
Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

LE FRANÇAIS DANS LA FORMATION DES PROFESSEURS D'ÉCOLE

Sommaire

- **Former à enseigner le français à l'école**
Dispositifs et choix de formation - Hétérogénéité et convergences
Sylvie PLANE, IUFM de Poitiers - INRP
Françoise ROPÉ, Université d'Amiens - CURSEP 3
- **Le français dans la formation des professeurs d'école :
de l'écriture curriculaire au curriculum**
De la formation des professeurs des écoles à l'IUFM de Bretagne. Quel plan de
formation ? Quelle place pour une formation en français ?
Danièle DAHRINGER, Gilbert TURCO, IUFM de Bretagne..... 33
Enjeux, tensions, limites et leçons d'une écriture curriculaire : un référentiel de
français pour la formation des professeurs d'école
Élisabeth NONNON, IUFM de Lille - Théodile-Lille III 53
« Ce que je fais en PE1, en PE2 en Français... » - Images de la formation
par des formateurs
Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens - INRP 93
- **Théories de référence, traitement didactique et rapport au savoir**
Traitement didactique de recherches linguistiques en formation initiale des
professeurs d'école - Réflexions de formateurs pour la première année d'IUFM
Fabienne CALAME-GIPPET, IUFM Nord-Pas-de-Calais - Gravelines..... 115
Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école ?
Marie-Laure ELALOUF, IUFM de Versailles- Université Paris X- Nanterre
Josiane LE GOFF, IUFM de Versailles 145
- **La formation professionnelle : entre faire la classe et se former
par la recherche**
La formation initiale en didactique du français ou la pression du court terme
Anne-Marie CHARTIER, INRP - IUFM de Versailles 157
Le mémoire professionnel : l'union de la formation et de la recherche
Jean-Pascal SIMON, IUFM de Grenoble - LIDILEM Grenoble III 181
- **Attentes et représentations des futurs professeurs d'école**
Paroles éclatées : quelle(s) demande(s) de formation chez les professeurs d'école
stagiaires ?
Danièle BERTRAND, IUFM d'Amiens, centre de Laon - INRP 199
Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture
Maryvette BALCOU, CURSEP Université de Picardie..... 221
- **Les manuels et annales : une contribution à la représentation de la profession**
La préparation au concours dans les manuels et annales
Bernard BLED, IUFM de Caen - INRP 241
- Actualité de la recherche en didactique du français langue maternelle**
Catherine TAVERON 249
- Notes de lecture**
Hélène ROMIAN, Jean-Paul GUICHARD, Gilbert DUCANCEL 251
- Summaries**
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL 277

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre, accroitre, connaitre, entrainer, évènement, ...*

FORMER A ENSEIGNER LE FRANÇAIS A L'ÉCOLE

Dispositifs et choix de formation Hétérogénéité et convergences

Sylvie PLANE, IUFM de Poitiers - INRP
Françoise ROPÉ, Université de Picardie Jules Verne - CURSEP

1. LES ENJEUX D'UNE ANALYSE DE LA FORMATION DES MAÎTRES EN FRANÇAIS

Ce numéro de *Repères* n'a d'autre ambition que d'introduire un questionnement qui pourrait constituer les prémisses d'un travail descriptif visant à caractériser la formation initiale des enseignants du primaire dans le domaine du français.

On dispose actuellement non seulement de banques de données mais aussi de travaux de synthèse qui permettent de retracer comment s'est constituée la didactique du français, quels sont ses enjeux, ses acquis, ses focalisations successives, ses problématiques (banque DAFTEL ; Actes des colloques de la DFLM ; Chiss, David & Reuter, 1995) ou bien de faire le point sur telle ou telle question précise relevant du champ de la didactique : l'enseignement de la lecture, de la production d'écrits, de l'orthographe... ; ou encore de décrire le fonctionnement, les principes et les effets d'actions ou de dispositifs de formation : des ouvrages, des revues, des colloques, des recherches s'y consacrent (*Recherche et Formation, Éducation permanente*, colloques de l'ARCUFEF, de l'APRIEF, banque ÉMILE...).

En revanche, il n'existe que peu de travaux qui se situent à l'intersection de ces deux grands domaines pour étudier la manière dont la formation initiale prépare les étudiants à enseigner le français. En 1990, J.-P. Bronckart et J.-L. Chiss fournissaient, dans *Repères 1*, des éléments permettant de comparer le cursus des instituteurs, ainsi que les contenus de formation, en France et en Suisse Romande, et exposaient les choix théoriques sous-jacents ou explicites des deux dispositifs. Depuis cet article, alors que d'importants changements sont intervenus dans la formation des maîtres, les travaux de grande amplitude se sont surtout attachés à la formation des enseignants du secondaire (Ropé & coll., 1994 ; Elalouf, Benoit & Tomassone, 1996). On manque donc d'études curriculaires qui analyseraient ce qui est fait actuellement pour que les futurs enseignants du primaire soient en mesure de favoriser l'appropriation par leurs élèves de connaissances et de compétences langagières. C'est pourquoi ce numéro de *Repères* se propose de contribuer à la réflexion sur la formation des maîtres en présentant des analyses, des témoignages et des enquêtes qui permettent de dresser un premier état des lieux.

Cette livraison dérogera donc aux principes de la revue qui s'est donné pour règle de ne présenter que des travaux s'inscrivant dans le cadre de recherches institutionnellement reconnues ; mais, dans la mesure où nous avons constaté que la formation initiale des enseignants en français constituait non pas un lieu investi par la recherche mais un lieu à explorer, il nous a paru utile de solliciter les contributions d'acteurs et d'auteurs de plans de formation pour constituer un dossier sur ce thème.

1.1. Des changements très surveillés...

Les bouleversements structurels considérables qui sont intervenus en France ces dernières années en matière de formation des maîtres ont été étudiés d'un point de vue institutionnel ou fonctionnel, par le biais de plusieurs enquêtes successives menées par différentes instances (mission d'information conduite par une commission émanant du Sénat et de l'Académie des sciences en 1992 ; rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale en juillet 1992 ; mise en place de la Commission Consultative Nationale des IUFM en 1993 présidée par l'historien A. Kaspi ; rapport du Comité National d'Évaluation remis en novembre 1996) ou encore par des procédures d'évaluation interne dont les résultats ne connaissent qu'une faible diffusion. Les évaluations externes avaient une fonction stratégique : légitimer ou invalider globalement le travail entrepris par les instituts de formation, et fournir aux décideurs politiques des éléments leur permettant de prendre position dans un contexte polémique ; les évaluations internes répondaient à une commande du Ministère de l'éducation nationale qui avait enjoint aux instituts de formation nouvellement créés de prévoir dans leurs plans de formation un dispositif d'évaluation. Ces évaluations internes avaient un double rôle, celui de régulateur bien sûr, mais aussi celui de facteur de cohésion, en engageant différents acteurs institutionnels de la formation dans un processus commun.

1.2. ...mais peu analysés

Si les aspects institutionnels ont fait l'objet d'études, en revanche, les conséquences des changements institutionnels sur les pratiques et les contenus didactiques ont été beaucoup commentés dans les lieux de formation, mais peu analysés. Cela s'explique non seulement par le caractère récent des faits mais aussi par l'importance des enjeux politiques et symboliques qui sous-tendent une telle étude. S'ajoutent à cela un fort sentiment de connivence entre les acteurs qui ont participé à la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (désormais : IUFM), qui les dispense d'un effort d'explicitation, et un ethnocentrisme qui n'épargne personne, et amène parfois à ne pas voir ce qu'un système peut avoir d'exotique pour qui n'y participe pas. Cependant, aujourd'hui, même si les évolutions ne sont pas achevées, il doit être possible de repérer, à travers la diversité des choix opérés dans la formation des maîtres, des tendances, des constantes et des variations.

2. ARTICULATIONS ET CLOISONNEMENTS DANS LA FORMATION DES MAITRES : DES ÉVOLUTIONS EN COURS

Notre propos n'est pas ici de retracer les vicissitudes de la longue histoire de la formation des maîtres, mais d'attirer l'attention sur quelques uns de ses aspects afin de contextualiser les évolutions qui se produisent actuellement, et leurs conséquences sur l'enseignement du français. En effet, les changements récents qui ont dessiné la configuration actuelle de la formation des maîtres en France s'inscrivent dans le prolongement des lentes et chaotiques transformations du système éducatif, tantôt inspirées par des considérations éthiques et idéologiques, tantôt simplement induites par les mutations socio-économiques qui exigent une constante élévation des niveaux de qualification. Ils ne constituent qu'une réponse locale, particulière, parmi toutes celles qui ont été proposées par les différents pays modernes qui se sont engagés depuis quelques décennies dans des réformes de la formation des maîtres, animés par le souci de satisfaire des demandes nouvelles, et d'accompagner le mieux possible le processus de démocratisation de l'enseignement et de prolongation des études.

Dans tous ces pays, la refonte des cursus, tout en réduisant les oppositions entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, a entraîné des changements concernant les rapports entre la formation strictement disciplinaire et la formation professionnelle des enseignants, et a parfois remis en question le choix de l'institution à laquelle était dévolue la mission de formation.

2.1. Formation disciplinaire / formation professionnelle : vers une recomposition ?

La formation des enseignants constitue un processus étagé et complexe. Comme l'indiquait la dénomination désuète *d'élèves-maîtres*, les étudiants qui se destinent à la profession d'enseignant, sont, d'une part, les agents d'un procès de formation qui leur permet d'améliorer leurs propres compétences et connaissances dans un domaine disciplinaire précis, en l'occurrence le français pour le cas qui nous intéresse ; mais, d'autre part, en tant que futurs enseignants, ils doivent se préparer à être, à leur tour, les acteurs d'un autre procès de formation, dans le même domaine, vis à vis des élèves. C'est-à-dire qu'ils doivent apprendre à la fois la discipline et l'enseignement de la discipline. Selon les dispositifs institutionnels, ces deux composantes de la formation seront emboîtées, articulées, ou dissociées. Ainsi, le législateur peut concentrer sur une même période la formation disciplinaire et la formation professionnelle, ou bien les répartir sur des temps différents ; de même, il peut confier l'ensemble des missions de formation à une seule instance, ou faire appel à plusieurs instances différentes.

2.1.1. Des clivages anciens

Dans plusieurs pays, traditionnellement, les politiques de formation obéissaient à des principes différents selon qu'il s'agissait de préparer à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire : on considérait que la préparation à l'enseignement primaire devait s'opérer sur le mode de la liaison – ou plutôt de l'emboîtement – entre formation disciplinaire et formation professionnelle, et la préparation à l'enseignement secondaire sur le mode de la disjonction. Comme le stipulait le dernier programme français de formation des instituteurs publié en 1986, dans les Écoles Normales, les futurs instituteurs devaient « acquérir [...] une compétence suffisante dans les domaines disciplinaires où ils auront à instruire les élèves », grâce à des enseignements « orienté[s] dans une perspective de préparation professionnelle ». C'est donc la finalité professionnelle qui régissait explicitement les contenus et les modalités de formation disciplinaire, même si une place, au reste minime, était concédée symboliquement à d'autres objets : une des épreuves du concours d'entrée à l'École Normale portait sur une oeuvre littéraire, et l'une des rubriques du programme de français prévoyait l'étude de deux textes littéraires intégraux, à titre d'« entraînement personnel ».

A l'opposé, pour devenir professeur dans l'enseignement secondaire, seuls les savoirs disciplinaires étaient requis lors du concours. Une initiation à la formation professionnelle était assurée l'année suivante par les Centres Pédagogiques Régionaux, qui regroupaient les lauréats des concours, devenus stagiaires en responsabilité. Comme le notent Perrenoud (1995) et Altet (1994), l'émergence de la nécessité d'une formation professionnelle des enseignants du secondaire est un phénomène récent qui est à mettre en rapport avec l'évolution de la conception même de la profession.

2.1.2. De nouveaux équilibres

Dans le dispositif traditionnel, la formation au métier d'instituteur assurée par les Écoles Normales et les enseignements dispensés par l'université s'opposaient donc sur le plan épistémologique, la première obéissant à une logique de la pratique, alors que les seconds relevaient d'une logique du savoir, pour reprendre la distinction opérée par Michel Fabre (1994). En quelques dizaines d'années, ce schéma dichotomique simple a évolué et s'est complexifié. Dans certains pays, comme la Belgique, la partition ne s'effectue plus entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, mais entre l'enseignement en école et en collège d'une part, et l'enseignement dans les dernières années du secondaire d'autre part. En effet, depuis la réforme de l'école moyenne, l'école et le collège sont très liés. La préparation à l'enseignement en collège et la préparation à l'enseignement à l'école s'opèrent sur le même modèle dans les Hautes Écoles et combinent enseignement théorique et stages. Seule la formation des professeurs licenciés agrégés exerçant dans les dernières années de l'enseignement secondaire repose sur l'obtention préalable de la licence.

En France, la mise en place des IUFM en 1990 et 1991, qui a coïncidé avec une refonte des concours de recrutement, a considérablement brouillé les dis-

inctions entre primaire et secondaire : la préparation à l'enseignement secondaire intègre désormais une composante professionnelle, et la préparation à l'enseignement primaire repose sur une formation universitaire préalable d'une durée de trois ans. En effet, il faut justifier d'une licence (1), ou d'un diplôme équivalent pour bénéficier de la préparation à l'enseignement primaire en IUFM, qui comporte deux années d'études séparées par un concours de recrutement. Cependant, les apprentissages réalisés à l'université pour obtenir la licence ne sont que très faiblement pris en compte dans les programmes de formation d'enseignants du primaire à l'IUFM : en raison de la diversité des cursus accomplis par les étudiants accueillis en première année d'IUFM, il n'y a pas véritablement de socle culturel commun à l'ensemble des stagiaires. Selon les formateurs, la licence disciplinaire obtenue avant l'entrée à l'IUFM est considérée soit comme une sorte de supplément culturel, soit comme un avantage individuel favorisant la réussite à une épreuve particulière parmi les six que comporte le concours, soit comme la garantie d'une capacité à réussir des études supérieures. Dans le domaine du français, la tendance qui se dégage, et que G. Ducancel analyse dans son article, consiste à faire assumer par l'IUFM la totalité de la formation dans ses trois aspects, disciplinaires (connaissances relatives aux codes, discours, et actes langagiers), techniques (entraînement aux exercices de français du concours et formalisation de règles ou de stratégies de réussite pour ces exercices), didactique (connaissances théoriques et méthodologiques nécessaires à l'enseignant pour amener ses élèves à s'approprier ou à développer des savoirs et des compétences langagières), sans faire un sort particulier aux étudiants titulaires d'une licence de lettres. Deux exceptions notables toutefois : la tentative de différenciation opérée par l'IUFM de Rennes, analysée plus loin par D. Darhinger et G. Turco, qui consistait à renforcer la formation en français des étudiants ayant déjà suivi des études de lettres ; et, à l'inverse, dans la plupart des IUFM, la mise en place, en première année, de « modules complémentaires » optionnels orientés le plus souvent vers la préparation à la synthèse, l'une des épreuves du concours, ou vers le traitement de problèmes de maîtrise de la langue, modules conçus généralement dans une perspective de remédiation.

2.1.3. Des changements à suivre

Avec la naissance des IUFM, des transformations se sont dessinées dans la structuration de l'enseignement du français, parfois de façon pragmatique et officieuse, parfois, au contraire, de façon explicite, lisible dans les premiers plans de formation de certains IUFM. Ainsi, à l'ancien système des Écoles Normales qui subordonnait les apprentissages disciplinaires aux finalités professionnelles s'est substitué, dans un premier temps, un système cloisonné : la première année, orientée vers la préparation au concours, a été considérée comme devant être uniquement consacrée à des apprentissages disciplinaires et techniques, la deuxième année se réservant la didactique. Ce dispositif constituait une adaptation ou une réaction à ce que beaucoup de professeurs d'École Normale vivaient comme un traumatisme : la place du concours en fin de première année de formation, place qui interdit le suivi de cohorte sur deux années. Mais il s'agissait là d'un système instable, que l'existence de stages

pratiques dès la première année d'IUFM et la dimension véritablement professionnelle du concours depuis la réforme de 1994 contribuent à faire évoluer : le concours exige désormais que les étudiants soient en mesure d'analyser des documents relatifs à l'enseignement du français et des copies d'élèves, ce qui suppose que la préparation comporte nécessairement une dimension didactique. C'est pourquoi les dernières générations de plans de formation s'orientent vers une logique d'articulation entre les composantes de la formation dès la première année : en témoigne, parmi d'autres, le plan de l'IUFM d'Amiens de 1995-1996 qui intitule la première année de français : « formation didactique et disciplinaire ». A rebours, il reste à voir si les recommandations de la conférence des directeurs d'IUFM qui préconisait, dans un document interne de mai 1993, que la deuxième année ne se cantonne pas aux aspects strictement professionnels mais comporte également une dimension scientifique sont appliquées ou applicables, face à la demande pressante des étudiants accaparés par la préparation de leurs stages (cf. l'article d'A.-M. Chartier).

2.2. Université / école spécialisée : vers une redistribution des missions

Jusqu'à une époque assez récente, les deux institutions dispensant les apprentissages nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant s'opposaient assez clairement : les Écoles Normales avaient une identité culturelle forte et étaient investies d'une mission claire mais très circonscrite, tandis que les universités couvraient une étendue plus large mais ne disposaient que d'un faible pouvoir certifiant, du moins en Europe, comme le note Girod de l'Ain (1995). Les réformes des systèmes éducatifs ont amené une remise en question de cette situation, et, si certains pays ont conservé le double système, d'autres ont opté pour l'une de ces solutions pour former des maîtres de l'enseignement primaire : dévolution à l'université de la mission de former tous les enseignants, création de hautes écoles spécialisées distinctes de l'université ou d'instituts liés à l'université.

2.2.1. Université ou Haute École : un choix stratégique

Parmi les pays francophones, le Québec est l'un des premiers à s'être engagé vers l'universitarisation de la formation des maîtres, puisque dès les années 30, deux dispositifs de formation ont fonctionné en concurrence, avec, d'une part, des Écoles Normales et, d'autre part, des écoles supérieures de pédagogie de type universitaire préparant à différents diplômes, du baccalauréat au doctorat, avec une vocation plus élitiste. En raison de la situation linguistique du Québec et de ses spécificités culturelles, cette diversification s'est ensuite accentuée jusqu'à l'émiettement, avec la mise en place de plusieurs institutions de formation des maîtres en parallèle, relevant ou non de l'État et combinant de manière originale différents paramètres : francophone / anglophone, mixte / féminin, universitaire / prolongeant le secondaire, catholique / protestant... Dans cette situation complexe, les différents types d'Écoles Normales n'avaient comme point commun que des convergences idéologiques qui se manifestaient dans l'importance accordée unanimement à l'éducation morale et religieuse, à la

pédagogie et au travail dans les écoles d'application. C'est pourquoi une première réforme redéfinit leur mission en 1953 en insistant sur la professionnalisation et en déterminant de nouveaux contenus d'enseignement. Le pluri-système prend fin dans les années 60, lorsque la commission Parent, dans un contexte marqué par la croissance des effectifs et l'augmentation de la demande de formation, confie de façon exclusive à l'université le soin de former les maîtres, par le biais de l'intégration ou de la disparition des Écoles Normales.

Pour C. Lessard (1996) et pour les sociologues et historiens dont il rend compte des travaux, cette universitarisation est à mettre en rapport avec des changements socio-économiques, mais aussi avec l'émergence de nouveaux champs de recherche qui vont modifier la conception de l'enseignement et donc de la préparation à l'enseignement : le modèle des anciennes Écoles Normales considérées comme porteuses d'une tradition moralisatrice qui valorisait la pédagogie transmissive ne peut résister au modèle imposé par les universités nord-américaines très engagées dans les recherches portant sur la psychologie et sur les théories des apprentissages.

Dans les pays qui avaient des Écoles Normales, pour que la formation des instituteurs soit confiée directement à l'université, il faut une conjonction particulière de circonstances qui se produit assez rarement. En Suisse romande, le canton de Genève confie désormais la mission de former des instituteurs et des professeurs à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, qui accueille actuellement la première volée d'étudiants préparant la nouvelle licence pédagogique, tandis que les autres cantons francophones, ainsi que celui de Berne, s'orientent vers la création de Hautes Écoles Pédagogiques. La Belgique a également mis en place des Hautes Écoles, issues de la fusion des Écoles Normales et des Écoles de graduat qui préparaient à exercer la fonction de régent de collège. La formation à l'université ou dans les Hautes Écoles dure en général trois ans, et se déroule à la suite de l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires.

2.2.2. Université / institut : une architecture complexe

Le système français est plus complexe, puisque, d'une part, les futurs enseignants du primaire passent trois ans à l'université avant d'entrer en IUFM, et que, d'autre part, les IUFM sont eux-mêmes des instituts universitaires reliés par convention à une ou plusieurs universités de rattachement.

A l'origine, il était prévu que ces conventions s'attachent prioritairement à définir des rapports institutionnels (participation des responsables de l'université ou de l'IUFM aux différents conseils des deux établissements, composition des commissions de spécialistes, mise à disposition de moyens en matériel ou en personnels) (note de mai 1991, émanant de la Direction de l'Information et de la Communication du ministère de l'éducation nationale). Mais, assez rapidement le ministère engage les deux partenaires, l'université et l'IUFM, à réfléchir également à l'articulation des cursus, en notant dans une recommandation émanant de la Direction des Enseignements Supérieurs (DESUP-5, 1992) : « Plusieurs universités sont impliquées dans la définition et la mise en place d'actions de

préprofessionnalisation au sein des formations de DEUG [diplôme sanctionnant le premier cycle universitaire qui se déroule en deux ans] ou de licence. L'élaboration de la formation en IUFM ne semble pas toujours se faire en cohérence avec le cursus universitaire des trois années antérieures. ». La même note propose également que « l'articulation de la formation dispensée en IUFM avec les cursus universitaires [soit] étudiée dans le cadre de conventions signées entre les IUFM et les universités. Elle peut prendre la forme d'aménagement d'emplois du temps ou se traduire par la validation réciproque de certains éléments de formation, dans la cadre notamment de la maîtrise. Elle ne doit en aucun cas se réduire à une dispense pure et simple de la formation en IUFM [ce dernier paragraphe constitue très probablement une réponse aux demandes de dispense de formation émanant de professeurs-stagiaires du secondaire] ».

De fait, il a été plus facile d'établir des conventions administratives que de déterminer de façon concertée la répartition des contenus d'enseignement entre les universités et les IUFM. Il est assez fréquent que les formateurs de chacun des deux établissements soient mal informés sur ce que leurs étudiants ont appris ou vont apprendre dans l'autre établissement (cf. article de M.-L. Elalouf et J. Le Goff). L'établissement de plans d'études complémentaires, ou plutôt partiellement complémentaires, n'est dû qu'à des initiatives locales et est à mettre au compte du dynamisme de tel ou tel département disciplinaire. Par ailleurs, toute tentative d'établir une continuité entre les contenus enseignés à l'université et ceux enseignés à l'IUFM se heurte au fait qu'il n'y a pas non plus de continuité dans les flux d'étudiants : arrivent à l'IUFM pour devenir enseignants du primaire des étudiants dont les spécialités disciplinaires sont diverses, et qui, dans une même spécialité, peuvent être issus d'universités différentes. Ainsi, parmi les étudiants admis à se préparer en IUFM à l'enseignement primaire en 1996, seuls 16,1 % étaient titulaires d'une licence de lettres, sciences du langage ou arts (2). Malgré la préprofessionnalisation assurée en université, souvent tout se passe comme si les étudiants suivaient deux formations successives et non pas une formation en deux temps. Il reste à savoir si cette rupture et si le brassage d'étudiants à l'entrée de l'IUFM n'ont que des effets négatifs. Très probablement, ce n'est qu'à ce prix que les étudiants peuvent briser l'enfermement disciplinaire et commencer à concevoir ce que peut être la polyvalence du maître, son sens et son intérêt : mis au contact d'étudiants issus d'autres filières, ils participent à des groupes de travail hétérogènes qui constituent une entité intellectuelle collective riche de la diversité culturelle de ses membres, et peuvent prendre ainsi conscience de l'étroitesse d'une spécialisation repliée sur elle-même.

2.3. L'évolution de la formation des maîtres : un lent processus

Quel que soit le système adopté par les différents pays, deux constantes se dégagent : la durée de la formation des maîtres s'allonge et les cursus de formation des enseignants du secondaire et du primaire tendent à se rejoindre.

L'allongement de la durée des études est un phénomène général, amorcé par des pratiques qui vont parfois au-delà des exigences officielles. Ainsi, en France, avant la mise en place des IUFM, alors qu'il ne fallait que le DEUG pour

accéder à l'École Normale, un assez grand nombre de postulants étaient déjà titulaires d'une licence. Et actuellement, d'après l'enquête menée en 1996 par la Division de l'Évaluation et de la Prospective, 16 % des étudiants entrant en IUFM pour préparer les concours du primaire possèdent un diplôme supérieur à celui qui est exigé (maîtrise, DEA, DESS, diplôme d'ingénieur...). A l'entrée en 2^e année, ils sont 22,8 % à détenir un diplôme supérieur à la licence (17,4 % ont une maîtrise, 3,9 % un diplôme d'études supérieures approfondies, et 1,5 % un doctorat). La réglementation qui fixe le niveau d'études exigible pour accéder à la fonction d'enseignant ne fait qu'infléchir la tendance en l'institutionnalisant. Elle ne peut s'opposer à l'élévation du niveau de formation, ainsi qu'en témoigne l'exemple du Niger : comme ce pays, qui a conservé un système de formation des enseignants inspiré par le modèle de l'École Normale française, s'est vu imposer par le Fonds Monétaire International de cesser le recrutement des élèves-instituteurs bacheliers pour ne plus ouvrir désormais que des concours d'instituteurs-adjoints accessibles aux seuls titulaires du brevet des collèges, les postulants ont pris l'habitude de dissimuler leurs diplômes universitaires pour pouvoir candidater à un poste d'enseignant du primaire.

L'unification des cursus de formation s'inscrit dans la continuité du rapprochement progressif entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, qui, pendant longtemps, avaient eu des enjeux propres et des publics socialement différents, mais entre lesquels une jonction s'établit grâce à différentes mesures, telles, en France, les réformes Berthoin (janvier 1959) et Fouchet (1962) qui généralisèrent l'enseignement secondaire et, dans certains pays voisins, les réformes de l'école moyenne. Si la similitude des cursus peut apparaître à certains comme réalisant les espoirs du plan Langevin-Wallon qui, en 1947, exprimait le souhait d'un corps unique d'enseignants, d'autres voient dans cette évolution le risque de la perte de la culture et des valeurs sur lesquelles se fondaient l'enseignement primaire et les Écoles Normales. Pour J.-P. Obin (1993), la création des IUFM en France « pourrait être interprétée comme le signe d'une nouvelle ère hégémonique s'ouvrant à la culture du secondaire et succédant à celle du premier degré. ». En revanche, il voit dans les changements récents qui accentuent la professionnalisation dans la formation des enseignants, une réponse à la rupture culturelle qui s'instaure progressivement entre les enseignants et leur public, depuis qu'a été brisée l'homogénéité sociale des établissements qui reposait sur la clôture des différents ordres d'enseignement et sur la proximité d'origine entre les maîtres et les élèves au sein de chaque ordre. D'autres enfin, soucieux de préserver l'identité disciplinaire des professeurs et / ou les hiérarchies catégorielles, redoutant le rapprochement des cursus qui s'annonçait ainsi que l'introduction d'une composante professionnelle dans la formation des enseignants du secondaire, ont préféré voir dans la création des IUFM le risque de l'hégémonie de ceux qu'ils ont appelés les « pédagogues ».

La création des IUFM a donc été le sujet de vives polémiques, et leur gestation a été douloureuse.

3. LES TRANSFORMATIONS DANS LA FORMATION DES MAITRES EN FRANCE : RÉORGANISATION OU RÉVOLUTION ?

Les structures actuelles de formation des maîtres en France (3) ont été définies en référence à une loi d'orientation votée en juillet 1989 qui affirme la volonté de placer « l'élève au centre du système éducatif ». Pour opérationnaliser ce projet, la loi prévoyait des mesures réglementaires : certaines de ces mesures concernaient directement les élèves, comme l'organisation de la scolarité, non plus en années, mais en cycles de deux ou trois ans, de la maternelle à l'université ; d'autres les intéressaient indirectement, tels le développement et la réorganisation de la formation des enseignants. Selon leur niveau de formalisation, leur adéquation à des besoins plus ou moins identifiés auparavant par les enseignants et leur pouvoir de contrainte institutionnelle, ces mesures ont eu plus ou moins de poids à opposer à l'inertie du système éducatif : la mise en place des cycles est loin d'être effective partout, mais la formation des maîtres s'appuie sur des structures administratives repérables, et donc difficilement contournables.

3.1. Du projet à sa mise en œuvre

La loi de juillet 1989 stipulait : « Sera créé, dans chaque académie (4), à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie [...] Ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants [...] participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation. ».

A cette fin, une commission présidée par le recteur Bancel (5) avait été mise en place et chargée de définir les objectifs, les contenus et les modalités d'une véritable formation des enseignants. En octobre 1989, cette commission remettait un rapport qui définissait la nature des compétences attendues chez les enseignants et les types de contenus à enseigner en formation, en insistant sur la nécessaire articulation entre les différentes composantes de la formation, et proposait plusieurs scénarios pour la formation.

Un an plus tard, le 28 septembre 1990, un décret fixait les règles d'organisation et le fonctionnement des IUFM, immédiatement suivi de trois autres décrets, datés du 3 octobre de la même année, créant pour la rentrée universitaire de 1990 des IUFM dans 3 des 26 académies que comptait la France : Grenoble, Lille et Reims allaient installer des lieux de formation rassemblant les futurs enseignants du primaire et du secondaire.

L'annonce de la création des IUFM, la publication des travaux préparatoires et enfin la mise en place - pourtant limitée à trois académies, à titre d'essai - de nouveaux instituts provoquèrent l'inquiétude chez tous les partenaires concernés par de tels projets, et firent l'objet d'une campagne d'opinion extrêmement agressive. De hautes autorités intellectuelles prirent violemment position contre les IUFM dans un manifeste largement diffusé. Une association, la Société des Agrégés, qui regroupe une partie des enseignants du secondaire les plus diplômés,

més, alarmée par la communication des contenus de formation envisagés pour la préparation aux concours de recrutement de professeurs, accusa les IUFM d'être mis en place « sous le prétexte de donner une portée universitaire à une discipline fort mal définie, la "didactique" », et dressa avec véhémence un portrait apocalyptique des nouveaux enseignants, appelés selon elle à devenir des « spécialistes d'une pédagogie générale, par définition indépendante de tout contenu précis » (déclaration de G. Zerhinger dans le bulletin n° 325 de la Société des Agrégés - Juin-juillet 1990). Dans les lieux de débats publics, la crainte la plus fréquemment exprimée était celle d'une primarisation de l'enseignement secondaire, fondée sur l'annonce qu'on allait désormais mêler les futurs enseignants du primaire et du secondaire. Quant aux formateurs du premier degré, ils entrevoyaient, non sans quelque raison, dans cette entreprise à la fois le risque d'une perte d'identité et l'attrait d'une expérience novatrice qui allait exiger d'eux un fort investissement.

Devant cette hostilité, relayée par la presse qui guettait le moindre faux pas, la mise en place des IUFM fut d'abord partiellement différée : la création des trois IUFM pionniers fut présentée comme la première phase d'une expérience, qui allait être suivie d'une deuxième phase, au cours de laquelle on procéderait à une évaluation des premières expérimentations et à leur extension dans 5 autres académies, puis d'une troisième phase d'élargissement à l'ensemble du territoire national. Le délai accordé par l'étalement de la mise en place des IUFM devait permettre aux chefs de projet, nommés par le ministre dans chaque académie, de constituer des équipes, de préparer des structures, d'aménager l'hébergement des formations et d'organiser l'élaboration de plans de formation.

Mais, pour des raisons d'urgence politique, la deuxième phase n'eut pas lieu, et l'expérience fut généralisée dès la deuxième année : à partir de la rentrée de septembre 1991, tous les futurs enseignants d'une même académie d'origine allaient être formés dans un même lieu, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Pas vraiment tous, à la vérité, car il était décidé simultanément que la préparation à l'agrégation, concours de recrutement accessible aux seuls titulaires d'une maîtrise (6), ne s'effectuerait pas à l'IUFM, mais continuerait à être confiée à l'université ; de surcroît, en ce qui concerne le primaire, pendant deux ans, deux dispositifs de formation d'enseignants ont coexisté - au moins formellement - sur tout le territoire français, les Écoles Normales d'Instituteurs et les IUFM, pour honorer l'obligation que s'était imposée l'État en ouvrant en 1990 un concours de recrutement d'instituteurs qui donnait droit à une formation du type de celles qu'assuraient les Écoles Normales ; en raison des spécificités du recrutement local, ce double système perdure encore aujourd'hui sporadiquement dans certains départements et territoires d'outre-mer (7).

Cette naissance, à la fois retardée et anticipée, explique en partie les tensions qui demeurent et la difficulté qu'il y a encore aujourd'hui à décrire clairement la mise en place et le fonctionnement de la formation des maîtres actuellement en vigueur.

Les IUFM ont constitué une nouvelle structure destinée à remplacer les dispositifs existant, soit en les intégrant, soit en redéfinissant leurs missions, soit en

opérant des transferts de compétence, de façon à unifier les formations de maîtres du primaire et du secondaire. Cette unification, qui peut s'interpréter comme un changement symbolique important, n'a pu être mise en place que grâce à des restructurations et une réorganisation pédagogique, négociées ou imposées par coups de force selon les cas.

3.1.1. Des choix institutionnels : vers une centralisation académique

Il existait jusqu'alors deux modes de formation mais trois instances différentes, avec leurs personnels et leurs lieux d'exercice : les Écoles Normales d'Instituteurs, dotées de bâtiments propres sis dans chaque préfecture de département, placées sous l'autorité d'un Inspecteur d'Académie (8) et qui préparaient au Certificat d'Aptitude Professionnel d'instituteur ; l'université qui assurait la préparation aux concours de recrutement d'enseignant du secondaire (les CAPES) à l'issue de la licence ; les Centres Pédagogiques Régionaux, placés sous l'autorité des inspecteurs pédagogiques des différentes disciplines, qui avaient mission d'organiser le stage d'un an qu'effectuaient les lauréats du CAPES.

Tout cela était clair, mais discontinu. La mise en place des IUFM a fait gagner en cohérence, mais perdre en lisibilité le système. L'innovation, dans ce domaine, a consisté à placer sous la même autorité administrative la formation des maîtres du primaire et du secondaire. De façon schématique, on peut dire que les nouveaux instituts ont hérité de la mission, des personnels et de la plupart des locaux et matériels des anciennes Écoles Normales ; qu'il leur a été également confié la responsabilité de la formation des enseignants du second degré, formation qui est assurée, selon les cas, par l'université ou par des formateurs relevant de l'IUFM ou associés à l'IUFM. Leur mission s'étend à la formation des conseillers principaux d'éducation, des professeurs de l'enseignement technique et de l'enseignement professionnel et des instituteurs spécialisés. Avec le temps, des solutions locales ont pu être trouvées pour traiter les problèmes de territoire et les imbroglios juridiques liés à la dévolution des biens ou au statut des personnels.

3.2.1. Des choix pédagogiques : vers une uniformisation des parcours

Sur le plan strict de la formation, les choix se sont portés vers une uniformisation des parcours, largement calquée sur le modèle du secondaire et non pas vers une mise en commun des études. Qu'ils se destinent à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire, les étudiants licenciés admis à l'IUFM préparent en un an un concours de recrutement - académique pour les uns, national pour les autres - et, s'ils le réussissent, deviennent pendant un an professeurs stagiaires, salariés de l'Éducation nationale, changeant ainsi de statut juridique. Les concours comportent tous une dimension didactique, répartie sur l'ensemble des disciplines pour le primaire, circonscrite à une épreuve pour les concours du secondaire, appelée depuis la session de 1994, pudiquement,

« épreuve sur dossier » aux CAPES de lettres, pour éviter de heurter certaines sensibilités vivement opposées à la professionnalisation du concours.

L'année qui suit le concours s'articule autour de trois composantes : les stages sur le terrain, la rédaction d'un mémoire professionnel, et la formation théorique reçue à l'IUFM, qui doivent tous les trois être validés pour que la commission chargée d'examiner les dossiers des candidats propose leur certification. Les professeurs du secondaire accomplissent un stage annuel en responsabilité de 6 heures par semaine, ce qui correspond à une ou deux classes, dans un collège ou un lycée, sous la conduite d'un conseiller pédagogique ; s'ajoutent à cela des stages d'observation dans un cycle différent. De leur côté, les enseignants du primaire ont des stages « groupés » au cours desquels ils prennent en charge totalement une classe, répartis le plus souvent en deux sessions de 4 semaines dans deux cycles différents (mais d'autres combinaisons sont possibles, notamment trois stages de 3 semaines) ; eux aussi bénéficient de stages d'observation. Pour les uns comme pour les autres, le mémoire professionnel prend appui sur des observations ou des pratiques réalisées en stage. Quant à la formation théorique, elle comporte elle-même trois éléments d'inégale importance selon les établissements : la formation disciplinaire, la formation générale et la formation commune, qui, comme son nom l'indique, s'adresse à la fois aux futurs enseignants du primaire et à ceux du secondaire.

Selon les établissements, la formation générale et la formation commune sont disjointes ou confondues. Il semble en tout cas que ce soient là des domaines à travailler : dans l'enquête nationale réalisée par le ministère auprès des professeurs du secondaire sortis des IUFM en 1993 (DEP, 1996), ceux-ci sont satisfaits des stages (82 % des réponses vont dans ce sens), et de la formation disciplinaire (64 %), mais n'apprécient guère les autres éléments de formation inscrits dans le cadre de la formation générale ou commune, tels que les modules relatifs à la connaissance des publics d'élèves (15 % de satisfaits chez les titulaires du CAPES, 10 % seulement chez les agrégés), ou à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent (11 % de satisfaits chez les titulaires du CAPES, 6 % chez les agrégés). Pour juguler le désintérêt des futurs professeurs du secondaire pour la formation commune, certains IUFM accentuent la composante disciplinaire dans les modules qui s'adressent à un public mixte. C'est le cas de l'IUFM de Paris qui, en 1996-1997, offrait aux étudiants de première année le choix entre 11 modules communs centrés sur le français (Aide à lecture de manuels de grammaire, Écrire à partir de textes d'écrivains...) et 6 pour les stagiaires de deuxième année (L'acquisition de la langue écrite du C.P. à la troisième, Atelier d'écriture : explorer l'écriture de fiction...).

Malgré la similitude des cursus, la mixité des publics est donc circonscrite aux modules communs qui n'occupent qu'une part très réduite dans la formation : 8 % du volume de la formation (note de la conférence des directeurs d'IUFM du 14 mai 1993). De même, le cloisonnement entre les formateurs permanents, qui restent attachés à un public spécialisé en fonction de leur origine, semble être encore la règle, d'après les informations lacunaires qu'on peut tirer de la lecture des documents présentant les différents IUFM : les anciens profes-

seurs d'École Normale s'occupent de la formation du primaire, les universitaires se consacrent prioritairement au secondaire, sauf ceux qui sont en même temps d'anciens professeurs d'École Normale. Il faudrait voir si la politique de recrutement d'enseignants-chercheurs qui s'est mise récemment en place a les effets attendus par les directeurs d'IUFM qui se sont exprimés ainsi dans un document remis à la commission Kaspi (Cornu, 31 mai 1993) : « Les universités apportent la majeure partie de la formation disciplinaire des enseignants du second degré. Il est souhaitable que leur investissement pour la formation des enseignants du premier degré et des professeurs de lycée professionnel croisse ».

3.1.3. Des changements symboliques

Les notes remises par la conférence des directeurs d'IUFM à la commission Kaspi en 1993 constituaient non seulement un état des lieux, mais un argumentaire en faveur des IUFM (9). Dans cet argumentaire, les directeurs signalaient l'augmentation du nombre de demandes d'admission dans les IUFM et l'attribuaient notamment à « la meilleure image du métier d'enseignant, valorisé financièrement et qualitativement ». Même s'il est difficile d'en évaluer les effets, ce qui est sûr c'est que toutes les mesures ont convergé pour tenter de changer l'image de l'instituteur et la rapprocher de celle du professeur : similitude des niveaux d'étude initial et des cursus, inclusion par le biais de la dénomination des instituts de formation dans la même catégorie englobante de « maîtres » (titre consensuel, acceptable par les traditionalistes, et préféré sans doute à celui « d'enseignants » trop marqué de pédagogisme aux yeux des adversaires du projet), identité d'appellation et de carrière indiciariaire. Désormais les maîtres du primaire et ceux du secondaire portent le même titre, celui de « professeur », décliné en « professeur des écoles » (abrégé en PE, ou PE1 pour les étudiants et PE2 pour les stagiaires) pour les uns, et « professeur des lycées et collèges » (abrégé en PLC, et PLC1, PLC2) pour les autres. Ce changement de dénomination, qui a une forte valeur symbolique, rappelle qu'au collège, au lycée ou à l'école, les professeurs constituent une même catégorie de personnels, investis d'une mission d'égalité dignité.

Que ce soit dû au changement d'image de la profession et de la formation ou à des causes économiques, la demande d'entrée en IUFM pour préparer le concours de professeur des écoles n'a cessé de croître : selon les académies, les demandes d'admission ont été multipliées par 3 ou 5, voire plus, de 1992 à 1996, alors que le nombre de places offertes, lié au nombre de postes mis au concours, a beaucoup moins augmenté. Les mesures incitatives prises au moment de la création des IUFM, qui consistaient à attribuer des allocations aux étudiants de première année, ont été réduites puis supprimées. Les académies qui étaient déficitaires en 1991 sont désormais obligées, comme les autres, de recourir à des procédures sévères de sélection des dossiers : face à des demandes d'admission six à dix fois supérieures aux places disponibles, les commissions d'admission utilisent trois procédures pour sélectionner les candidatures : le classement critérié des dossiers, les tests (français, mathématiques, et, dans certains IUFM, comme ceux de Toulouse et d'Amiens, culture générale) et les entretiens individuels, auxquels préparent désormais des organismes pri-

vés (notamment un institut privé nantais qui prépare à l'entrée à différents IUFM).

3.2. Une formation ou des formations en français ?

Les IUFM jouissent d'une certaine autonomie en matière pédagogique : ils doivent rendre des comptes en matière de résultats et de gestion, mais l'organisation de la formation et les choix de contenus relèvent de décisions locales

3.2.1. Contraintes et choix locaux

La réglementation nationale fixe un cadre horaire qui laisse beaucoup d'amplitude de choix : il est simplement stipulé que sur les deux années d'IUFM la formation disciplinaire occupera 1000 à 1200 heures, parmi lesquelles 60 % en première année et 50 % en deuxième année seront consacrés aux disciplines ne relevant pas de la formation générale. La répartition horaire entre les différentes disciplines diffère assez nettement d'un IUFM à l'autre, car plusieurs paramètres peuvent être pris en compte :

- le poids des différentes disciplines au concours, pour la première année ; les mathématiques et le français sont affectés du coefficient 4 au concours, alors que les autres disciplines n'ont qu'un coefficient 1 ;
- les ressources locales en matière de formateurs ;
- le poids de la discipline dans les programmes de l'école primaire.

Si ce dernier critère était retenu, le français occuperait une place royale dans la formation des étudiants : le français représente à lui seul un peu plus du tiers de la semaine de l'élève aux cycles 2 et 3 de l'école primaire, alors que le groupe des disciplines relatives à la découverte du monde (histoire-géographie, sciences, technologie, éducation civique) n'occupe que moins d'un cinquième du temps de l'élève, et que celui constitué par la musique, les arts plastiques et l'éducation physique n'occupe qu'un quart du temps. Cependant, choisir d'établir ou non une proportionnalité horaire entre le poids des disciplines à l'école primaire et celui qu'on leur alloue dans la formation, n'est pas un simple choix tactique, c'est en même temps prendre parti pour une conception de l'éducation.

De fait, la tendance observée est celle d'une sorte de répartition égalitaire des horaires entre les différentes disciplines, afin, notamment, de ne pas induire l'idée d'une hiérarchie entre disciplines, chacune ayant son intérêt dans la formation des étudiants et des élèves, et de rentabiliser au mieux le potentiel de formateurs disponibles. Cela a abouti à une sorte de nivellement horaire, accordant un léger avantage au français, mais ce n'est pas même une règle. En témoigne l'exemple de la répartition horaire de l'IUFM de Caen : à moins de choisir un module complémentaire en français - au détriment des mathématiques -, les étudiants auront en première année moins d'heures de cours en français (60 heures) qu'en sciences ou en histoire-géographie (70 heures), ou en arts plastiques ou en musique (70 heures), disciplines optionnelles entre lesquelles ils opèrent un choix en vue du concours, choix en étroite corrélation

avec les spécialités disciplinaires déjà acquises, pour s'assurer de meilleures chances de réussite.

D'un établissement à l'autre, les horaires de français varient donc considérablement, surtout en première année, d'une centaine d'heures de formation de base en français à Bordeaux, Clermont-Ferrand, ou Poitiers à une soixantaine d'heures à Nantes ou Caen... A cette formation de base s'ajoutent dans certains IUFM des modules complémentaires de 15 à 40 heures selon les choix qu'a opérés l'établissement pour tenter d'établir, conformément aux recommandations ministérielles, des parcours personnalisés de formation.

D'autres facteurs conjoncturels interviennent également et différencient les IUFM, notamment la taille de l'établissement ou plutôt du site. En effet, chaque IUFM est réparti sur plusieurs sites, le plus souvent un par département (sauf dans les départements très peuplés), correspondant aux anciennes Écoles Normales, et ces sites accueillent des nombres très variables d'étudiants ou de stagiaires. Le contexte culturel et les ressources documentaires ne sont pas les mêmes dans un site IUFM recevant plusieurs milliers d'étudiants préparant différents concours, au sein d'une ville universitaire et dans un site qui n'est fréquenté que par une ou deux centaines - parfois moins - d'étudiants et de stagiaires du primaire. Pour résister, il n'est pas rare que de petits sites s'engagent dans une politique très volontariste, grâce à une implication forte des formateurs dans la recherche et / ou la formation de formateurs ; ainsi, un site comme Privas propose régulièrement des stages nationaux qui provoquent un afflux de candidatures, malgré son isolement géographique. L'importance numérique des étudiants ou des stagiaires détermine également la possibilité de proposer ou non des modules optionnels, et de favoriser ainsi une individualisation des parcours, mais elle fait par là-même encourir le risque que les étudiants ne se reconnaissent plus comme appartenant à un groupe-classe, unité qui sera l'entité collective de référence de leurs élèves. Un effectif plus réduit favorise la proximité avec les formateurs et permet des contacts plus serrés avec des équipes locales, ce qui prépare davantage à une insertion dans le tissu social où les stagiaires auront à exercer leur profession.

Trois catégories de formateurs interviennent auprès des futurs professeurs des écoles : les professeurs d'IUFM (abrégiés familièrement en PIUFM) qui sont des enseignants du secondaire spécialisés dans ce type de formation et qui ont été pour la plupart professeurs d'École Normale ; les maitres-formateurs (abrégiés en IMF) qui sont titulaires d'une classe du primaire et qui doivent environ un tiers de leur temps à l'IUFM ; pour devenir formateurs, ils ont passé un examen comportant une épreuve de pratique de classe, une épreuve de critique de leçon et un mémoire ; enfin des universitaires. Selon les ressources et les habitudes locales, selon que le site est isolé ou dans une ville universitaire, les tâches dévolues aux uns et aux autres ne sont pas les mêmes, pas plus d'ailleurs que leur temps d'intervention.

3.2.2. Consensus et diversité

On peut se demander s'il y a véritablement une unité dans la formation en français des enseignants du primaire. Au premier abord, plusieurs éléments incitent à donner une réponse négative : l'absence de programme national et l'inégalité des moyens alloués à la formation.

Il est à noter qu'un programme national a été rédigé en 1993 mais n'a pas été diffusé, pour des raisons purement administratives (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture - Conseil National des Programmes, 1993). La plupart des formateurs que nous avons rencontrés en ignoraient l'existence (l'article d'A.-M. Chartier se réfère à ce programme et en propose des extraits en annexe). Par ailleurs, on imagine bien qu'avec des horaires de formation qui vont du simple au double, et des potentiels de formateurs très variés, il n'est pas possible de mettre en oeuvre les mêmes contenus de formation d'un IUFM à l'autre, ainsi que le montre l'article de G. Ducancel qui fait apparaître comment les problèmes de segmentation et d'articulation des contenus sont au cœur de la réflexion des formateurs de français. La répartition des contenus entre les deux années, avec les implications que cela a dans la professionnalisation, diffère fort d'un IUFM à l'autre actuellement, au point de rendre très difficile la mise au point d'épreuves intercadémiques de concours, à moins de ne faire porter les épreuves que sur le plus petit dénominateur commun.

Pourtant, comme on le verra en lisant les articles qui suivent, même s'il y a une grande diversité de traitements locaux, il existe une manière de consensus culturel entre les IUFM, qui crée une sorte d'arrière-plan de la formation. Nous formons l'hypothèse - qui reste à vérifier - que deux phénomènes conjoints contribuent à cela : la diffusion de travaux de recherche qui crée une convergence vers certaines problématiques, et le concours.

À défaut de programme national, ce qui joue le plus clairement un rôle fédérateur entre IUFM, nous semble-t-il, c'est le concours, bien qu'il soit non pas national mais académique. En effet, en six ans, les annales des concours, qui rassemblent les épreuves de chaque académie, ont constitué une sorte de vulgate que se transmettent entre eux les étudiants, les formateurs et les concepteurs de sujets. Les sujets se sont uniformisés, à la fois formellement et thématiquement. Les premières épreuves étaient très disparates : selon les académies, la synthèse pouvait porter aussi bien sur des textes de linguistique (le dossier de synthèse de l'académie de Clermont-Ferrand en 1992 comportait des textes sur la pronominalisation et les reprises anaphoriques qui ont dû déconcerter plus d'un candidat), que sur des textes destinés au grand public ; certains dossiers de synthèse étaient extrêmement hétérogènes, focalisés autour d'une vague unité thématique : la lecture, la presse à l'école, la réforme de l'orthographe... Désormais, dans toutes les académies, le dossier de synthèse est composé de manière à vérifier la capacité du candidat à construire une problématique en mobilisant des concepts relevant du champ de la didactique du français. L'article d'E. Nonnon montre le rôle que peut jouer cette épreuve dans la formation professionnelle des étudiants. Enfin, il faut signaler le fait qu'un très grand nombre d'étudiants, scolarisés ou non en IUFM, (le chiffre

qui nous avait été donné oralement en 1994 était de 20 000 inscrits ; à quoi s'ajoutent les reventes de cours, plus ou moins licites) sont inscrits au Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) qui diffuse des cours conçus de façon à permettre à un étudiant de se préparer au concours de n'importe quelle académie.

4. FORMATION EN FRANÇAIS DANS LES IUFM AUJOURD'HUI : HÉTÉROGÉNITÉ ET CONVERGENCES

Il existe dans les IUFM de nombreux documents concernant les programmes d'étude. Mais outre le fait qu'ils se présentent de manière diversifiée avec des degrés d'information variable, leur appareillage descriptif rend compte de l'ensemble de la formation nécessairement polyvalente. De ce point de vue, se centrer sur le français pourrait paraître dénier le fait que la formation des professeurs d'école forme un tout, le français y tenant une place certes importante, mais on ne saurait traiter cette « matière » comme cela a pu être fait pour les cursus universitaires de Lettres qui se consacrent quasi exclusivement à leur discipline, langue et littérature.

De surcroît, la formation en IUFM est nécessairement professionnalisante et c'est bien la perspective didactique qui est la visée majeure : les PE après deux années à l'IUFM enseigneront à l'école élémentaire en français, langue des apprentissages, le français, langue maternelle de leurs élèves, et matière dominante dans le cursus élémentaire, surtout en premier et deuxième cycle où les apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture sont majeurs pour l'ensemble des apprentissages et la réussite scolaire. C'est dire l'importance du domaine considéré, mais il faut le situer dans l'ensemble de la formation car cela est un élément essentiel de l'offre, du cursus lui-même.

Aucune enquête exhaustive n'a été menée à ce jour, c'est pourquoi nous avons pris le parti à la fois de faire appel à des travaux de recherche – mais il en existe peu dans le domaine – et à des témoignages. Huit personnes ont répondu et accepté de participer à ce numéro spécial de Repères, numéro à plusieurs voix pour tenter de rendre compte d'une réalité multiforme et mouvante.

4.1. De l'écriture curriculaire au curriculum

Trois articles traitent des questions centrales et des tensions qui traversent le processus d'élaboration du curriculum en français. Même si les réponses apportées varient d'un établissement à l'autre et dans le temps, on relèvera la visée didactique fortement présente.

D'entrée de jeu, D. Darhinger et G. Turco posent le problème de la place du français dans l'ensemble de la formation en choisissant de nous présenter, sous forme de témoignages, les tâtonnements, les réflexions, les contradictions qui ont présidé au choix des plans de formation qui se sont succédés en Bretagne.

Avec la création des IUFM, le formateur est devenu « acteur des options prises » en matière de programme d'étude, avec une marge d'autonomie non négligeable même si elle s'exerce au sein de contraintes incontournables. Ceci a sensiblement modifié le rapport à l'institution et à la « profession » elle-même, lui conférant une responsabilité nouvelle qui accentue indéniablement son autonomie mais, dans une première étape, déstabilise et probablement conduit à des recompositions identitaires pas toujours commodes à vivre. Ces modes de fonctionnement, similaires à ceux de l'enseignement supérieur, sont nouveaux pour la plupart des formateurs venant massivement du secondaire où les programmes émanent du Ministère.

Ce faisant, les acteurs des plans de formation ont eu à dépasser des tensions émanant d'une part des circulaires des directions du Ministère parfois divergentes ou susceptibles d'interprétations variées, d'autre part de la nécessité d'harmoniser les formations des divers sites auparavant autonomes dans une même académie.

D. Darhinger et G. Turco, avec beaucoup d'honnêteté, reconstituent les logiques qui ont présidé au premier puis au second plan de formation alors que se prépare le troisième plan. Les choix se sont avérés drastiques sur plusieurs aspects :

- La définition même du métier, entre polyvalence et juxtaposition des disciplines.
- Entre formation disciplinaire et formation professionnelle, comment construire un équilibre ?
- Doit-on se contenter d'un survol hâtif de l'ensemble des cycles ou doit-on approfondir le travail sur un ou deux cycles ?
- Comment tenir compte des épreuves du concours dont le poids institutionnel prend d'autant plus d'importance que les candidatures augmentent alors que le nombre de postes offerts se stabilise voire diminue ?

Chacun revendique un espace d'autant plus important qu'il considère sa discipline comme majeure : c'est le cas des formateurs de français. D'autant que la reconnaissance de la maîtrise de la langue comme compétence transversale permet de considérer comme une formation en français ce qui se fait dans les autres disciplines : échanges oraux, interactions verbales, écrits en Histoire ou en Sciences, mais sans que les enseignants de français reconnaissent vraiment aux collègues des autres disciplines la capacité à traiter cette question au mieux.

Le temps imparti paraît dérisoire face à l'ampleur de la tâche ainsi définie par D. Darhinger et G. Turco : « former un maître complet en didactique du français dans les trois cycles de l'école primaire » et en même temps conscient de ses choix au sein de possibles didactiques divers.

Dans la lignée de D. Darhinger et G. Turco, E. Nonnon souligne – en se centrant d'avantage sur le français – la nouveauté qu'a pu représenter le fait de se retrouver à l'échelle d'une académie en position « d'explicitier ses pratiques et ses choix de définitions des priorités et des critères et d'arriver à un langage provisoire commun sur la discipline ».

A l'IUFM de Lille, le consensus a pu se faire facilement dans l'élaboration du premier plan autour de la lecture, dans le second, autour de l'écriture : les savoirs didactiques dans ces domaines étant connus et stabilisés. En revanche, les divergences se sont fait jour concernant la norme et la variation langagière.

Former à la polyvalence amène à reconnaître la discipline « Français » comme discipline de formation, socle commun des autres apprentissages, mais la tradition et le poids du concours l'ont emporté et la réflexion est restée disciplinaire, centrée sur ses contenus propres, avec toutefois en creux, la manière dont on conçoit la professionnalité.

Les débats ont été rudes, en particulier en ce qui concerne la « typologie des textes », prescription devenue officielle, archétypique, puisque à la fois reprise et renouvellement d'une demande scolaire ancienne mais aussi résultat de la vulgarisation de savoirs théoriques savants, sorte de révélation de la transposition didactique en français. Or, souligne E. Nonnon, c'est un travail beaucoup plus profond et complexe qu'il conviendrait de mener afin d'acquérir une attitude distanciée et critique par rapport aux savoirs en cours confrontés aux savoirs d'expérience. D'où la nécessité en formation à la fois universitaire et professionnelle d'affirmer fortement la dimension épistémologique de la discipline dans la manière de présenter les contenus des programmes.

Intégrer ou juxtaposer les sous-disciplines ? Comment contribuer à une professionnalité des enseignants au sens de capacité à choisir en toute liberté les principes intégrateurs permettant à la fois de gérer l'imprévisible et de problématiser plutôt qu'appliquer ? La réponse à Lille a consisté à construire un référentiel permettant une multiplicité d'approches à plusieurs perspectives y compris historiques afin de saisir le caractère contingent des choix : le débat a été vif concernant l'enseignement de la grammaire vouée la plupart du temps à un rôle instrumental de type « outil pour mieux lire et écrire ».

Tenir à la fois le référentiel de connaissances requises sur les questions au programme mais aussi les capacités relatives à la compréhension des problèmes d'enseignement de la discipline, implique de statuer sur un ordre éventuel des prérequis en formation. Ainsi l'option initiale a porté sur la grammaire et son enseignement puis sur la lecture et son apprentissage en 91-92 en première année, la transposition de la démarche adoptée à d'autres domaines comme la production écrite et la didactique de l'orthographe, une centration plus grande sur les démarches des élèves, les hiérarchies à établir, l'évaluation en deuxième année.

Pour E. Nonnon, il est clair que de nombreuses questions restent à débattre et à travailler comme celles qui concerne la polyvalence, la transversalité des contenus notionnels en particulier au niveau de « la recherche en didactique de la didactique du français... qui doit penser ses propres démarches, ses situations, ses formes de médiation ».

L'enquête par questionnaires de G. Ducancel « Ce que je fais en PE1 et en PE2 en français » nous plonge dans la diversité des IUFM :

- diversité des enseignants tant du point de vue des statuts que de l'ancienneté comme formateurs de maîtres ;
- pluralité des références disciplinaires (encore que massivement centrées sur la linguistique, psycho et socio-linguistique) ;
- pluralité des références didactiques (portant surtout sur les apprentissages de la production d'écrits, de l'orthographe) ;
- diversités des principes organisateurs des cursus qui conduisent à des configurations différentes d'un IUFM à l'autre.

Néanmoins il semble que domine l'intégration de ce que G. Ducancel appelle « les composantes de la formation », c'est-à-dire, la formation disciplinaire de base, la formation didactique, la préparation en concours, la préparation au mémoire professionnel. Il arrive assez rarement que la formation disciplinaire soit distincte en PE1 (auquel cas elle porte plutôt sur des options de mise à niveau) et très rarement en PE2. Elle se fonde le plus souvent dans la formation didactique ou dans la préparation au concours ou au mémoire. La préparation méthodologique et technique varie d'un lieu à l'autre en première année mais se fait plus présente en deuxième année pour la rédaction du mémoire professionnel. Les enseignants de français ne manquent pas de déplorer « la chasse gardée des philosophes et du transversal » concernant la préparation de l'épreuve d'admission (dossier et entretien avec le jury).

Quel que soit le principe organisateur, les savoirs disciplinaires et les savoirs didactiques sont clairement présents. Les premiers portent massivement sur la grammaire (surtout la syntaxe), l'orthographe, les genres d'écrits et les types de textes. Les seconds posent de réels problèmes de choix surtout en première année : entre « saupoudrage » et approfondissement d'un objet (en général lire-écrire) et d'un cycle (en général le cycle 3), alors que l'on tente d'élargir en deuxième année tout en gardant des « noyaux durs ».

Les établissements et les formateurs apportent des réponses variables en matière de préparation et / ou de réinvestissement des stages pratiques. Quoiqu'il en soit, pour G. Ducancel, il ressort que la première année est vécue comme « colonisée » par le concours qui, selon les formateurs, « dévoie » d'autant plus la formation didactique que les étudiants n'ont pas une connaissance pratique suffisante du métier : le risque est grand de substituer le « verbalisme » à la problématisation. A l'inverse, en seconde année, outre le manque de temps on déplore le danger du « praticisme », qui conduit à un manque de mise en perspective et d'analyse, exception faite du mémoire. Certains formateurs déplorent de surcroît « le manque d'espace de liberté » qui permettrait d'élargir la culture personnelle et de ne pas sombrer dans le « didacticisme » et le dogmatisme.

Des enquêtes de ce type seraient à poursuivre tant du côté des formateurs que des étudiants, voire des PE en poste depuis quelques années : les IUFM restent une institution nouvelle ; peu de travaux ont été faits concernant les modalités, les contenus et / ou les effets produits des diverses formations.

4.2. Théories de référence, traitement didactique et rapport au savoir

La manière de poser la question des théories de référence et du traitement didactique, comme la manière d'y répondre, sous-tendent un rapport aux savoirs dits de base, et aux savoirs didactiques, et un rapport à ce que l'on entend par professionnalité.

F. Calame-Gippet centre son propos sur le traitement didactique des références scientifiques en particulier dans le domaine de la linguistique. Les contradictions des formateurs sont ici pointées entre enseignement de la discipline de référence, problématisation et didactisation ; F. Calame-Gippet montre bien, sur l'exemple spécifique de la grammaire de textes, les problèmes posés et les solutions apportées par les formateurs de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, face à un public diversifié préparant le concours en première année puis la classe en deuxième année dans une répartition horaire comptée... Entre démarche déductive et démarche inductive, le formateur essaie de concilier les exigences de la première année et ceux de la deuxième année.

En s'attachant à des exemples précis (orthographe, traitement de textes, cohérence textuelle), F. Calame-Gippet pointe les avancées et les doutes concernant le domaine des savoirs de référence d'une part et les problèmes soulevés par l'opérationnalisation didactique d'autre part. C'est là que les divergences dans le champ des savoirs savants posent problème aux formateurs, à la recherche de savoirs stabilisés. Or, les savoirs prescrits par des I.O. ne sont pas nécessairement stabilisés parce que prescrits... Les typologies d'erreurs issues de la description du plurisystème orthographique suscitent des controverses, les typologies de textes, la cohérence des textes présentent des cadres théoriques divers... Tout cela rend la tâche des formateurs difficile. Une dialectique s'impose entre les divergences internes au champ scientifique référent et le champ purement didactique.

On peut penser que partir des schèmes de pensée et d'action qui se manifestent dans la pratique et dans la décision (pour reprendre les termes de Perrenoud) sont primordiaux, c'est sans doute à cela que pensent également M.L. Elalouf J. Le Goff et A.M. Chartier.

En effet, M.L. Elalouf et J. Le Goff soulignent un problème non abordé dans les autres articles : la maîtrise de l'écrit et du métalangage, le manque d'entraînement à la prise de parole mal assurée chez les étudiants eux-mêmes, y compris les étudiants de Lettres. Sans doute la place restreinte des enseignements de langue ou leur enseignement la plupart du temps normatif dans les cursus de Lettres ne sont pas étrangers à cela. Ainsi, se pose pour les futurs professeurs d'école la question de la formation en linguistique afin de faire évoluer leur attitude vis à vis de la langue et des discours tout en améliorant leurs propres compétences langagières.

C'est à partir des copies de première année et des travaux réalisés en seconde année que l'équipe de l'IUFM de Versailles a confronté les dysfonctionnements les plus récurrents aux exigences de l'enseignement du français à

l'école primaire. A cette fin soulignent M.L. Elalouf et J. Le Goff, il paraît nécessaire que les futurs PE disposent d'outils d'analyse, d'un métalangage simple mais fonctionnel, de cadres théoriques permettant de resituer leur action pédagogique et d'évaluer les suggestions des manuels. Il leur faut également articuler cela avec les approches psycho et sociolinguistiques mais seulement quand les fondements indispensables à la linguistique descriptive sont acquis : à cet égard l'ouvrage de R. Tomassonne leur paraît particulièrement pertinent. Les auteurs déplorent l'absence de formation linguistique des étudiants dans les cursus universitaires. Elles se prononcent pour un programme national permettant d'établir une progression entre la première et la deuxième année en IUFM, et pour une modification de l'épreuve de français afin d'éviter d'aborder de façon disjointe réflexion théorique et analyse de documents pédagogiques. Une articulation entre la formation initiale et la formation continue paraît par ailleurs indispensable pour une prise en charge progressive du métier.

4.3. La formation professionnelle : entre faire la classe et se former par la recherche

L'articulation entre formation initiale à visée professionnalisante dans l'IUFM et la formation professionnelle par la pratique in situ ne va pas de soi.

La prise de position d'A.-M. Chartier est ferme : ce sont les aller-retour entre les lieux de pratique (où l'on observe, où l'on fait la classe, et où l'on apprend en faisant) et les lieux de formation (où l'on anticipe ce qu'il faut faire et où l'on peut faire retour sur ce qu'on fait) qui forge les compétences. Mais les formateurs n'en ont guère les moyens avec un concours à mi-parcours et soixante heures en deuxième année... C'est précisément sur l'organisation de cette deuxième année qu'A.-M. Chartier apporte son témoignage. Face à un public hétérogène, quels contenus cibler dans le temps requis et comment évaluer ce module de français ? A.M. Chartier n'hésite pas à se faire prescriptive : elle suggère des parcours inégaux par rapport aux objectifs de sortie qui peuvent reprendre les objectifs du référentiel émanant du Conseil National des Programmes (1993), dans une perspective d'auto-évaluation formative. Celle-ci « peut aboutir à de véritables contrats de travail sur des thématiques spécifiques » comme la lecture en bibliothèque par exemple.

Néanmoins les questions demeurent. Convient-il de cibler les thèmes ou de balayer l'ensemble ? Quel ordre adopter : un ordre thématique qui présente l'avantage d'unité conceptuelle cohérente et fonctionnelle verticalement ou une entrée horizontale cycle par cycle qui permet de mettre en mémoire des blocs d'activité ?

C'est pour cette solution qu'A.-M. Chartier a opté et dont elle rend compte. Elle pointe la dimension « temps des études », des préparations par exemple, en essayant de mettre la formation au même tempo que celui des activités incontournables d'une classe tout en s'efforçant de laisser la place à ce qu'elle appelle « l'intuition pédagogique ». La dimension pédagogique est claire dans son propos : c'est bien dans l'optique du long terme, c'est-à-dire de la formation continue, qu'elle se situe en n'hésitant pas à pratiquer des coupes claires

dans le discours théorique au profit de la construction d'outils évolutifs, susceptibles d'être adaptés à différents niveaux, adaptables et réutilisables l'année suivante, en prenant en compte les variables didactiques et des variables pédagogiques.

A.-M. Chartier prend nettement position en faveur d'une nouvelle articulation entre une formation initiale résolument professionnalisante et une formation continue centrée sur les approfondissements théoriques et pratiques répondant alors à de vraies questions que l'on se pose au cours de l'expérience.

Cette continuité formation initiale / formation continue est également au centre des préoccupations de J.-P. Simon qui préconise de penser le mémoire professionnel dans une continuité par rapport aux travaux ultérieurs envisageables : à cette fin il lui paraît nécessaire que le mémoire professionnel soit l'occasion d'un véritable travail de formation par la recherche.

A travers des ateliers-mémoire dont le rôle est d'offrir aux stagiaires des situations à expérimenter, une aide à la problématisation, à la formation à l'observation de ses propres pratiques et de celles des élèves, en sélectionnant ce qui fait sens par rapport à la problématique initiale, les stagiaires acquièrent une maîtrise de ce qu'il appelle les « gestes professionnels », la capacité à en évaluer la portée et les conséquences, d'en expérimenter de nouveau et d'évaluer par là leurs propres pratiques enseignantes. Il souligne la nécessité pour les maîtres de rebondir ultérieurement dans des lieux de rencontre et de réflexion sur la didactique, associant des acteurs divers qui se pencheraient sur les pratiques ordinaires de la classe au quotidien, lieu encore à inventer, mais qui permettrait d'articuler formation initiale et formation continue.

4.4. Attentes et représentations des futurs professeurs d'école

C'est du côté des stagiaires que se situent les articles de D. Bertrand et de M. Balcou.

En analysant les attentes de PE2 en matière de formation, D. Bertrand souligne l'écart entre contenu enseigné et vécu des stagiaires. Entre métier d'élève et métier d'enseignant, les PE2 sont devenus « fonctionnaires stagiaires » et doivent finalement mettre la polyvalence en actes. C'est alors que surgissent des angoisses qui ne sont pas sans rappeler celles que ces jeunes maîtres ont connues tout au long de leur parcours personnel en tant qu'élèves, d'où des attentes diversifiées. Dans un premier temps, les attentes sont déterminées par référence au programme du concours, et portent sur les intérêts, les manques etc. ; ... Peu à peu en cours d'année la logique d'action va l'emporter et « l'offensive » contre l'IUFM se déclarer : l'application au réel du discours prescrit rencontre beaucoup de difficultés. L'IUFM est vécu comme « ordonnant » ce que le terrain ne veut pas, ou comme une pseudo réalité à travers ses classes d'application. Mais le stage permet une démarche de tâtonnement en vraie grandeur.

En ce qui concerne le français proprement dit, les stagiaires, souligne D. Bertrand, sont mal à l'aise avec « la maîtrise de la langue » entendue pour les

uns comme maîtrise du « code », pour les autres comme maîtrise du « sens », si bien que le déséquilibre est massif en faveur de la lecture et de l'écriture aux dépens de la langue et, en particulier, des activités métalinguistiques qui semblent faire peur.

Les demandes de formation de « remises à niveau » sont jugées nécessaires, auxquelles s'ajoutent des demandes de « méthodes » en PE2. Finalement, la vision initiale est centrée sur les contenus, leur organisation en progression et non sur l'apprentissage des élèves ; les demandes émanent plus du « stagiaire » qui est soumis à une évaluation que du « professeur d'école » lui-même acteur de formation.

Pour D. Bertrand, il semble que des dispositifs de régulation soient nécessaires afin d'entrer en résonance avec « tout ce qui dans la formation permet la professionnalisation et favorise la responsabilisation ».

Nous avons vu, à travers les recherches et les témoignages ci-dessus présentés, l'importance accordée à l'écriture dans la formation des futurs professeurs des écoles ; la maîtrise de l'écriture est nécessaire pour valider leur formation, la maîtrise de la didactique de l'écriture est l'un des éléments majeurs, l'apprentissage de la production écrite occupant une place très importante dans les premiers apprentissages. C'est pourquoi M. Balcou a fait porter sa recherche sur le rapport à l'écriture qu'entretiennent les futurs professeurs d'école en formation : quel sens et quelles fonctions attribuent-ils à l'écriture ? L'analyse de leurs réponses (écrites) à la question « l'écriture, dites tout ce que vous voulez à ce sujet », complétée par quelques entretiens approfondis montrent que les PE2 développent leur discours dans l'ambiguïté : ils font à la fois référence à eux-mêmes et aux enfants auxquels ils auront à apprendre à écrire. De fait la formation reçue à l'IUFM, les savoirs scientifiques qu'ils ont reçus, modèlent et structurent leur propre rapport à l'écriture tout en ayant pas « raison de tout ». L'histoire personnelle du sujet (et ce travail rejoint en cela celui de D. Bertrand), reste un élément constituant de sa relation à l'écriture : entre rejet et acceptation de la norme, entre création et reproduction, chaque stagiaire gère avec plus ou moins de réussite un état de tensions que résume bien la formule rendant compte de l'écriture dans le mémoire professionnel : « c'est nous sans être nous ». La confrontation des discours des étudiants et des formateurs montre la nécessité d'aménager au-delà des moments de « régulation » préconisées par D. Bertrand, des « espaces » d'échanges, de discussions, de négociations au sein des dispositifs de formation afin que les points de vue des stagiaires et des formateurs se rencontrent dans le respect réciproque et la confrontation des expériences.

On peut penser à la lecture de ces derniers articles, plus centrés sur les stagiaires, qu'il est nécessaire que s'effectue au mieux le passage de relais entre le « formateur de maîtres » et le « formateur des élèves » qu'est devenu le stagiaire à la fin de son parcours de formation.

4.5. Les manuels et annales : une contribution à la représentation de la profession

La synthèse critique de B. Bled d'un ensemble d'ouvrages entre « annales » et « manuels de formation », destinés à la fois aux étudiants et aux formateurs est instructive à plusieurs égards.

A travers la mise en perspective et la confrontation d'ouvrages orientés vers la préparation au concours, Bernard Bled fait apparaître les contradictions de la formation qui enseigne des démarches didactiques mais éprouve des difficultés à les mettre en oeuvre. Ces difficultés, qui ont été pointées par les articles consacrés aux pratiques d'enseignement dans les IUFM, sont exacerbées dans le cas où la formation n'a comme médium que le livre. Dans cette analyse, B. Bled s'attache à définir le lecteur modèle que se construisent les auteurs de ces manuels, et à identifier le rôle qu'ils lui font jouer. C'est là une question importante, car ces ouvrages non seulement préparent au concours, mais remplissent également une autre fonction : ils contribuent à construire auprès des étudiants une image de la formation, de la didactique et de la profession. Et comme leur diffusion est nationale, ils constituent une sorte de référence commune, à vocation unificatrice, au-delà des choix opérés localement dans les différents IUFM ; finalement, ce sont ces manuels et annales qui instaurent ce qu'il est légitime de savoir.

A cet égard, il serait utile de poursuivre l'investigation afin d'analyser les effets cognitifs et culturels de ces manuels : part du cognitif et du social, du prescriptif et des représentations de la profession.

Choisir comme thématique de ce numéro, « former à enseigner le français dans les IUFM », cinq ans après la création de ces instituts relèverait de la gageure, car la dynamique de mise en place se poursuit, et les effets produits sont mal connus. Ce numéro n'aurait pas pu exister sans la participation des collègues, chercheurs et formateurs en poste dans les IUFM, qui se sont engagés personnellement et ont accepté de rendre compte de leur expérience, en objectivant et en analysant les processus de construction dans lesquels ils sont partie prenante. Nous tenons à les en remercier vivement (10).

NOTES

- (1) Une disposition légale prévoit une dispense de titre pour les femmes ayant élevé au moins trois enfants qui veulent se présenter à un concours de la fonction publique. Cette mesure, sexiste à rebours, a souvent été mal comprise et perçue à tort comme une équivalence de titre, alors qu'elle ne concerne que les conditions de recevabilité des candidatures à un concours.
- (2) Les statistiques de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'éducation ne distinguent pas ces secteurs ; mais il est probable que les titulaires d'une licence d'arts sont très minoritaires dans ce regroupement.

- (3) Nous nous intéressons ici aux formations relevant de l'enseignement public. Notons toutefois que les formations du privé se sont modelées sur les dispositions de l'enseignement public, pour deux raisons : l'enseignement privé relève, dans sa très grande majorité d'une double autorité, l'autorité diocésaine et l'autorité rectorale qui représente l'état, bailleur de fonds, et qui impose le respect de ses instructions et programmes ; et par ailleurs, le privé n'occupe qu'un faible poids dans l'enseignement en France : seulement 20 % des élèves sont scolarisés dans l'enseignement privé.
- (4) Les *académies* sont des unités territoriales et administratives du système éducatif français. Elles correspondent dans l'ensemble aux circonscriptions administratives et politiques que sont les *régions*, unités intermédiaires entre les départements et l'état - mais avec beaucoup moins d'autonomie que leurs homologues dans les états fédéraux. La France métropolitaine compte 22 régions et 26 académies, car trois régions, l'île de France, la région Rhône-Alpes, et la région Provence-Alpes-Côte d'Azur sont divisées en 3 (île de France) ou 2 académies (Rhône-Alpes et PACA). A ces 26 académies métropolitaines s'ajoutent depuis 1997, la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique.
- (5) Participaient notamment à cette commission le directeur de l'INRP (F. Dugast), des futurs directeurs d'IUFM (B. Cornu, J.-P. Gaboriau), des chercheurs et formateurs (P. Meirieu, D.-G. Brassart...)
- (6) Le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) vaut dispense de titre.
- (7) Notons également que l'IUFM du Pacifique n'a été ouvert qu'à la rentrée de 1992.
- (8) Contrairement à ce que cette dénomination laisserait penser, l'Inspecteur d'Académie exerce ses fonctions non pas dans le ressort d'une académie mais d'un département, où il est Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), sous l'autorité immédiate du recteur, qui dépend, lui, directement du ministre.
- (9) André Kaspi, le président de la Commission Consultative des IUFM, exprime, sans ambiguïté, sa position vis à vis des IUFM, dans cette déclaration : « S'agissant des IUFM [...] je ne m'opposais pas à l'institution, mais à l'idéologie qui en gâtait l'efficacité, celle de la didactique. Certains entendaient enseigner l'enseignement. Je pars du principe qu'il existe bien sûr des règles propres à l'enseignement - et à tous les enseignements - mais que celles-ci découlent d'abord d'une bonne pratique de chaque spécialité. » Propos cités par J.-M. MONTREMY dans « Le nouveau monde d'André Kaspi » in *L'Histoire* n° 210, mai 1997
- (10) Nos remerciements s'adressent également à Jean-Maurice Rosier, Martine Wirthner, Jean-Paul Bernié, ainsi qu'aux deux inspecteurs pédagogiques du Niger, qui ont bien voulu nous communiquer des remarques et informations sur la formation des maîtres en Belgique, en Suisse, au Niger, et sur les préparations aux concours.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994) : *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF
- BANCEL D. (1989) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* - Rapport du recteur Bancel à Lionel Jospin - 10 octobre 1989
- BRONCKART J.-P. & CHISS J.-L. (1990) : Linguistique, psycholinguistique et didactique du FLM - Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants. *Repères n° 1*, INRP
- CHARLOT, B. (1995) : La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques. In CHARLOT, B. & BEILLEROT, J. (Eds.) : *La Construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris, PUF
- CHISS, J.-L., DAVID, J. & REUTER, Y (Eds) (1995) : *Didactique du français - État d'une discipline*. Paris, Nathan
- COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (1996) : *L'institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Caen - Rapport d'évaluation*
- CORNU B. (1993) : *Les Instituts Universitaires de Formation des maîtres*. Documents remis à la commission Kaspi par la conférence des directeurs d'IUFM.
- DEP (1996) : *Les nouveaux enseignants du second degré sortis des instituts universitaires des maîtres en 1993*. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Les dossiers d'éducation et formation n° 71
- ELALOUF, M.-L., BENOIT J.-P. & TOMASSONE R. (1996) : *Enseigner le français - la formation linguistique des professeurs de lettres en question*. Amsterdam, AFLA - Travaux et recherches en linguistique appliquée
- FABRE, M. (1994) : *Penser la formation*. Paris, PUF
- GIROD DE L'AIN, B. (1995) : Comment va-t-on diplômer les étudiants en Europe ? Certification modulaire ou générale ? In CHARLOT, B. & BEILLEROT, J. (Eds.) : *La Construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris, PUF
- LESSARD, C. (1996) : La fin des Écoles Normales et l'histoire de la formation des enseignants au Québec (notes de lecture) *Recherche et Formation n° 23*. Paris, INRP
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture - Direction des Enseignements Supérieurs DESUP 5 (1992) : *Observations et recommandations de la Commission nationale d'orientation*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture - Direction des Enseignements Supérieurs (1993) *Poursuivre la construction des IUFM en prenant appui sur leurs réussites mais en corrigeant leurs faiblesses*. Note à l'intention des membres de la Commission Consultative Nationale des IUFM - mars 1993
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture - Conseil National des Programmes (1993) *A propos des contenus disciplinaires de formation des professeurs des écoles en Institut Universitaire de Formation des Maîtres* - Déclaration du Conseil National des Programmes - mars 1993

- OBIN, J.-P. (1993) *La crise de l'organisation scolaire*. Paris, Hachette
- ROPÉ, F (1990) : *Enseigner le Français - Didactique de la langue maternelle*. Paris, Editions Universitaires
- ROPÉ, F, BUCHETON D. & LELOCH N. (1994) : *Savoirs universitaires, savoirs scolaires - la formation initiale des professeurs de français*. Paris, L'Harmattan-INRP

TEXTES RÉGLEMENTAIRES MENTIONNÉS

Circulaire n° 86-274 du 25 septembre 1986 définissant la mise en oeuvre de la formation des élèves-instituteurs instituée par l'arrêté du 20 mai 1986

Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989

Décret n° 90-867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM

Décrets n° 90-887, 90-888, et 90-888 portant création des IUFM des académies de Grenoble, Lille et Reims

Note de service du 16 novembre 1994 définissant les épreuves du concours de recrutement de professeurs des écoles

DE LA FORMATION DE PROFESSEURS DES ÉCOLES À L'IUFM DE BRETAGNE QUEL PLAN DE FORMATION ? QUELLE PLACE POUR UNE FORMATION EN FRANÇAIS ?

Danielle DAHRINGER et Gilbert TURCO
IUFM de Bretagne

Résumé : Le Français est un domaine disciplinaire dont la place et les contenus suscitent bien des questions dans le cursus de formation des Professeurs des écoles. Au moment de leur création, les IUFM ont fait des choix différents quant aux principes généraux d'organisation de leur plan de formation ; ces dispositions ne sont pas sans incidence sur la fonction assignée à la formation en Français et la masse horaire qui lui est accordée.

L'article propose une réflexion rétrospective sur la façon dont les problèmes ont été posés à l'IUFM de Bretagne qui a fait le choix d'une « logique d'approfondissement » comme principe fondateur d'une formation à la polyvalence. Les auteurs, fortement impliqués l'un et l'autre, avec des responsabilités différentes, dans la mise en place des nouveaux dispositifs, présentent un témoignage et non une recherche. Ils font état des tensions et des difficultés qui ont surgi lorsqu'il s'est agi d'arrêter des contenus et des modalités adaptés aux enjeux de la formation professionnelle dans un tel contexte. Ils analysent ensuite les aménagements apportés à ce premier plan au cours des années 1992-1997, pour répondre aux évolutions multiples qui sont intervenues (contexte de recrutement, attentes des stagiaires, modalités du concours). La réflexion, toujours vive au sein de l'établissement, se fait ensuite prospective pour dégager les grandes lignes de ce que pourrait être, dans la perspective des compétences professionnelles à acquérir par des maîtres polyvalents, la spécificité de la formation en Français dans le futur plan de formation.

Si les exigences relatives aux compétences attendues d'un Professeur des écoles en fin de formation initiale valent pour l'ensemble des maîtres relevant du système éducatif français, force est de constater la grande **diversité des voies et chemins** empruntés dans les IUFM pour construire ces compétences. Du reste, rien d'étonnant à cela : chaque institut, jouissant de l'autonomie propre aux établissements d'enseignement supérieur, a élaboré son plan de formation particulier dans le respect du cadre, très général, imposé par le Ministère. Ce cadre s'est peu à peu précisé au fil du temps jusqu'à la circulaire relative aux projets d'établissements pour les années 1995-1999. Les orientations concernant le plan de formation y sont beaucoup plus explicites que celles qui ont présidé à l'élaboration du premier plan valable pour l'année d'ouverture de la

plupart des IUFM. Chacun des plans de formation se fonde donc sur des réponses élaborées localement pour résoudre les tensions entre des impératifs, parfois difficilement conciliables : comment préparer en première année à un concours sélectif et, en même temps, utiliser tout l'espace disponible sur les deux années d'IUFM pour rendre les stagiaires aptes à exercer un métier complexe et évolutif ? Comment préparer à l'exercice de la polyvalence tout en prenant appui sur les acquis résultant des cursus longs, spécialisés et très divers de ceux qui se destinent aujourd'hui à l'enseignement dans les écoles ?

Aucune de ces questions ne peut être éludée lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre les dispositifs d'une formation d'adultes et de traduire le plan de formation, cadre général, en programme de formation pour l'ensemble des disciplines concernées. Pour ce qui concerne plus spécifiquement le Français, s'ajoute même une question supplémentaire qui tient au statut particulier du champ concerné. Le Français est, en effet, à **la fois une discipline** au même titre que les autres, avec ses objectifs, ses contenus notionnels, sa méthodologie, ses modalités d'évaluation, et, d'autre part, **une discipline transversale**, parfois appelée « instrumentale », considérée comme l'un des vecteurs essentiels d'accès à la culture et, surtout, comme pourvoyeuse d'outils, de démarches nécessaires à la construction du savoir dans tous les autres domaines disciplinaires. Il semble donc tout à fait légitime de poser la question de la place de la discipline Française dans la maquette de formation. Peut-elle ou doit-elle être traitée comme les autres disciplines enseignées à l'école primaire ? Il semble bien que, pour l'instant, aucun des IUFM n'ait répondu sur le fond à la question. Si Français et Mathématiques ont un statut spécial, c'est uniquement à cause du rôle particulier que leur confère la structure même du concours.

L'histoire des IUFM n'est pas encore très longue, mais force est de constater que les évolutions ont été très rapides. Le temps semble venu aujourd'hui de faire, sinon un bilan - qui serait sans doute prématuré - mais une mise à plat de la diversité des options qu'ils ont prises pour remplir leur mission de formation professionnelle de maîtres polyvalents. Un examen attentif des choix s'impose au moment où va s'engager la procédure d'élaboration des prochains plans de formation (ceux qui sont actuellement en cours de réalisation ont reçu l'agrément ministériel pour les années 1995-1999). Il est évident que ces futurs plans et programmes de formation devront s'attacher à intégrer les acquis de la recherche en Didactique du Français, ce qui suppose que soit reconnue la légitimité des questions qu'elle pose. Ce qui suit n'est à lire ni comme une recherche en Sciences de l'éducation ni comme une recherche en Didactique du Français, mais comme un témoignage. **Une réflexion rétrospective** sur les controverses ouvertes à l'IUFM de Bretagne par l'élaboration du premier plan de formation et ses évolutions peut constituer une **contribution** au grand débat qui doit s'instaurer.

Les auteurs de cet article ont été directement impliqués dans l'élaboration et l'évolution du plan de formation des professeurs des écoles de l'IUFM de Bretagne en assurant, au sein de l'institution, des responsabilités et des fonctions différentes. L'une, collaboratrice du chef de projet IUFM pendant les années 1989-91 a été nommée directeur adjoint pour les années 1992-97 ; char-

gée des fonctions de directeur de cabinet, elle a, en particulier, assuré le pilotage global de la démarche d'élaboration des plans 1991-92, 1992-94 avec ses avenants, et du dernier : 1995-99. Quant à son parcours professionnel, avant la création de l'IUFM, en dehors d'un bref passage en École normale, il s'est réalisé, pour l'essentiel, dans des établissements du secondaire et dans le cadre de la formation continue des enseignants (de collège, de lycée, mais aussi, ponctuellement, des écoles). L'autre, maître de conférences, membre de la cellule du département Lettres de l'IUFM dès l'origine et responsable du département depuis 1995, a construit l'essentiel de son parcours professionnel au service de la formation, initiale et continue, des enseignants du 1er degré en occupant les fonctions de professeur à l'École normale et en nourrissant ses enseignements des recherches conduites dans le cadre de l'INRP. Ces histoires professionnelles différentes, ces positions différentes dans l'institution ont entraîné, à certains moments, des différences dans les points de vue sur le dispositif mis en place dans notre établissement. Toutefois, le chemin parcouru ensemble au fil des ans, le travail d'écriture à quatre mains effectué pour cet article, ont favorisé, chez chacun, la compréhension en profondeur des problèmes auxquels l'autre a dû faire face et permis de tisser les fils de l'analyse partagée qui va suivre.

Dès sa création, l'IUFM de Bretagne a fait un choix très particulier en adoptant une logique de formation dite « d'approfondissement ». Ce choix initial a alimenté bien des controverses dans tous les lieux de vie et de travail de l'établissement : Conseil d'administration (CA), Conseil scientifique et pédagogique (CSP), départements de formation disciplinaires, équipes de formateurs sur les sites, et il ne manque pas d'intérêt de regarder de plus près les infléchissements du dispositif initial, les raisons de ses évolutions et la manière dont peuvent désormais s'énoncer problématiques et perspectives. Nous traiterons ici de deux types de problèmes situés à deux niveaux différents : d'une part ceux qui concernent **le plan de formation dans sa globalité et sa logique interne** et, d'autre part, **les questions relatives à la discipline Française**.

Après une analyse des contraintes qu'imposent les textes ministériels, nous exposerons les raisons qui ont présidé à l'adoption des principes régissant le premier plan de formation de l'IUFM de Bretagne. Nous analyserons ensuite les aménagements apportés à ce plan initial au cours des années 1992-1997, pour répondre aux évolutions multiples qui sont intervenues (contexte de recrutement, attentes des stagiaires, modalités du concours). Nous tenterons enfin de dégager les grandes lignes de ce que pourrait être, dans la perspective des compétences professionnelles à acquérir par des maîtres polyvalents, la spécificité de la formation en Français dans le futur plan de formation.

1. L'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION EN FRANÇAIS OU L'EXPÉRIENCE DES LIMITES

Il convient en premier lieu de souligner le fait que l'élaboration d'un programme de formation est toujours une tâche difficile. Celle-ci développe, du reste, un fort sentiment d'insécurité chez certains personnels des IUFM. En effet, dans le premier ou le second degré, les enseignants ont pour mission de mettre en œuvre des programmes élaborés par d'autres : ils peuvent être d'ac-

cord ou non avec ces programmes, les trouver trop lourds et mal adaptés aux capacités des élèves, en faire plus ou moins strictement le fondement de leur responsabilité professionnelle, il n'en demeure pas moins que les programmes leur sont fournis, il ne leur appartient pas de les inventer. A l'IUFM, le formateur est en même temps acteur des options qui sont prises. Cette modification profonde du contrat professionnel a du reste été également vécue comme déstabilisante au moment de la création des nouveaux instituts par les formateurs venus des Écoles normales.

Les enseignants qui arrivent à l'IUFM disent, quelquefois fortement, le trouble et l'inquiétude qui les saisit devant cette tâche dont ils perçoivent à la fois l'enjeu et la difficulté. Ceci mérite peut-être d'être souligné à un moment où les équipes chargées de la formation des Professeurs des écoles se renouvellent, parfois très profondément, en raison du départ de toute une génération de collègues qui ont vécu la plus grande partie de leur carrière au sein des Écoles normales. Dans ce contexte, au moment d'élaborer un programme de formation, il n'est pas sans intérêt de pouvoir identifier les contraintes à prendre en compte et les tensions à dépasser.

Une autre source de tension trouve son origine dans les différences sensibles qui surgissent de la confrontation des cahiers des charges provenant de deux directions distinctes du ministère : de la Direction des Ecoles (DE), d'une part, responsable en particulier du recrutement des personnels et donc de la définition des épreuves du concours et du référentiel des compétences attendues en fin de formation des personnels recrutés, et de la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), d'autre part, assurant quant à elle la tutelle administrative des IUFM (établissements d'enseignement supérieur) et, corrélativement, la définition des orientations relatives aux formations que ces instituts organisent. Les divergences entre ces deux directions, si elles n'ont pas totalement disparu, se sont, il faut le reconnaître, sensiblement atténuées depuis 1991.

1.1. Des calendriers qui se heurtent

Les épreuves du concours ne portent pas sur un programme spécifique : la note de service du 27 janvier 1992 comme celle du 16 novembre 1994 glosent l'arrêté du 18 octobre 1991 : « le choix a été fait de ne pas arrêter de liste limitative de sujets pour les épreuves disciplinaires de ce concours : le seul 'programme' à prendre en compte est celui défini pour l'école primaire, en vigueur au moment du concours. ». Or, la mise en place des IUFM et l'évolution des textes qui les régissent, est contemporaine de modifications profondes qui affectent le fonctionnement des écoles primaires et les contenus notionnels qui y sont enseignés. Le texte qui établit les cycles date de 1991 ; le fascicule publié à l'initiative de la Direction des écoles *La maîtrise de la langue à l'école* sort en 1992 ; enfin, les nouveaux *Programmes de l'école primaire* font leur apparition en 1995.

Le *Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles*, élaboré par la Direction des écoles, n'est, quant à lui, publié

qu'en 1994. Il a pour fonction d'aider à la définition des objectifs de la formation initiale des professeurs d'école dans les IUFM. Il permet également d'interroger l'adéquation entre les compétences évaluées au moment du recrutement par les épreuves et les modalités du concours et celles qui sont attendues dès la fin de la formation initiale puis, plus tard, des enseignants du premier degré pour qu'ils exercent pleinement leur métier.

1.2. Les circulaires de la DGES relatives à l'organisation de la formation dans les IUFM

1.2.1. Durée de la formation

La circulaire du 2 juillet 1991 présente la formation à mettre en place dans les IUFM comme une unité cohérente, développée sur les deux années. Ce point est repris, avec netteté, dans la circulaire du 14 novembre 1994 relative à l'élaboration des projets d'établissements pour les années 1995-1999 : « les IUFM offrent une formation sur deux années aux futurs enseignants et personnels d'éducation ».

Si l'affirmation n'est pas inexacte sur le principe, elle ne va pas non plus sans appeler quelques nuances dans une académie comme la nôtre où les métiers de l'enseignement attirent depuis fort longtemps des flux importants d'étudiants. En effet, comment l'IUFM pourrait-il atteindre un taux de réussite qui permettrait à ses étudiants de première année (même sélectionnés par le biais de tests en Mathématiques et en Français !) d'obtenir tous les postes mis au concours alors qu'ils sont quatre fois moins nombreux que les autres candidats ?...

Au total, en dépit de nos bons résultats, près d'un tiers des étudiants de 1ère année n'accèdent jamais à la formation de 2ème année à l'IUFM de Bretagne (ni dans un autre IUFM depuis que l'organisation des concours à une même date leur interdit de se présenter dans une autre académie...). A ce constat, vient s'ajouter le fait que 20 % environ de nos professeurs stagiaires n'ont jamais fait de 1ère année, ni dans notre IUFM ni dans un autre.

Cet état de fait génère beaucoup d'irritation chez les formateurs lorsqu'ils sont invités à concevoir une formation et des programmes articulés sur les deux années. La nature de l'épreuve de français, son poids et la sélectivité du concours pèsent en effet si fortement sur la détermination du programme de 1ère année que la tentation est grande de le penser comme une unité en soi, structurée par la logique du concours, plutôt que comme un élément constitutif d'un parcours professionnalisant développé sur deux années.

Définir l'unité de temps dont peut disposer l'IUFM pour conduire une formation professionnelle et initiale ne va donc pas tout à fait de soi, lorsque l'on met en regard ces deux cahiers des charges émanant de deux directions et qu'il faut respecter. Le désir de réussite des étudiants impose de fait une différence d'orientation entre première et deuxième année, même si, abstraitement, sur le plan des principes, il peut apparaître que ce choix ne soit pas le plus judi-

cieux. De nouvelles interrogations surgissent lorsqu'on se livre à l'exercice de confrontation des textes à propos de la polyvalence des maitres que nous devons former.

1.2. Une formation à la polyvalence

La structure du concours de recrutement conduit à évaluer des savoirs et des compétences disciplinaires dans une logique de juxtaposition et d'addition. Cela n'est pas sans incidence sur la formation de 1^{ère} année ; celle-ci ne peut, en effet, prétendre à l'efficacité si elle ne rencontre pas la logique de l'étudiant obnubilé par son projet à court terme : réussir le concours tel qu'il est, avec ses différentes épreuves.

Les circulaires de la DGES, quant à elles, rappellent l'exigence de la formation à la polyvalence dans des termes dont il est intéressant de souligner l'évolution entre 1991 et 1994. En 1991, la circulaire indique que « la formation disciplinaire vise à assurer la polyvalence des futurs professeurs d'école en dégageant les interactions possibles entre l'enseignement des différentes disciplines ».

La circulaire du 14 novembre 1994 consacre, quant à elle, une rubrique spécifique à cette dimension, rubrique intitulée : « les formations relatives à la polyvalence du métier de professeur des écoles dans l'enseignement des différentes disciplines ». Il y est précisé que « le souci de former à l'exercice d'un métier polyvalent doit conduire à éviter l'accumulation de connaissances trop spécifiques dans les différents domaines et à sensibiliser les étudiants au caractère transversal de la plupart des compétences à acquérir ainsi qu'aux articulations entre les différentes disciplines. La maîtrise de la langue est l'objet d'une attention particulière au travers de chaque discipline. Elle constitue un objet privilégié et un thème prioritaire de la réflexion didactique ».

Là encore, la confrontation des deux cahiers des charges auxquels les IUFM doivent répondre ne manque donc pas d'intérêt et même si une évolution globalement positive depuis l'ouverture des instituts a permis de réduire le hiatus entre eux, on ne peut nier les tensions qui subsistent : leur résolution passe, nous en sommes convaincus, par une professionnalisation accrue du concours de recrutement.

1.3. Les modes de fonctionnement d'un établissement d'enseignement supérieur

Les modes de fonctionnement eux-mêmes et les formes de régulation qui ont cours dans un institut universitaire peuvent être vécus comme des freins par certains collègues impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme, quelle que soit la discipline concernée. En effet, maquette et plan de formation sont l'objet de discussions et de délibérations dans les instances statutaires de l'établissement. Mais une fois prises, ces décisions engagent l'ensemble des personnels, quelle que soit leur opinion quant aux propositions adoptées.

Il faudra sans doute encore un peu de temps pour que se développe chez les enseignants du second degré qui représentent, dans l'établissement, de 75 à 80 % des personnels enseignants, une « culture » des instances qui aille de pair avec une juste perception de leurs prérogatives et de l'enjeu que représente l'implication dans leur fonctionnement. Si cette évolution ne va pas de soi pour ceux qui sont en poste à l'IUFM, on ne peut sous-estimer la difficulté accrue qu'elle représente pour tous ceux, très nombreux, qui travaillent à service partagé entre l'IUFM et un établissement scolaire dont ils vivent, au quotidien, les règles de fonctionnement. La compréhension et l'acceptation des modes de fonctionnement spécifiques à un établissement d'enseignement supérieur n'a, dans ce cas, rien d'évident...

Il est clair que cette « culture » ne peut se développer sans un effort particulier de la Direction de l'IUFM pour mieux expliciter l'enjeu des décisions qui sont prises et mettre en œuvre des démarches d'élaboration de projets qui permettent aux instances de délibérer sur des propositions résultant de larges consultations et de négociations préalables avec les acteurs.

Par ailleurs, la forme prise par la médiatisation des polémiques au moment de la création des IUFM n'a pas toujours contribué à la sérénité de la réflexion à un moment crucial. Comme dans d'autres cas, ou en d'autres lieux, quand il s'agit de bouleversements structurels aussi importants, un certain nombre d'acteurs réticents devant la réforme qui s'engageait sont restés dubitatifs quant à ses échéances, voire à sa réalité ; ils se sont parfois peu engagés dans le travail préparatoire du plan de formation entre 1989 et 1991 et ont, tout naturellement, été très réticents lorsqu'il leur a été demandé de mettre en œuvre un projet, élaboré sans eux, mais régulièrement adopté par les instances mises en place. On peut le comprendre...

A cette difficulté s'est ajoutée, pour certains, la nostalgie de l'autonomie de leur École normale d'origine : le programme de formation est celui de l'ensemble de l'IUFM de Bretagne, il constitue la déclinaison, dans la discipline Français, du plan de formation de l'établissement à mettre en œuvre sur les cinq sites. Il n'a pas été facile de parvenir à la prise de conscience que les décisions ne pouvaient être négociées au cas par cas selon les spécificités ou les traditions de tel ou tel site.

Ce catalogue peut donner le vertige, tant il met l'accent sur la diversité et la complexité des éléments à prendre en compte pour élaborer, non seulement un plan de formation, mais aussi un programme disciplinaire susceptible de répondre à la fois aux attentes et inquiétudes des formés et aux exigences de l'institution quant aux compétences attendues en fin de formation. Relever ce double défi exige sans doute autant d'ambition et d'inventivité que de modestie et de réalisme...

2. LES CHOIX DE L'IUFM DE BRETAGNE DANS SON PREMIER PLAN DE FORMATION

2.1. Les principes du choix initial

Dès la phase de projet, les problèmes posés par la construction de la polyvalence du maître ont occupé une place centrale dans les débats. Les équipes engagées dans le chantier de mise en place de l'IUFM ont très vite rejeté une conception de la polyvalence réduite à la maîtrise de savoirs disciplinaires additionnés, juxtaposés. Elles se sont attachées à élaborer un plan de formation qui soit à la mesure des enjeux d'une formation professionnelle pour un public d'adultes titulaires de licences spécialisées extrêmement diverses. La conviction qui a prévalu dans ces travaux préparatoires repose sur trois postulats énoncés en ces termes :

- Postulat 1 : La dimension didactique est importante dans la formation professionnelle des Professeurs des écoles. Toutefois, le traitement didactique des savoirs n'est possible pour les étudiants et professeurs stagiaires que dans le cadre de disciplines pour partie maîtrisées au terme de cursus universitaires longs.
- Postulat 2 : Sans qu'il y ait adhésion à l'idée d'une « didactique générale », il y a consensus sur l'idée qu'un travail approfondi notionnel et didactique dans des disciplines d'appui devrait permettre d'acquérir des attitudes, des démarches transférables et utiles dans d'autres disciplines moins maîtrisées.
- Postulat 3 : La formation professionnelle des futurs maîtres des écoles doit être conçue, conformément aux orientations de la DGES, sur les deux années à l'IUFM ; la préparation au concours s'inscrit dans la logique de construction progressive des compétences exigées par le métier. (Ce postulat n'était, du reste, pas dénué de fondement à une époque où la sélectivité du concours était bien moins forte qu'aujourd'hui).

2.2. La traduction de ces principes

Ces principes, fortement affirmés, ont trouvé leur traduction dans la répartition des volumes horaires consacrés à la formation dans les différentes disciplines. Qu'on en juge !

En première année, l'étudiant bénéficiait de :

- *200 heures dans une discipline A1* (approfondissement 1). Compte tenu de son cursus antérieur et dans le respect de la logique du plan de formation, cette discipline était soit le Français soit les Mathématiques.
- *200 heures dans une discipline A2* (autre que Français et Mathématiques) choisie par lui de manière à prendre appui sur les acquis de son cursus universitaire.

L'autre discipline, (Français ou Mathématiques), n'ayant pas été retenue en A1, et les autres disciplines de la polyvalence se voyaient attribuer un horaire égal : 50 heures de formation.

Le choix des disciplines d'approfondissement et des compléments de polyvalence était accompagné et guidé par les formateurs au cours d'une semaine dite de « positionnement » qui permettait à chaque étudiant de faire le bilan de ses acquis au moment où il entamait son parcours à l'IUFM.

En deuxième année, le professeur stagiaire bénéficiait de 50 heures de formation dans la discipline choisie en A1 et A2 en première année et d'un horaire double (100 heures) dans la discipline A1 (Mathématiques ou Français) non approfondie en première année. Cette disposition témoignait de la volonté d'accorder, sur l'ensemble des deux années, du temps pour que puissent se construire les compétences professionnelles nécessaires pour assurer la responsabilité d'apprentissages fondamentaux dans ces deux disciplines particulières. La cohérence du plan ne pouvait donc, dans l'esprit de ceux qui l'ont conçu, être jugée qu'au terme du parcours.

2.3. Les réactions à ce Plan

Ce premier plan, très discuté dans les commissions préparatoires, mais largement approuvé par les instances chargées de la mise en place de l'IUFM, avait reçu d'emblée l'accord du ministère, sensible à son originalité et à sa cohérence. La mise en œuvre n'est pas allée, pour autant, sans susciter certaines questions, voire certaines réticences qui se sont traduites dans des stratégies de détournement qui pouvaient trouver leur origine aussi bien chez les formateurs que chez des étudiants.

2.3.1. Réactions des étudiants

Ceux-ci comprenaient mal cette offre de formation qui, au lieu de prendre en compte leurs lacunes par le biais de volumes horaires importants, les invitait à approfondir ce qu'ils maîtrisaient déjà. La nécessité de choix, lorsqu'elle concernait les Mathématiques et le Français était très négativement ressentie. Même si les étudiants comprenaient bien la logique du plan de formation dans la perspective de leur futur métier, ils se résignaient très mal à la nécessité d'un choix entre deux disciplines qui font l'objet d'épreuves à l'admissibilité et sont affectées du même coefficient. Il leur était par ailleurs très difficile, surtout quand leur cursus de « scientifiques » les orientait vers un approfondissement en mathématiques, d'accepter l'idée d'un volume horaire de Français considérablement plus limité alors qu'ils avaient conscience de lacunes qu'ils redoutaient de ne pouvoir combler pour franchir l'obstacle de l'admissibilité.

2.3.2. Réactions des formateurs

Le principe organisateur du plan, et donc la décision d'un écart important entre les volumes horaires consacrés aux différentes disciplines d'enseignement, avait, bien évidemment, été arrêté au cours de la phase de projet, avant la première rentrée et par conséquent avant qu'il ait été possible d'avoir une claire connaissance de la réalité du public à prendre en charge.

La diversité des cursus des étudiants a alimenté des questions fortes des formateurs, concernant, en particulier, le choix de la discipline A1. Des étudiants titulaires d'une licence de linguistique, d'histoire, de lettres, étaient incités à faire le choix du « Français » comme discipline d'approfondissement, conformément à la logique du plan de formation. On pouvait cependant s'interroger sur la nature véritable des savoirs qu'ils étaient censés avoir en commun. Face à cette hétérogénéité, sur quels points d'appui fonder une démarche d'approfondissement didactique et notionnel ? Certaines de ces questions ardemment débattues au cours de l'année 1991-92 conservent leur pertinence lorsque l'on s'attache aujourd'hui à proposer ou à construire des itinéraires individualisés de formation...

Par ailleurs, le problème d'approfondissement en Français se pose en des termes particuliers y compris pour les étudiants titulaires d'une Licence de Lettres. En effet, l'hypothèse de l'approfondissement didactique suppose d'une façon ou d'une autre qu'il y ait continuité sinon identité entre les savoirs savants abordés à l'université et les savoirs à enseigner à l'école primaire. Si le principe d'une transposition didactique n'est pas inconcevable en histoire ou en biologie, par exemple, il est beaucoup moins aisé de percevoir en quoi les savoirs essentiellement littéraires des étudiants peuvent être réinvestis dans une perspective de développement de la maîtrise de la langue chez les enfants de 2 à 11 ans. Comment, même, prendre appui sur leurs savoirs relatifs à la langue ? L'étude de celle-ci a, en effet, souvent été centrée sur la description du système linguistique et de ses structures, au détriment de tout ce qui concerne le développement de la compétence linguistique et du fonctionnement des discours. Rien de cela n'est contestable...

Toutefois, les observations, questions, voire contestations, du plan 1991-92 émanaient le plus souvent de structures disciplinaires de l'établissement, les départements de formation, qui ne posaient pas le problème global de la construction de la polyvalence. A l'époque, aucune instance ne prenait en compte cet aspect (depuis 1996, une commission de filière a été créée pour envisager précisément les questions transversales relatives à la formation). C'est pourquoi les propositions du département Lettres, attaché à la mise en place d'un autre équilibre, suscitaient des réticences de la part des collègues d'autres disciplines ; elles étaient en effet interprétées comme une volonté d'extension du « territoire » de la discipline, alors que c'était son statut et son identité qui étaient en question. Des évolutions ont donc été envisagées dans le plan de formation 1992-94, mais sans qu'ait été remis en cause pour autant le principe de l'approfondissement.

3. LES LEÇONS DE L'EXPÉRIENCE : DES ÉVOLUTIONS ENTRE 1992 ET 1997

Un plan de formation, un programme, n'ont de pertinence que si tous ceux qui les vivent (étudiants, professeurs stagiaires, formateurs de statuts divers) peuvent donner un sens aux choix dont ils témoignent, un sens qui surgisse des objets et des situations de travail au quotidien et au fil de l'année ; ceci est, sans aucun doute, plus difficile à réussir qu'une présentation formalisée et cohérente

dans une perspective de communication du projet pédagogique de l'établissement !

3.1 Des évolutions liées aux attentes des étudiants et aux transformations du contexte de recrutement

En première année, c'est l'efficacité des différentes composantes de la formation, dans la perspective d'une préparation au concours, qui, aux yeux des étudiants, donne sens aux enseignements et activités proposés. Les transformations extrêmement rapides du contexte de recrutement, en rendant le concours de plus en plus sélectif, ont exacerbé les attentes des étudiants. Nous retiendrons, à titre d'illustration quelques chiffres significatifs des enjeux que représente la 1^{ère} année pour tous ceux qui voient dans l'enseignement une possibilité d'avenir professionnel.

Années	Demandes d'admission à l'IUFM	Étudiants admis à l'IUFM	Candidats au concours	Nombre de postes au concours
1991-1992	1500	400	non comparable	non comparable
1992-1993	1517	402	1068	216
1993-1994	3020	420	1859	200
1994-1995	4462	420	1720	222
1995-1996	3798	370	1655	245
1996-1997	4430	372	1894	245
1997-1998	4835	380		

Le nombre croissant des candidats à l'entrée en première année d'IUFM, et une crise étudiante consécutive à cet état de fait, ont obligé l'établissement à faire évoluer les procédures d'admission. La seule prise en compte des dossiers s'est avérée insuffisante pour départager les étudiants. Des QCM en Mathématiques et en Français ont dû être institués dès 1994 pour réduire l'impression d'arbitraire ressentie par les étudiants refusés. Ces QCM, conçus dans un premier temps pour éliminer ceux qui auraient des lacunes telles dans l'une des disciplines de l'admissibilité que la réussite à cette première partie du concours pourrait être considérée comme hautement improbable malgré une année de formation, sont devenus un moyen pour diviser par 3 ou 4 le nombre des dossiers à classer. Par la suite, un entretien est venu compléter ce que pouvait avoir de sommaire la seule prise en compte des résultats au QCM. Depuis que ces dispositions ont été mises en place, le public de première année s'est quelque peu homogénéisé et tous les étudiants ayant franchi cet obstacle ont évité une note éliminatoire aux épreuves d'admissibilité.

En dépit de cette « pré - sélection », le concours reste un obstacle important pour nos étudiants. En effet, le contexte de l'académie (un afflux traditionnel des étudiants bretons vers les métiers de l'enseignement, l'éventualité de se présenter aux concours organisés dans d'autres académies, ce qui a été possible jusqu'en 1995) a conduit l'établissement à accueillir un nombre important d'étudiants : certaines années, plus de deux fois plus que le nombre de postes

proposés. Le concours pèse donc de manière déterminante sur toute la première année : sa structure, la nature des savoirs et compétences évaluées dans chacune des épreuves constituent, très naturellement, un « filtre de réceptivité » pour nos étudiants et, en même temps, ce qui n'est pas à négliger, un indiscutable moteur au service de l'acquisition des savoirs... qui ne seront pas tous opératoires lorsqu'il s'agira concrètement de faire la classe à des élèves de petite section, de cours préparatoire ou de cours moyen. On mesure, dans ce contexte, l'enjeu que représenterait pour les IUFM une professionnalisation plus affirmée de ce concours !

Il semble intéressant, à ce propos, de souligner, par exemple, l'importance de l'écart entre les notes que les étudiants attribuent au(x) stage(s) de 1ère année, dans les questionnaires d'évaluation distribués chaque année à l'IUFM de Bretagne depuis 1993. Leur pertinence dans la perspective du futur métier est largement appréciée (3,5 sur une échelle de 1 à 4), mais leur intérêt pour la préparation au concours ne reçoit qu'une note moyenne (2,9). Cela ne constitue toutefois pas un argument suffisant pour renoncer à une dimension professionnelle en première année. Nous avons maintenu, voire renforcé, dans les plans successifs, les moments d'observation et de prise en charge de la classe dans l'espoir de contribuer à la construction d'une représentation actualisée du métier dans la diversité de ses dimensions.

Le souci d'accroître l'efficacité de la formation en prenant mieux en compte les attentes des étudiants a conduit l'établissement à deux types de rééquilibrages dans les plans de formation successifs, sans pour autant que les principes fondamentaux soient remis en cause. Le premier de ces rééquilibrages se manifeste pour la première année dans la réduction de l'écart entre les horaires affectés aux disciplines dites « d'approfondissement » et aux autres.

Etant donné le nombre significatif des professeurs stagiaires n'ayant pas suivi de première année à l'IUFM, et n'ayant donc bénéficié d'aucun approfondissement, il est apparu clairement que le volume horaire consacré à quelque discipline que ce soit ne pouvait plus être pensé en termes d'enveloppe globale gérée sur les deux années. Cette constatation a conduit à penser différemment l'équilibre entre première et deuxième année. L'horaire attribué à la discipline Française en première année a été réduit à un volume tel qu'il permette d'assurer avant tout une préparation aussi efficace que possible à l'épreuve du concours, même si l'arrière pensée d'une visée professionnelle n'est pas totalement absente.

En deuxième année, compte tenu des recommandations réitérées de la DGES pour alléger un horaire de formation encadrée trop lourd pour des professeurs stagiaires qui découvrent le métier et les contraintes des stages en responsabilité, le volume horaire est aligné sur la fourchette basse prévue par le plan initial, c'est-à-dire 50 heures. Français et Mathématiques sont traités de la même façon. Il convient d'ajouter que cet horaire est en fait légèrement supérieur si on prend en compte l'implication du Français, avec d'autres disciplines, dans un module d'analyse de pratiques d'enseignement.

3.2. Des évolutions liées aux modifications concernant le concours

Le doublement, en 1994, du coefficient des épreuves d'admissibilité en Mathématiques et en Français a distingué ces deux disciplines en leur conférant un poids égal mais supérieur à celui de toutes les autres dans le concours de recrutement. Cette modification a eu deux conséquences qui tiennent à l'enjeu accru représenté par la réussite à ces épreuves d'admissibilité. La première s'est traduite dans la décision d'accorder un volume horaire plus important à la première année qu'à la seconde, pour répondre à l'attente des étudiants, ce qui a eu comme effet pervers de privilégier la rhétorique de l'épreuve écrite du concours au détriment de la dimension professionnelle de la formation dans la discipline. La deuxième incidence de cette modification concerne, de manière spécifique, l'IUFM de Bretagne : le statut des deux matières au concours contraint à renoncer à maintenir, dans le plan de formation, un approfondissement en Mathématiques et en Français. Les deux disciplines sont donc traitées de la même façon et bénéficient du même volume horaire : 90 heures en première année et 50 en seconde.

Le principe d'un approfondissement, dans une autre discipline, est, en revanche, maintenu en 1ère comme en 2ème année ; étudiants et professeurs stagiaires témoignent du reste, régulièrement, de leur satisfaction à propos de cet élément du dispositif de formation dans les questionnaires d'évaluation déjà mentionnés.

3.3. L'adaptation du programme de formation

La définition du programme dans la discipline, en 1ère comme en 2ème année pose bien des problèmes. La sélectivité du concours légitime en effet une forte demande des étudiants de première année pour que la formation en Français leur permette d'acquérir une bonne maîtrise à la fois de la technique de la note de synthèse et de la rhétorique de l'analyse critique de documents pour le volet pédagogique. Comment, en un temps nécessairement limité, souscrire à cette demande sans renoncer à nos objectifs de formation avec ce qu'ils impliquent en termes de contenus notionnels, didactiques et pédagogiques ?

Par ailleurs, le département Lettres de l'IUFM a mis en avant, de 1992 à 1995, l'intérêt d'un travail approfondi sur les différents cycles de l'école élémentaire. Les tensions à résoudre, en un temps limité, entre préparation au concours et préparation au métier l'ont d'abord conduit, dans la logique d'une formation professionnelle développée sur deux ans, à privilégier les cycles 1 et 3 en première année de manière à consacrer au cycle 2 et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture le temps qu'ils méritent en 2ème année. Ce choix ne peut aujourd'hui plus être tenu. Le début de mise en place de sujets interacadémiques (mesure dont on ne sait à l'heure actuelle si elle sera reconduite) et le légitime souci de nos étudiants d'être prêts à affronter les concours organisés par d'autres académies excluent tout choix de cette nature. Le programme de formation se calque sur les épreuves du concours. La cohérence d'un programme pensé sur les deux années fait place, en première année, à un survol hâtif de

l'ensemble des cycles et des questions susceptibles d'être posées dans l'épreuve d'admissibilité. L'essentiel de la formation à proprement parler professionnelle est reporté vers la deuxième année pour laquelle la discipline dispose de 50 heures. Mais il y a les stages...

4. PERSPECTIVES : VERS UN NOUVEAU PLAN DE FORMATION, UN NOUVEAU PROGRAMME DE FORMATION EN FRANÇAIS

Il est de plus en plus évident pour nous qu'un plan de formation au professorat des écoles doit s'organiser autour d'un principe structurant fort, enraciné dans la définition même du métier et dans l'identification des compétences attendues d'un enseignant polyvalent pour qu'il soit en mesure d'assumer ses missions : toute démarche visant à engager des évolutions par le biais de rééquilibrages des volumes affectés aux disciplines d'enseignement semble, à la fois, manquer de pertinence et être vouée à l'échec.

4.1. Des espaces d'évolution possible en première année ?

Seule une modification de la place du concours permettrait une transformation en profondeur, mais il semble bien que ce ne soit pas le lieu d'engager le débat et qu'il faille faire des propositions dans le cadre général actuel. Les espaces sont très limités pour les raisons longuement développées ci-dessus. A notre sens, les transformations ne peuvent s'envisager que par des dispositions qui articulent fortement préparation au concours de recrutement, réflexion didactique et initiation au métier. C'est pourquoi l'élaboration du dossier et les apprentissages pour l'épreuve orale d'entretien à partir de ce dossier, avec un jury, dans le cadre des épreuves d'admission, nous semblent devoir mériter une attention renouvelée.

L'implication des formateurs de Français dans cet aspect de la formation est, sur le site de Rennes, institutionnellement inexistante, ce qui n'empêche pas de nombreux étudiants de leur demander des conseils à titre personnel. Sans doute conviendrait-il de réexaminer les catégories de formateurs impliqués dans la préparation de cette épreuve orale (statut, discipline) et de concevoir des modalités de collaboration plus adaptées aux enjeux de l'épreuve et de la construction progressive de compétences professionnelles

Sur le site de Rennes, la préparation de l'épreuve orale d'entretien est jusqu'à présent prioritairement confiée à des enseignants de Sciences sociales et humaines. Des évolutions dans la répartition des tâches des enseignants de l'institut ne sont pas neutres... Elles ne sauraient donc se faire sans un projet qui donne sens au changement et sans une prise en compte des compétences disponibles aussi bien que des problèmes posés par la définition des services des enseignants du site. Une redistribution des rôles amènerait les étudiants à ne plus considérer les enseignants de notre discipline comme exclusivement orientés vers les épreuves de l'écrit. Parallèlement, les formateurs, impliqués dans des tâches didactiques moins abstraites, auraient eux-mêmes une autre perspective sur l'articulation entre les différentes épreuves qui interviennent dans le concours.

D'autres pistes sont explorées, en particulier pour mieux associer les classes des IMF (Instituteurs Maitres-Formateurs) et la formation théorique. A l'occasion du « Temps des livres », tout un travail impliquant 6 classes des trois cycles de l'école primaire et faisant appel à la participation d'un auteur illustrateur, a permis aux PE, sur le temps de leur formation en Français, de vivre de façon très concrète comment se met en place un projet autour de la lecture - écriture. Ils ont été témoins et acteurs des échanges (courrier traditionnel et fax), de la rencontre entre les enfants et l'auteur, et de l'extraordinaire engouement des élèves pour la production proliférante de textes qui en a résulté. Ils ont aussi été amenés à s'intéresser de façon précise à l'œuvre, non pour en dégager de façon théorique les structures, mais pour mettre eux-mêmes en scène certains épisodes, en mimer d'autres, proposer des suites impertinentes ou parodier un débat à la manière de France Culture. Les apprentissages notionnels ont bien eu lieu, selon une démarche proche de celle qu'il est recommandé de mettre en place dans les classes primaires. Les visées didactiques ne sont pas séparées des préoccupations pédagogiques.

Les PE1 ont fait un accueil enthousiaste à cette expérience qui remettait en cause bon nombre de leurs représentations sur la façon de préparer un concours. A vrai dire, les formateurs n'étaient pas tous persuadés qu'une action de cette nature avait sa place en première année. Jusqu'à présent, c'est dans le cadre d'options et avec des groupes beaucoup moins nombreux que de telles situations étaient mises en place. La preuve est maintenant faite qu'il est possible de faire montre de moins de frilosité. Certes, toutes les compétences ne peuvent être acquises dans un tel cadre, mais la voie est tracée pour prendre en compte l'implication personnelle des étudiants dans la démarche d'appropriation de compétences professionnelles. Le plan de formation et l'organisation de l'emploi du temps se prêtent encore mal à ce genre d'initiative, c'est pourquoi une gestion plus souple des rythmes et des modalités de fonctionnement doit être étudiée.

4.2. Des évolutions en deuxième année

Si l'on tient compte de la logique de formation, mais aussi des recommandations ministérielles, les évolutions doivent se faire dans une perspective de professionnalisation et en évitant tout risque de « renforcement des cloisonnements disciplinaires » (Déclaration du Conseil National des Programmes, mars 1993). Pour aller dans cette direction, il nous semble que les solutions soient à rechercher dans trois directions : l'organisation des stages en 2ème année, le temps consacré à l'analyse de pratiques et enfin la redéfinition du statut du Français dans le cursus de formation des Professeurs des écoles.

Lors de l'élaboration des modalités de formation sur le site de Rennes, plusieurs propositions ont été faites pour tenter de tenir compte à la fois des vœux des formateurs et des désirs des professeurs stagiaires de découvrir la réalité des trois cycles de l'école primaire. Parmi les projets proposés, les enseignants de Français ont fait des suggestions dont le plan définitivement adopté, s'il n'a pas retenu tels quels tous les dispositifs, s'inspire néanmoins pour l'esprit.

C'est la version mise effectivement en place que nous présentons ici ; seuls les aspects qui concernent notre propos ont été gardés.

4.2.1. Les stages de 2ème année

Toutes les disciplines se voient amputées d'une petite part de leur horaire propre, afin que la durée totale du stage en responsabilité soit portée à 10 semaines. L'année est répartie en trois périodes, de durée inégale, mettant en œuvre des méthodologies de formation différentes ; chacune de ces périodes est affectée à un des cycles de l'école primaire. Les 92 PE2 de Rennes sont, pour le Français et les Mathématiques (qui ne relèvent pas de la logique d'approfondissement), répartis en trois groupes qui font chacun le parcours des trois cycles selon un ordre différent. Le stage en responsabilité est scindé en trois parties : les deux premières prennent la forme traditionnelle d'un bloc de quatre semaines sur le terrain (en relation avec la formation continue) dans une classe du cycle traité à l'IUFM. La troisième partie prend la forme d'un stage filé (une demi-journée par semaine dans une classe d'un IMF enseignant dans le même cycle) dont l'horaire est pris sur les deux semaines restantes du stage en responsabilité, une partie du stage en pratique accompagnée et le temps accordé aux projets.

Si on ne prend en compte que l'aspect du plan de formation relatif au Français (en laissant volontairement de côté les questions relatives au mémoire et aux options où le Français peut éventuellement être concerné), les trois périodes de formation se déroulent de la façon suivante, en prenant l'exemple d'un des groupes :

- * De septembre à décembre : autour du cycle 1. Les enseignements en Didactique du Français prennent appui sur :
 - la formation en méthodologie de la conduite de classe assurée par un formateur de Sciences sociales et humaines en relation avec deux classes de référence et leurs IMF (le formateur de Français assiste à quelques unes des séances)
 - le stage filé dans des classes d'IMF de cycle 1
 - un stage de conduite accompagné d'une semaine dans la même classe situé juste avant le stage en responsabilité
 - le stage en responsabilité de quatre semaines suivi d'une semaine de bilan
- * De janvier à fin mai : autour du cycle 3. La formation en Français s'articule sur :
 - le stage filé dans des classes d'IMF de cycle 3
 - l'analyse de pratiques (voir plus loin)
 - le stage en responsabilité de quatre semaines suivi d'une semaine de bilan
- * En juin, le cycle 2 est abordé d'une autre façon ; il ne s'articule à proprement parler sur aucun stage. Les modalités de formation sont différentes, reposant sur des documents enregistrés et des visites dans des classes d'IMF.

Chaque formateur a la responsabilité d'un groupe sur l'ensemble de l'année. Cette disposition lui permet d'aborder les questions du programme en fonction de la particularité du cursus auquel il est affecté. Pour ce qui est du parcours cité en exemple, le fait que le cycle 2 intervienne en fin de formation ne veut pas dire que les problèmes de l'apprentissage du « lire - écrire » sont négligés, bien au contraire. L'appropriation de l'acte lexique est envisagée dès le début du premier trimestre et sur toute l'année. Le Cours préparatoire est certes une classe importante mais il peut être stratégiquement intéressant de poser les questions relatives à l'apprentissage de la lecture à propos d'un autre cycle.

On voit l'orientation de ce plan qui tente d'articuler théorie et pratique en faisant des stages un support privilégié de formation. Le dispositif a une cohérence indéniable pour ce qui est de la didactique propre du Français et des Mathématiques. Cependant, étant donné que les stagiaires ont le (libre ?) choix de leurs disciplines d'approfondissement et de compléments de polyvalence, les groupes ne sont pas stables. Dans ces autres matières, la formation ne peut être faite en fonction du cycle dans lesquels aura lieu le stage, ce que déplorent les formateurs. Par ailleurs, l'interdisciplinarité entre ces disciplines et le Français est très difficile, voire impossible, à mettre en œuvre.

4.2.2. Le temps consacré à l'analyse de pratiques

La seconde période, la plus longue, est aussi celle où prend place la modalité de formation dite « analyse de pratiques ». Dans le plan de l'IUFM de Bretagne, ce moment est conçu comme déterminant dans la construction, par chaque professeur stagiaire, de son identité professionnelle. Le texte du CSP insiste sur la globalité des problèmes qui peuvent y être abordés (planification, gestion de classe, retour réflexif sur l'acte didactique...) ainsi que sur la nécessité de diversifier les modes d'entrée (travail sur les objets de la pratique enseignante, travail sur le sujet enseignant...). Il n'y a aucun obstacle à ce que ce temps de formation soit également l'occasion d'une prise de conscience de la nécessité de mieux appréhender les caractéristiques des échanges verbaux et des tâches langagières, dans quelque discipline que ce soit, y compris le Français. La mise en œuvre de ce dispositif continue à faire l'objet d'une réflexion attentive dans les différentes instances de l'établissement.

4.3. La place et le statut de la formation en Français pour les futurs professeurs d'école

Il nous faut bien mesurer que la revendication d'une place particulière pour le Français dans la formation des Professeurs d'école ne semble complètement légitime qu'au sein d'un groupe de formateurs de... Français ! Toute affirmation relative à la spécificité de la discipline alimente, en effet, une argumentation symétrique chez les collègues de Mathématiques ou d'EPS... Cette situation, souvent vécue au sein de l'IUFM, nous incite à poser le problème en d'autres termes. Même si la séparation est sur bien des points arbitraire, il nous semble pertinent, pour des raisons tactiques, de distinguer deux éléments constitutifs de ce que l'on appelle communément « Français ».

Le premier de ces éléments est, comme il a été dit, une discipline à part entière avec une didactique qui lui est spécifique. A côté de cette approche proprement disciplinaire, il est possible d'identifier un domaine, incontestablement lié aux contenus disciplinaires, qui a pour objet les manifestations et utilisations dans la classe du discours, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette analyse se trouve confirmée par un rapport récent (1997) de l'Inspection générale sur la polyvalence. Parmi la liste des propositions figure en bonne place la constatation suivante : « La maîtrise de la langue est une "compétence transversale" et les activités de français doivent "nourrir les autres disciplines et se nourrir de leurs apports et de leurs exigences" ».

La partition que nous proposons, pour grossière et schématique qu'elle soit, nous permet de revendiquer comme appartenant en propre au domaine du Français aussi bien la rédaction des écrits en Sciences ou en Histoire que tout ce qui est relatif aux échanges oraux, aux interactions maître - élèves ou élèves entre eux. Les travaux engagés dans le cadre de l'équipe ORAL de l'INRP nous conduisent à avancer que des savoirs mieux établis concernant ces échanges, leur mode de fonctionnement, les pratiques à instaurer pour les mettre, de manière plus efficace, au service de la construction des savoirs de l'élève, pourrait constituer un contenu de formation pertinent dans des domaines considérés généralement comme relevant de l'alchimie personnelle de l'enseignant ou de son talent particulier. Certes, ce domaine ne saurait être pris en charge par les seuls enseignants de Français, qui n'en ont ni la volonté ni la capacité ; il doit être investi par des formateurs de statuts divers, apportant à la réalisation de tâches communes les compétences qui leur sont propres, pour faciliter, dans les différentes disciplines d'enseignement, un type d'exploitation des discours qui favorise, non seulement l'acquisition des savoirs et savoir-faire disciplinaires, mais aussi la construction d'un sujet cognitif, affectif et social. On voit la part que peuvent prendre, dans l'élaboration des contenus de formation, la psycholinguistique et la sociolinguistique.

Pour l'instant, ces propositions restent du domaine de l'utopie. Avec sa cinquantaine d'heures en 2ème année, comment former un maître qui soit compétent en matière d'enseignement / apprentissage du Français dans les trois cycles de l'école primaire et qui soit, en même temps, conscient de ce que la maîtrise du discours peut apporter à la mise en place de la polyvalence ? Il faudra beaucoup d'optimisme et d'opiniâtreté pour faire changer les choses dans le prochain plan de formation.

CONCLUSION

L'analyse à la fois a posteriori et en partie projective qu'a exigée de nous l'écriture de cet article nous a confortés dans l'idée que nos jugements sont souvent relatifs, fondés sur des données incomplètes, indissociables d'une expérience personnelle nécessairement contextualisée. Ceci n'est pas sans importance dans une institution aussi complexe que l'IUFM, où les tensions inhérentes à la nature même des problèmes que nous avons à résoudre (une durée de formation limitée pour un métier d'une grande complexité, un concours de recrutement très sélectif au milieu du cursus, une implication dans la forma-

tion de formateurs aux compétences et statuts très divers...) peuvent facilement se cristalliser et entraver les collaborations indispensables à la réussite de notre mission.

Nous sommes, sans doute, l'un et l'autre capables, aujourd'hui, de parler en des termes différents et plus nuancés du choix initial de l'IUFM de Bretagne, de son audace et de ses limites... Sans doute, le premier plan de formation était-il à certains égards, marqué du sceau de l'utopie par sa façon de minimiser certains éléments et contraintes qui se révéleront têtus : le poids du concours en raison de l'enjeu que représente sa réussite dans un contexte d'emploi difficile ; les stratégies de contournement développées par un public d'étudiants et professeurs stagiaires très hétérogène ; les réticences des formateurs eux-mêmes, devant un plan de formation rompant résolument avec une logique de traitement égalitaire des disciplines de la polyvalence et tout aussi franchement avec une logique de « manques à combler » chez un public ayant accompli un cursus universitaire long.

La non adhésion au projet de formation, pour les raisons diverses exposées ci-dessus, d'un certain nombre de collègues excluait la réalisation du transfert de démarches escompté, d'une discipline d'approfondissement à une autre. Nous savons tous mieux aujourd'hui, après le colloque international de Lyon (Meirieu, Dévelay, 1994) consacré à cette problématique, que le transfert ne va pas de soi, que les opérations de décontextualisation / recontextualisation qu'il suppose exigent un accompagnement qui ne peut se faire sans un travail d'équipes pluridisciplinaires.

Ce retour sur les années passées nous a confortés dans l'idée que l'un des principes organisateurs d'un plan de formation de Professeurs des écoles devait être celui de la polyvalence (le sens qu'on lui donne et la manière dont elle se construit) ; il nous a montré également qu'il s'agit d'un domaine d'une complexité redoutable. Peut-être nous sentons-nous maintenant mieux préparés à élaborer un futur plan de formation après cet effort d'explicitation de l'ensemble des tensions et contraintes auxquelles nous sommes soumis. Il sera difficile, voire impossible, de les prendre toutes en compte, mais peut-être serons-nous mieux armés pour des choix lucides.

Cette perspective nous incite à soutenir que la place du Français, sa délimitation même, méritent d'être repensées, bien plus dans une optique de définition de la polyvalence elle-même que dans une logique de conquête de territoire au détriment d'autres disciplines. Ceci n'est pas simple, mais l'importance de l'enjeu légitime le débat.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Académie de Rennes (1990) : *Les missions et fonctions d'un institut universitaire de formation des maîtres. Cahier des charges*. Rectorat, Projet IUFM.
- Arrêté du 18 octobre 1991 fixant les modalités d'organisation du concours externe et du second concours interne de recrutement de professeurs des écoles : RLR 726-1C
- Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 : *Contenus et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres*. RLR 438-5.
- Circulaire n° 26 du 14 novembre 1994 : *IUFM : élaboration des projets pour 1995-1999*. RLR 438-5.
- Conseil National des Programmes (1993) : *Déclaration du Conseil National des Programmes à propos des contenus disciplinaires de formation des professeurs des écoles en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture.
- IUFM de Bretagne (1992) : *Construire des compétences professionnelles pour enseigner*.
- IUFM de Bretagne (1991) : *Plans de formation 1991-1992*.
- IUFM de Bretagne (1992) : *Plans de formation 1992-1993*.
- IUFM de Bretagne (1993) : *Plans de formation 1993-1994*.
- IUFM de Bretagne (1994) : *Plans de formation 1994-1995*.
- IUFM de Bretagne (1995) : *Plans de formation 1995-1996*.
- IUFM de Bretagne (1996) : *Plans de formation 1996-1997*.
- IUFM de Bretagne (1997) : *Plans de formation 1997-1998*.
- IUFM de Bretagne (1991) : *Projet d'établissement 1991-1992*.
- IUFM de Bretagne (1992) : *Projet d'établissement 1992-1994*.
- IUFM de Bretagne (1995) : *Projet d'établissement 1995-1999*.
- MEIRIEU, P. et DEVELAY, M. (Eds). (1994) : *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Actes du colloque organisé à l'Université de Lyon II du 29 septembre au 2 octobre 1994. CRDP de Lyon.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et des sports. Direction des écoles (1991) : *Les cycles à l'école primaire*. CNDP / Hachette.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Rapporteur : Alain BOUCHEZ, doyen du groupe de l'enseignement primaire (1997) : *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*.
- Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction des écoles (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*. CNDP / Savoir Lire.
- Ministère de l'éducation nationale. Direction des écoles (1995) : *Programme de l'école primaire*. CNDP / Savoir Lire.
- Note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994 : *Recommandations relatives aux concours de recrutement des professeurs des écoles*. RLR 726-2.
- Note de service n° 95-017 du 19 janvier 1995 modifiant la note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994 : *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation*. RLR 726-1C.

ENJEUX, TENSIONS, LIMITES ET LEÇONS D'UNE ÉCRITURE CURRICULAIRE :

un référentiel de français pour la formation des professeurs d'école

Élisabeth NONNON.

IUFM de Lille. Théodile Lille 3 - UR CNRS 1031 Paris V.

Résumé : Lors de la création de l'IUFM Nord Pas de Calais, une structure de travail regroupant les formateurs de français s'est mise en place pour concevoir et rédiger un programme de formation de professeurs d'école, engageant une expérience inédite de confrontation et de formalisation des références et expériences de chacun. Dans ses objectifs et ses contradictions, l'écriture de ce texte révèle la dynamique et les tensions liées au contexte institutionnel, théorique et humain de la création des IUFM, et les enjeux et problèmes posés par la définition d'un programme de formation pour des enseignants de français : statut épistémologique des savoirs, définition de la discipline, en particulier relations entre discipline scolaire, discipline de formation et discipline universitaire au statut instable, en relation à plusieurs disciplines de référence. Cette expérience permet de dessiner des pistes de réflexion pour travailler à clarifier les orientations d'une « didactique de la didactique » et d'une discipline de formation pour de futurs enseignants.

Lors de la création de l'IUFM (1), la nécessité institutionnelle de rédiger un plan de formation et, par suite de la place du concours en fin de première année, un référentiel de contenus disciplinaires a créé une situation inédite à Lille, en obligeant pour la première fois les enseignants des différentes disciplines à expliciter leurs références et leurs objectifs, et à chercher des points d'accord pour élaborer un « programme ». Des groupes de travail variés avaient certes anticipé les textes réglementaires, entamé une réflexion sur le mémoire professionnel, le rôle des stages ou la fonction des maîtres-formateurs, et rédigé divers écrits programmatiques, mais ils avaient fonctionné en réseaux basés sur le volontariat militant ou la cooptation, sur des sujets plutôt transdisciplinaires, et dans une perspective exploratoire. La situation était localement nouvelle, sur deux plans aux moins :

- Il s'agissait de créer **une structure d'échange et de négociation** pour tous les enseignants d'une discipline, portant sur les capacités visées par cette discipline et la nature même des savoirs à enseigner. Cette structure obligeait à dépasser les particularismes des différents centres, ancrés dans des traditions et une histoire anciennes. Paradoxalement, et du moins pour le français, en effet, les occasions de coordination avaient été jusque là limitées, qu'elles soient

institutionnelles (choix de sujets d'examen...) ou militantes (quelques tentatives pour constituer une banque de textes de référence). Le postulat implicite d'une culture commune héritée de l'histoire des Écoles normales et la complicité dans le partage allusif d'un corps de topoï et de lectures masquait une fausse évidence et des individualismes de fait. Il s'agissait, pour la première fois à l'échelle du Nord - Pas de Calais, d'exister comme membres d'une communauté capable d'explicitier ses pratiques et ses choix, de définir des priorités et des critères, et d'arriver à un langage provisoirement commun sur la discipline. Cette perspective d'entrée de tous les formateurs dans un « espace public de discussion » est significative d'évolutions dans la définition de la professionnalité pour les formateurs d'enseignants, évolution que l'on retrouve dans d'autres métiers confrontés à des enjeux de professionnalisation (2).

- Cette réflexion était engageante en ce sens qu'elle devait aboutir à l'accord sur **un texte ayant valeur d'orientation**, définissant un curriculum validé par l'institution et la publication (document en vente au CRDP de Lille), en particulier pour l'articulation des enseignements en première et deuxième année. Il était important pour les différentes disciplines pratiquées dans l'IUFM naissant d'assumer ce que Verret appelle la programmabilité et la publicité du savoir, et que ce soient les formateurs eux-mêmes qui prennent en charge ce maillon important du processus de transposition didactique, en se rendant responsables du choix des savoirs à enseigner (3). Reste bien sûr à voir quel décalage peut, même dans ce cas, s'instaurer entre les savoirs à enseigner et les savoirs réellement enseignés.

Ce travail collectif s'est mené régulièrement pendant les deux premières années (1991-1992), puis plus sporadiquement par la suite pour une remise à jour des plans de formation et un réaménagement du programme en 1994. Si l'écriture n'a pas été collective, elle a cependant cherché à intégrer dans la réflexion tous les enseignants en français de l'IUFM : une structure de « pilotage » (4) regroupait des représentants des différents centres (et en principe, mais sans y parvenir vraiment, d'autres catégories de formateurs : inspectrice, maîtres-formateurs), et animait dans chaque centre des réunions de travail en partie prises en charge par l'institution (ordres de mission, décharges aux représentants, etc). Après les premières réunions, et sur la base des domaines retenus pour la première année (lecture et travail sur la langue en 91, lecture et production écrite en 94), j'ai pris en charge l'écriture du programme, en tentant le plus possible d'assurer un va-et-vient entre les propositions du groupe de pilotage et les réactions, parfois violentes, des assemblées locales et des individus. Le deuxième texte, dû à de nouvelles échéances institutionnelles (nouveau plan de formation, homogénéisation des différents « programmes » des IUFM) et encore en vigueur, a gardé l'orientation, la structure, les objectifs et certains contenus du texte initial. Mais il marque des glissements qui sont à interpréter à des niveaux divers (rapports de force locaux, changements d'enjeux prioritaires dans la position des IUFM...). La discussion à propos de ce deuxième plan a montré qu'une tradition de débat sur la discipline avait commencé à s'installer, mais a aussi révélé des tensions et certaines limites, en particulier dans la transparence des contenus réellement abordés en formation. Après une interruption due à l'absence d'échéances institutionnelles et à la difficulté à trouver de nou-

veaux modes de travail, une réflexion de type différent a repris, sur le mode du volontariat, dans le cadre d'un groupe de travail puis de recherches soutenu par la DRED (Direction Recherche et Développement de l'IUFM) (5).

Même s'il a constitué une manière d'événement par son existence même et par la dynamique qu'il a suscitée, et s'il a abouti à un texte qui est encore le texte de référence pour le français en formation de professeurs d'école dans le Nord Pas de Calais, ce travail, dans ses choix et ses résultats, n'est en rien révolutionnaire, comme je le montrerai ensuite. La situation institutionnelle très déterminée par la perspective du concours et la forme des épreuves, l'urgence, la procédure de consultation adoptée ont limité la possibilité d'échapper à des cadrages disciplinaires et catégoriels relativement traditionnels (peu de prise en compte des maîtres-formateurs, peu de réflexion commune aux disciplines malgré des réunions des « pilotes » avec ceux des autres disciplines). D'autre part, le poids du concours de recrutement a provoqué une concentration sur le programme de première année, la seconde fonctionnant comme domaine beaucoup plus libre et moins défini, aux détriments d'une explicitation réelle des principes de cohérence d'ensemble de la formation (même si des principes de répartition et de transfert ont été abordés en fin de texte), et des principes de différenciation entre les deux années de formation. La rédaction de ce référentiel est donc **un compromis** entre des enjeux et des contraintes de natures diverses, liés aux conditions d'émergence des IUFM, aux conjonctures locales, aux questions générales que posent la définition de la professionnalité des enseignants, l'établissement d'un curriculum, les représentations d'une discipline en formation d'enseignants dans sa double dimension (discipline scolaire / discipline de formation), et enfin aux problèmes plus spécifiques d'une didactique du français.

En ce sens, et dans ses limites mêmes, il est significatif des tensions dans lesquelles se construit un discours sur la formation et un espace public de discussion sur les pratiques professionnelles, et, d'autre part, de quelques uns des problèmes rencontrés quand on cherche à définir les orientations prioritaires d'une discipline, et sa fonction dans la formation professionnelle des enseignants.

1. DES ENJEUX IDENTITAIRES ET PRAGMATIQUES COMPLEXES : LÉGITIMATION, INTÉGRATION, CONSTITUTION D'UN CHAMP, ET LEURS LIMITES.

Comme tout texte institutionnel, un tel programme s'adresse à de multiples interlocuteurs et poursuit des enjeux communicationnels complexes, parfois contradictoires, qui éclairent certains choix de contenus et de rédaction.

Dans le contexte particulier de création des IUFM, et celui de la constitution d'une discipline encore en émergence, celle de la didactique du français (6), ces enjeux étaient marqués en particulier par la recherche de légitimation, le besoin de faire reconnaître un champ de savoirs et de recherches, et par la tension entre volonté d'intégration des identités et des compétences déjà acquises

par les formateurs d'une part, et volonté programmatrice de faire évoluer les représentations et les pratiques, d'autre part.

Reconnaître les logiques identitaires, symboliques, interactionnelles d'une telle écriture ne signifie pas s'en désolidariser, ni laisser entendre que le pôle principal dans la détermination des choix de formation ne doit pas être l'analyse de la réalité des classes, de l'échec scolaire, des choix de pratiques didactiques efficaces pour répondre à des besoins ; mais il serait irréaliste de couper ces formulations des stratégies des acteurs. Les enjeux de légitimation, externes et internes, ont marqué le choix des contenus et l'écriture même du texte, qui n'échappe pas à une logique de distinction (rédaction assez abstraite et technique, jugée parfois jargonante, référence à des théories de référence en ouverture du texte, souci bibliographique...), dont il faut remarquer qu'elle s'est atténuée dans la deuxième version, les IUFM et la didactique du français n'ayant peut-être plus à affronter les mêmes problèmes de reconnaissance. Mais il est probable que cette logique a interféré avec l'enjeu de communication envers les futurs formés, aux détriments sans doute de leur accès autonome aux significations du texte : celui-ci n'a pu réellement jouer son rôle de contrat didactique que dans les groupes où les formateurs ont pris son commentaire comme base pour élucider les orientations de la formation et négocier les objectifs.

1.1. Les enjeux de légitimation.

1.1.1. La légitimation vis à vis de l'université et de la « noosphère »

Il s'agissait d'abord d'une légitimation vis à vis de l'université, et plus généralement de la « noosphère ». Le plan devait être soumis à des « experts universitaires », et un des enjeux était d'explorer et de rendre crédible la dimension universitaire nouvelle de la formation des maîtres en dessinant un domaine « savant », de dignité égale mais différent des savoirs enseignés à l'université, qui échappe au dualisme couramment admis, aussi bien par les universitaires que par les praticiens, entre savoirs académiques et savoir-faire pratiques. De ce point de vue, le concours de professeurs des écoles offrait, à l'intérieur des contraintes officielles, un laboratoire de formulations, de détermination de contenus d'épreuves que n'offrait pas le concours de recrutement du second degré, encore construit sur une logique dichotomique (7).

La détermination des territoires renvoie certes aux conjonctures universitaires locales. Dans ce texte, les références par exemple à une perspective psycholinguistique et développementale sur la conscience du langage, ou à une analyse sociologique et culturelle des situations de lecture signalent qu'il ne s'agit pas simplement de vulgariser les contenus enseignés à l'université et de proposer des techniques pour leur transmission, mais de se poser comme protagonistes d'un champ théorique à la fois contigu aux enseignements disciplinaires académiques, capable de formaliser des questions issues de la pratique, et éventuellement de poser en retour des questions aux enseignements universitaires. On peut aussi comprendre, dans cette logique, l'insistance sur la perspective épistémologique, sur laquelle je reviendrai par la suite.

Les enjeux externes concernaient aussi les autres partenaires, mais également les futurs enseignants lecteurs du plan, dont la reconnaissance statutaire récente semblait devoir s'accompagner, sur le plan symbolique, d'images nouvelles de la professionnalité, d'une définition moins applicative, plus technique de la compétence, et d'une certaine dignité savante (8).

1.1.2. Les enjeux internes de reconnaissance et d'intégration.

Les enjeux internes de légitimation vis à vis des enseignants en IUFM eux-mêmes correspondaient, à ce moment de transition, à la nécessité de constituer un espace de reconnaissance et d'intégration, où les anciens professeurs en École normale puissent voir leur travail, leurs problématiques et leurs savoirs acquis repris, valorisés, et revendiquer ce qu'ils savaient déjà faire, le situer dans un projet commun plus explicite, plus formalisé, permettant un langage commun avec les nouveaux enseignants en IUFM (9).

Ainsi, si le consensus a été rapide, perçu sur le mode de l'évidence, sur le principe de retenir comme prioritaires dans la formation les savoirs sur l'apprentissage de la lecture, c'est bien sûr à cause de leur importance dans la scolarité élémentaire et la compétence des professeurs d'école, mais aussi parce que ce corps de savoirs aux stratifications successives correspondait à un investissement de longue date et un champ de compétences des enseignants d'IUFM. De même, dans le deuxième plan, le souhait presque unanime de mettre la didactique de l'écriture au centre de la première année répondait certes à un besoin dans les classes, mais aussi à des enjeux identitaires de réinvestissement des produits de recherche bien partagés et reconnus, qui font désormais partie d'une culture commune des didacticiens de français (en l'occurrence les travaux des groupes INRP sur la didactique des écrits) (10).

Restait, au niveau de la rédaction du texte, à trouver la manière d'articuler ces savoirs obligés dans un projet cohérent. Pour les discours sur la lecture à l'école, par exemple, le choix d'une entrée par la pluralité des approches et des discours permettait de mettre en perspective les couches sédimentaires de références et de problématiques stratifiées au cours de l'histoire des Écoles Normales, en les intégrant dans un objectif de formation explicite des futurs enseignants : aborder de façon critique un phénomène multidéterminé et objet de discours hétérogènes ou contradictoires, ce qui rejoint des définitions de la professionnalité sensibles dans le principe même d'une épreuve comme la synthèse de documents, sur lesquelles je reviendrai par la suite.

Il est certain que cette logique de reconnaissance a aussi son revers : il est difficile de contrecarrer la force symbolique qu'ont acquis certains objets dans ce champ, « la typologie des textes » par exemple, ou la notion de « transposition didactique », et, à l'inverse, de faire reconnaître l'importance de problématiques fondamentales dans la pratique d'un enseignant de français, mais qui ne correspondent ni à un consensus, ni à une valorisation ou une stabilisation des acquis au niveau de la recherche didactique. Ainsi, la réflexion sur la norme et la variation, ou les problèmes d'oral et de développement du langage n'ont pas été

reconnus comme prioritaires, et, au prix de débats houleux, ont été repoussés de façon allusive en seconde année.

Il est bien évident que cet enjeu identitaire concernait également les enseignants - chercheurs : cette fonction de pilotage et d'écriture leur avait été proposée par la direction comme une des tâches privilégiées des universitaires nommés en IUFM, ce qui a joué de façon inégale selon les contextes disciplinaires et les situations universitaires des uns et des autres, mais a été un facteur important en français.

1.1.3. La légitimation vis à vis des autres disciplines.

Enfin, un enjeu de légitimation non moins crucial, quoique moins évident, concernait le rapport aux autres disciplines de la formation. Au delà de l'effet d'évidence d'une position dominante des épreuves de français dans le concours de recrutement, et de la place du français dans la formation à cause de son importance en tant que matière scolaire dans le cursus des élèves, il est important de pouvoir justifier cette importance dans la formation, non seulement en élucidant la liste des savoirs nécessaires, mais en mettant mieux en lumière ce que la discipline du français a de fondamental, à la fois comme discipline scolaire et comme discipline de formation, ce qui ne se recouvre pas forcément.

Ce que la discipline a de fondamental à ces deux niveaux peut se dire à la fois dans ce qu'elle a de spécifique (comme didactique autonome qui a déjà derrière elle une accumulation de savoirs techniques et de recherches), et dans ce qu'elle a de commun avec d'autres disciplines (ne serait - ce que parce qu'elle met en jeu des problèmes de représentation symbolique qui sont le socle commun à d'autres apprentissages, comme les mathématiques) (11). Cette réflexion est indispensable pour fonder théoriquement et pratiquement une formation à la polyvalence des enseignants du premier degré. Au niveau de la formation, il faudrait être capable, à propos des éléments d'un programme disciplinaire, de dire en quoi ils rejoignent, à partir de leur spécificité même, des objectifs que poursuivent aussi d'autres disciplines pratiquées par les futurs enseignants au cours de leurs années d'IUFM.

Cependant, la réflexion n'a pu s'engager dans cette direction, et elle est restée dans une perspective strictement disciplinaire centrée sur ses contenus propres, à cause à la fois du poids des traditions, de la nature des épreuves du concours (même si certaines comme la synthèse de documents ou l'analyse de documents didactiques pourraient être envisagées de manière beaucoup plus transversale). Mais, surtout, les stratégies de légitimation pouvaient amener à se centrer sur les contenus de la discipline, à la fois pour revendiquer sa scientificité face à la didactique des mathématiques au statut mieux assis, et parce qu'un travail sur les dimensions de transversalité (communication, rôle de la verbalisation, problèmes de la représentation symbolique ou des variations sociales...) pouvait être vécu comme perte d'identité dans une lutte de positions avec les enseignants de psychopédagogie.

1.2. Les enjeux d'anticipation et de programmation.

En même temps, comme tout texte curriculaire, cette rédaction avait une visée assez volontariste d'anticipation, ou de programmation, moins dans le choix des contenus proprement dits, qui devaient être partiellement consensuels, que dans le rapport à ces objets de savoir.

1.2.1. *La professionnalité des formateurs et le statut des savoirs en didactique.*

La nécessité de formuler des priorités, d'explicitier des éléments de savoirs et de justifier leur utilisation en formation questionne la définition du rôle du formateur d'enseignants et le rapport à ces savoirs. C'est sur ce point en fait que les débats ont été les plus épineux. Derrière les questions « Que faut-il enseigner ? Pourquoi ? » se pose celle de la façon dont on conçoit la professionnalité, d'un enseignant d'une part, d'un formateur d'enseignants d'autre part. C'est un truisme de dire que derrière l'unanimité de façade autour de formules comme « articulation théorie - pratique », « professionnalité de la formation », « refus de l'applicationnisme », qui font partie de la langue de bois de la formation des maîtres, se profilent de profondes divergences.

Un des points de focalisation de ces divergences a été le statut à accorder à certaines notions ou préceptes didactiques jugés incontournables, par rapport à d'autres savoirs théoriques ou expérimentiels. Un des objets de discussion les plus controversés a été la question du classement des textes, dont on sait la place prééminente qu'il a dans les formations didactiques en français (12) ; mais on pourrait en dire autant de « la grammaire de textes » ou de « la littérature enfantine ». Si on étudie les pratiques de l'écriture à l'école élémentaire, est-il vraiment nécessaire de traiter dès la première année de formation, comme contenu prioritaire, « la typologie des textes » ? Pourquoi lui donner tant d'importance et qu'en attend-on, dans l'enseignement de l'écriture aux élèves, dans la formation des professeurs d'école, par rapport à d'autres savoirs sur l'écriture, à l'analyse des pratiques de classe, des textes écrits par les élèves, des difficultés rencontrées réellement dans l'écriture (celle du dossier, des compte-rendus de stages ou de la synthèse de documents par exemple) ? (13) Qu'est-ce que cela signifie de parler de tels objets au singulier ? Et si on aborde ce point dans la formation, quel statut de vérité lui donne-t-on, de quelles typologies parle-t-on, comment situe-t-on cet ensemble de préceptes et de savoirs intermédiaires dans la chaîne de reformulations qui transforme des pratiques scolaires et des demandes du terrain en théorisations à visée innovante, et des hypothèses théoriques en préceptes pour l'action didactique (14) ? Les typologies de textes sont particulièrement sensibles, parce qu'elles relèvent autant de la reprise et du renouvellement d'une tradition et d'une demande scolaires anciennes à travers la rationalisation des didacticiens que d'une vulgarisation de savoirs théoriques savants construits en dehors de l'école, comme le voudrait une conception répandue de la transposition didactique : leur statut en formation est très révélateur de la complexité des phénomènes de transposition didactique en français, et de l'ambiguïté de la position intermédiaire des formateurs dans cette chaîne de reformulations.

1.2.2. L'importance de la vigilance épistémologique.

Refuser l'évidence pour soi, la normativité pour les futurs enseignants, cela correspond à un choix d'attitude comparative et distanciée par rapport aux savoirs en cours, qui suppose à la fois une connaissance plus diversifiée des sources, une réflexivité sur sa propre position intellectuelle, et la prise en compte d'un ensemble de facteurs et d'approches d'origine différente, intégrant le plus possible, avec humilité et sans trop de langue de bois, des savoirs d'expérience que l'on essaie de formaliser, même s'ils échappent aux fantasmes de maîtrise rationnelle. C'est en ce sens que la dimension épistémologique est fondamentale dans la définition d'une formation à la fois universitaire et professionnelle, et dans le rôle que peuvent se donner les enseignants d'IUFM.

Cette dimension a été affirmée fortement dans la manière de présenter les contenus du programme, même si elle était loin de correspondre à une unanimité, mais la définition de la professionnalité qui la sous-tendait est restée fortement implicite, et les modèles de la formation didactique en français n'ont pas été réellement élucidés. Il s'agit là sans doute d'un travail amorcé et à poursuivre, car il est vrai, comme le signalent Reuter et Brassart, que sur cette « méta - didactique » la réflexion est encore peu avancée, malgré les apparences (15).

Si cette réflexion en commun sur les contenus à aborder s'inscrivait dans une évolution de la profession de formateur, c'était évidemment à partir d'une volonté d'élucider et de dépasser certaines impasses rencontrées dans la formation, vu à la fois les situations professionnelles difficiles et distantes du monde de la formation rencontrées par les débutants, et l'évolution des exigences du travail d'enseignant (centration sur l'apprentissage des élèves, différenciation et attention aux processus d'échec, évolution rapide et multiplication des références, capacité d'invention de situations inédites...). Dans cette perspective, l'écriture du programme voulait s'inscrire dans une cohérence d'ensemble, axée sur une image de l'enseignant professionnel et de la didactique du français comme démarche réflexive donnant des outils pour comprendre et améliorer les processus d'apprentissage.

2. TENTER UNE « FORMALISATION INTÉGRATIVE, ET NON ÉNUMÉRATIVE, DE CE QU'IL CONVIENT D'ENSEIGNER » DANS UNE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FRANÇAIS.

L'écriture d'un programme de formation répond à plusieurs types d'enjeux, comme on l'a vu, et peut se fonder sur plusieurs logiques de construction assez divergentes, même si le produit final est en définitive le résultat d'un compromis.

Un premier débat peut tourner autour de la représentation même d'un tel texte : schématiquement, s'agit-il d'abord de construire un « référentiel » sous forme d'une liste de contenus ou de savoir-faire présentés comme incontournables, ou de proposer un texte construit sur une conception d'ensemble, argumentant le choix de certains objets de travail en fonction d'objectifs de

formation ? Le premier choix a été celui de bon nombre de groupes disciplinaires, et correspondait à une tentation massive en français : il est vrai, comme le dit Reuter, que « nous en sommes encore à la préhistoire d'une formalisation intégrative et non énumérative de ce qu'il convient d'enseigner, et sous quelles formes, en français, ainsi que des théories susceptibles d'en rendre compte » (16). Cependant, les référentiels me paraissent fonctionner de façon illusoire, et le texte a tenté d'échapper, dans une certaine mesure et sans toujours y parvenir, à la logique de liste, en essayant d'explicitier son principe de fonctionnement.

Tenter cette **formulation intégrative** suppose de clarifier pour soi - même, et de faire apparaître dans l'écriture, au moins dans une certaine mesure, plusieurs points :

- la conception de la professionnalité de l'enseignant qui sous - tend le programme ;
- la définition que l'on se donne de la didactique et ses rapports avec d'autres approches, pédagogiques en particulier ;
- l'articulation qu'on construit, derrière la globalité des termes « discipline » et « didactique disciplinaire » entre discipline scolaire enseignée dans les classes, discipline de formation à l'IUFM, et discipline à visée universitaire en émergence dans la noosphère, souvent mal différenciées dans le discours ;
- la logique de construction de ce programme, du moins les différentes logiques qui ont été possibles et y ont interféré, et en particulier ce qui fonde la différenciation des enseignements dans une première et une deuxième année ;
- les modes de formation en relation avec les compétences professionnelles que l'on juge prioritaires, et donc la relation des contenus choisis avec leur mode d'appropriation d'une part, et d'autre part avec des activités de formation complémentaires de ce programme (ateliers d'écriture dans le cadre de la préparation au dossier puis au mémoire, ateliers pédagogiques, modules d'observation, etc).

Il est bien évident que sur la plupart de ces questions, derrière la langue de bois en usage, les positions sont divergentes, et surgissent dans la discussion dès qu'on tente de clarifier. Il est vrai aussi que sur certaines d'entre elles, la clarification a buté sur une absence de références et de réflexion préalable, sur la notion de discipline de formation, par exemple, ou sur la « didactique d'une didactique ».

Le texte a cependant tenté, sur quelques uns de ces points, d'ouvrir des pistes tout en restant relativement consensuel et donc implicite. Il fait cependant l'impasse sur d'autres, et en particulier le dernier point, qui est resté l'impensé, ou le point aveugle de toute cette réflexion.

2.1. En quoi, en français, la didactique peut - elle contribuer à une professionnalité des enseignants ?

Si les définitions de la professionnalité sous - tendant les choix de rédaction du programme n'ont pas été vraiment explicitées, les discussions ont révélé parfois crument les sens différents que les uns et les autres mettaient derrière ce mot.

Formation professionnelle, ce peut être au sens de pratique, concrète, axée sur une vision réaliste des tâches d'un enseignant dans sa classe, et sur la construction d'un répertoire d'activités et de réponses utilisables. Professionnel, cela peut renvoyer aussi à l'affirmation d'une expertise technique et spécialisée dans le domaine des processus d'apprentissage, d'où l'insistance sur le bagage de « haut niveau », la nécessité du métalangage. Professionnel, ce peut être enfin l'insistance sur le fait qu'enseigner est une pratique complexe, inventive, risquée, qui ne peut être une application de préceptes et réclame des capacités de jugement, de choix, de réflexion en action : selon Perrenoud, entre autres, le « métier » d'enseignant tend à devenir une « profession ». Le « métier » serait plutôt sous-tendu par la mise en œuvre d'algorithmes simples, à partir de modèles conçus ailleurs, dans une gamme de situations relativement prévisibles. Il supposerait un apprentissage par imitation et compagnonnage, à partir d'un corpus de règles stables et de savoirs correspondant à des cas de figure connus. Une profession mettrait en jeu un ensemble de conduites adaptatives complexes, qui exigent la prise en compte de données multiples, des choix et des décisions à de multiples niveaux, et une créativité, une responsabilité personnelles (17). Cette approche stratégique questionne la formation d'enseignants, non seulement dans ses modes de formation et les tâches qu'elle propose aux stagiaires, mais aussi dans ses contenus, en particulier la place qu'y occupent les savoirs académiques transmis (qu'ils soient disciplinaires théoriques ou disciplinaires pratico - injonctifs) par rapport aux savoirs d'expérience peu encore formalisés. Mais même pour la partie du programme concernée par les savoirs académiques, quelles orientations implique-t-elle ?

Une des caractéristiques de la professionnalité, selon Perrenoud, est l'autonomie de jugement et la liberté dans les décisions reposant sur la prise en compte de perspectives multiples, un rapport distancié aux théories, capable de les évaluer selon leur pertinence par rapport aux situations. Cela suppose une formation qui aide à se donner des principes intégrateurs permettant de réagir dans des situations imprévisibles, et à problématiser plutôt qu'à appliquer. Sur le plan des connaissances théoriques, cela implique donc une place importante donnée à la dimension épistémologique. Comme le dit Develay, « un savoir de haut niveau est celui qui permet un recul distancié vis à vis de la structure de la discipline, un savoir des contenus et de leur épistémologie... L'épistémologie est ce savoir de haut niveau, qui permet de regarder avec hauteur les savoirs enseignés, non ce savoir qui tiendrait sa hauteur de l'accumulation de savoirs » (18).

Dans le programme de français, plusieurs types de références reflétaient ce souci :

2.1.1. La référence était constante à la conscience d'une multiplicité des approches (linguistique, psycholinguistique, cognitive, institutionnelle, pédagogique...), et à l'intérieur de chacune de ces approches, de plusieurs perspectives possibles. Cette pluralité était affirmée dès l'introduction aussi bien pour les références théoriques,

I) CONNAISSANCES ET CAPACITES EVALUEES

1) Les connaissances requises sur les questions au programme (voir page suivante) concernent la référence à des travaux théoriques de trois ordres :

- Travaux linguistiques et psychologiques permettant de maîtriser et de mettre en perspective les enseignements scolaires relatifs à ces questions. L'idée importante est celle d'une variation des approches sur le même problème

que pour l'analyse des situations d'enseignement,

3) Capacités relatives à la compréhension des problèmes de l'enseignement de la discipline.

- Le candidat devra pouvoir poser les termes d'un problème relatif à une question d'enseignement du français, en comparant et en articulant des approches et des sources d'information différentes sur cette question :

mise en perspective de discours théoriques et didactiques correspondant à des approches complémentaires ou divergentes
documents de type différent (textes de registre plutôt théorique, documents pédagogiques, documents
présentant des productions d'élèves mettant en jeu les mêmes contenus ou les mêmes démarches

et dans les critères d'évaluation dans les tâches proposées pour préparer au concours :

III) CONDITIONS ET MODALITES DE L'EVALUATION.

Sur les sujets au programme, on proposera :

- deux ou trois documents sur le même contenu ou le même problème, ayant soit une fonction différente (passage d'instructions officielles, extrait d'ouvrage de vulgarisation pédagogique, extrait d'analyse théorique ou résultat d'une étude de type scientifique sur un problème d'acquisition...), soit un point de vue différent, complémentaire ou divergent. On évaluera alors la capacité des candidats de synthétiser des informations à partir de sources différentes, de bien situer les niveaux et les fonctions des documents proposés, de problématiser la question proposée en essayant d'articuler les différents points de vue.

- sur le même contenu des documents de type pédagogique, à mettre en liaison avec l'analyse précédente (analyse comparative de plusieurs présentations d'une même notion dans deux manuels, de deux questionnaires de compréhension sur le même texte... ; questionnaires ou consignes d'exercices avec les objectifs du maître et les réponses d'enfants à analyser, préparation de séance et extrait de séance enregistrée...)

On insistait en effet beaucoup dans le Nord Pas de Calais sur la nécessité, pour travailler le deuxième critère, d'articuler, dans les entraînements et dans les épreuves de concours, les problèmes soulevés par la synthèse et ceux soulevés dans l'analyse du document pédagogique, la capacité à mettre en rapport les deux registres de problématique étant un critère explicite dans l'évaluation.

2.1.2. La référence à une sensibilisation à une approche historique des questions, des solutions, des pratiques était également insistante :

- Connaissances requises :
- **Travaux permettant d'éclairer la réflexion sur les problèmes d'apprentissage :**
- dimension institutionnelle et historique des situations scolaires (histoire d'une discipline à l'intérieur de l'enseignement du français, réflexion sur le statut des exercices et son évolution...)

Cette perspective fait sans doute beaucoup plus partie qu'avant des pratiques des formateurs, avec la nature des épreuves du concours et l'existence d'outils de vulgarisation qui aident à catégoriser de façon opérationnelle les différentes positions (19). Il n'est pas sûr, évidemment, qu'elle soit intégrée au même degré de nécessité par tous les formateurs. Il est assez courant dans le discours didactique que l'approche historique par exemple soit détournée selon un finalisme presque messianique : enfin vint « la grammaire de textes » qui sauvera le travail sur la langue des aberrations surannées de « la grammaire de phrase » ; maintenant l'activité grammaticale n'est plus une réflexion sur le fonctionnement de la langue ou du discours lui-même, mais un outil qui aide à mieux lire et écrire. Même si cette image est caricaturale, on fait dire alors à l'approche diachronique l'inverse de ce qu'elle peut apporter dans une formation, et elle acquiert une fonction normative au prix parfois de distorsions historiques : le neuf n'est pas toujours où l'on pense (20). Mais ce peut être aussi une approche cumulative, comme le montrent aujourd'hui des malentendus autour de l'actuel programme de 6°, qui font que la couche sédimentaire récente de « la grammaire de discours » vient s'ajouter à « la grammaire de texte » qui recouvre elle-même le socle archaïque de « la grammaire de phrase ». Au fur et à mesure que des objets apparaissent (ou réapparaissent) dans le paysage de la didactique, ils doivent faire l'objet d'une vigilance épistémologique constante, qui n'est pas toujours facile étant données la demande sociale et les conditions de formation.

Dans le groupe de français, le statut à donner à « la grammaire de textes » et l'affirmation d'un rôle instrumental de la grammaire ont donné lieu à d'âpres discussions, où les convictions des uns et des autres n'étaient pas sans interférences avec leurs positions statutaires : les deux enseignants - chercheurs présentes en 94 dans le groupe affichaient une grande méfiance vis à vis de la notion et de son utilisation en classe et en formation, et cette position était dans l'ensemble plutôt mal perçue. Il reste que, malgré les impératifs militants et la nécessité d'infléchir les pratiques vers des activités de grammaire moins arbitraires et mieux intégrées, le statut donné officiellement à l'activité grammaticale comme outil pour mieux écrire dans le cadre du décloisonnement mériterait d'être replacé dans une durée historique longue, problématisé sur le plan théorique comme sur le plan des possibilités pratiques, au lieu de fonctionner comme une évidence en s'appuyant sur un ou deux exemples choisis et composites (21). N'y a-t-il pas des usages tout à fait traditionnels et normatifs de ce précepte, comme du recours à « la grammaire de textes » ? Derrière un terme

qui ne peut fonctionner au singulier, la vigilance épistémologique impose de distinguer, sur le plan scientifique, différents types de questionnements théoriques hétérogènes, nés dans des contextes précis, et sur le plan de l'analyse des pratiques, différents usages qui peuvent se réclamer de ce terme dans les classes (22). Dans le deuxième texte, en 94, l'interaction lecture - écriture devenue centre du programme de première année, est à questionner de la même façon.

La dimension de réflexion épistémologique doit alors être prise en charge à plusieurs niveaux : les deux niveaux dont parle Develay, celui d'une épistémologie des « savoirs savants » dans les disciplines de référence (diversifier les sources et replacer les théories dans un champ comme hypothèses provisoires par rapport à des questionnements différenciés), et celui d'une épistémologie scolaire qui questionnerait le statut et la structure des catégories, notions, schématisations utilisées dans l'enseignement primaire, et le rôle qu'on leur fait jouer dans les démarches d'apprentissage des élèves. Il faudrait y ajouter un troisième niveau, celui d'une épistémologie de la formation en didactique, qui n'est ni réductible à l'un ou à l'autre, ni assimilable à leur conjonction, mais qui suppose une réflexivité des formateurs sur leur propre usage des concepts et des outils d'analyse.

Je tends à penser qu'à chacun de ces trois niveaux, pour des raisons diverses, la discipline « Français » n'a pas encore beaucoup d'avancées par rapport à d'autres disciplines. Paradoxalement, la dimension épistémologique est peu abordée à l'université en littérature et en sciences du langage. Certaines disciplines scolaires comme les mathématiques ou les sciences de la vie, voire l'histoire, disposent d'éléments, même conflictuels et contestés, d'une « épistémologie scolaire » pour laquelle les enseignants de français n'ont en général que peu de réflexion disponible, en partie à cause de la variété des savoirs de référence et de la difficulté à les articuler (23).

2.2. Objets et contenus d'une didactique du français en formation d'enseignants : mieux comprendre les situations d'apprentissage et d'enseignement de la discipline.

Le terme de didactique est lui aussi objet d'interprétations diverses. Dans la formation et les concours de recrutement du second degré, le sens le plus couramment donné est celui d'une transposition de savoirs en objets enseignables adaptés à un niveau de classe et des objectifs de l'enseignant, sans faire intervenir les variations de situations, les interprétations, les démarches et difficultés des élèves, qui relèveraient plus de savoir - faire pédagogiques, d'où une séparation stricte entre première et deuxième année de formation. Dans la formation des professeurs d'école, il semble qu'un consensus existe dans une certaine mesure sur le principe d'une didactique centrée sur les situations de classe, la diversité des démarches des élèves, leurs productions, qui ne se cantonne pas à étudier le mécanisme de transposition des « savoirs savants » en « savoirs à enseigner », mais s'interroge sur les savoirs effectivement enseignés

et les savoirs intégrés par les élèves. Cela ne veut pas dire que tous adhèreraient entièrement à la définition qu'en donne C. Garcia - Debanc comme « la discipline scientifique ayant pour objet l'étude des conditions, des moyens et des étapes de l'appropriation par des élèves, au sein de l'institution scolaire (dans des classes ordinaires aménagées selon des dispositifs adéquats) de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours, notamment littéraires, sous l'effet d'interventions d'enseignement conçues grâce à un traitement didactique explicite des sciences d'appui pertinentes pour un domaine d'apprentissage donné (sciences du langage, psycholinguistique, sociologie des pratiques culturelles...) » (24), relativement à la centration sur l'appropriation des contenus par les élèves, et à la définition de l'objet de la discipline (« la pratique et l'analyse de la langue et des discours »).

Cependant, c'est une telle conception qui sous - tendait l'écriture du programme, dans la perspective d'aider les stagiaires à passer, comme le dit Develay, « d'une approche du métier en termes d'enseignement à une approche en termes d'apprentissage », et de les sensibiliser au statut particulier des objets de la discipline, qui en français sont moins qu'ailleurs des objets de transmission, mais davantage des outils pour aider à construire des pratiques - ce qui est évidemment plus facile à comprendre pour l'enseignement primaire que pour le second degré.

Ainsi le texte, dans l'introduction, présentait d'abord les connaissances requises en essayant de les situer à l'intersection de trois domaines, permettant de comprendre les apprentissages :

1) Les connaissances requises sur les questions au programme

concernent la référence à des travaux théoriques de trois ordres :

- 1.1.** travaux linguistiques et psycholinguistiques permettant de maîtriser et de mettre en perspective les enseignements sur ces questions : l'idée importante est celle d'une variation des approches et des perspectives.
- 1.2.** travaux permettant d'éclairer la réflexion sur les problèmes que pose l'apprentissage par les élèves de ces contenus (dimension génétique et évolutive des apprentissages, étapes de la maîtrise du langage, évolution des possibilités de compréhension ou de conscience du langage ; dimension sociologique et anthropologique : formes de socialisation, pratiques culturelles, rapport au langage)
- 1.3.** travaux en didactique (transposition des contenus et principes de construction des situations d'apprentissage, critères d'observation des démarches des élèves, notion de progression), intégrant la dimension historique et institutionnelle des situations.

Et ensuite, les « capacités relatives à la compréhension des problèmes d'enseignement de la discipline » :

3) Capacités relatives à la compréhension des problèmes d'enseignement de la discipline :

3.1. A propos des différents contenus disciplinaires abordés, le stagiaire devra témoigner d'une capacité à prendre en compte le point de vue de l'enfant qui apprend, ses possibilités et ses démarches, et à les analyser (observation des comportements et des verbalisations, analyse d'erreurs, adaptations didactiques nécessaires...)

3.2. Il devra avoir appris à discerner différents éléments pertinents dans des situations pédagogiques en français (portant sur les domaines étudiés) et commencer à pouvoir analyser ces situations selon différents axes, par exemple :

- situation de la tâche dans une progression ou par rapport à un projet d'apprentissage ; prérequis et objectifs
- aménagement de la situation-problème, prévision des difficultés à résoudre et formes d'aide possibles
- observation des démarches et des erreurs des élèves, intervention de soutien de l'enseignant
- les différentes formes et fonctions de l'intervention magistrale
- les formes de coopération et d'échanges entre enfants
- les procédures d'évaluation et de transfert

3.3. Il devra pouvoir poser les termes d'un problème d'enseignement... (texte déjà cité précédemment)

Ces objectifs étaient ensuite spécifiés par rapport aux domaines disciplinaires abordés (lecture et étude de la langue en 91, lecture et production écrite en 94).

Reste bien sûr entier, une fois qu'on a essayé de les clarifier, le problème de l'articulation entre eux de ces différents domaines de référence, et d'autre part, celui de l'articulation des références théoriques relatives à ces trois domaines avec la pratique des contenus scolaires, des logiques d'élèves et des situations de classe dans une formation réellement professionnelle, au sens où l'entend Perrenoud.

2.3. Selon quels principes sont choisis des contenus de formation ?

Quelle que soit la logique explicite choisie, interviennent de toutes façons, comme on l'a vu, d'autres logiques qui interfèrent avec les choix revendiqués au nom d'une analyse des besoins du terrain ou des nécessités d'actualisation théorique :

2.3.1. les logiques identitaires, symboliques évoquées précédemment, liées à des enjeux d'image, de pouvoir, et aux hiérarchies de contenus introduites par les vagues de vulgarisation et de valorisation successives dans le monde de la didactique (25), relayées par les filières de

citations et reformulations, les sujets de concours, les mémoires professionnels...

2.3.2. des *logiques institutionnelles* liées aux conditions de validation, aux possibilités d'opérationnalisation, étant données les formes d'évaluation et de diffusion dans les enseignements (taille des groupes, forme et durée brève des stages...) ainsi que les nécessités d'adéquation avec les lieux d'intégration pratique (usages et activités valorisés dans les terrains d'observation). Comme l'indiquait Hébrard, un nouveau contenu ou une pratique innovante a des chances de « prendre » si elle peut se greffer sur des pratiques existantes et donner lieu à exercices, séquences, dossiers, évaluations. C'est vrai aussi de la formation de professeurs d'école : pèsent dans les choix de contenus de formation la disponibilité d'articles et de manuels scolaires susceptibles de fournir des sujets de synthèse ou d'analyse de documents, mais aussi une sorte de rendement en formation. C'est ainsi qu'on peut en partie expliquer le rejet d'un travail sur l'oral et le langage, et le succès des typologies de textes déjà évoquées, ou, pour l'orthographe, des grilles de classification des erreurs à partir des catégories de Nina Catach, aux détriments d'une analyse des stratégies orthographiques des élèves comme celle de Jaffré.

Une fois évoquées ces interférences inévitables, la liste des contenus prioritaires peut être déterminée selon plusieurs logiques possibles :

2.3.3. une *logique d'importance au niveau du poste de travail* du futur professeur d'école (dans l'emploi du temps, dans les enjeux au niveau de la réussite scolaire).

Cela justifie de traiter les théories de l'apprentissage de la lecture comme contenu prioritaire, par exemple. Cette logique peut commander un découpage selon les grandes rubriques de la discipline scolaire, comme on le voit souvent dans les formations des professeurs du secondaire, mais si elle n'est pas qu'institutionnelle, la détermination de cette importance varie évidemment beaucoup selon les analyses de la réalité scolaire et les modèles de la discipline selon lesquels on lit cette réalité. Elle est néanmoins fortement tributaire de la demande sociale (ainsi la pression sur la lecture - écriture à l'école primaire). Le choix de contenus peut avoir une visée d'orientation des pratiques pédagogiques : poser la production écrite comme contenu prioritaire dès la première année de formation peut contribuer à accentuer son importance ultérieure dans la pratique des maîtres, et c'est un argument qui a été plusieurs fois avancé, même si on peut signaler que le même argument n'a pas été avancé pour l'oral, par exemple.

2.3.4. la logique d'un ordre intellectuel pour appréhender les notions en formation, les situer dans une démarche d'ensemble cohérente à l'échelle du domaine disciplinaire, faute de le faire à l'échelle d'une formation réellement polyvalente.

On peut argumenter par exemple de la nécessité de replacer les méthodes d'apprentissage de la lecture ou la didactique de la grammaire dans une réflexion plus générale située plus amont, et donc de commencer par un travail sur les modes d'acquisition du langage, la communication, le signe et ses rapports au réel, les pratiques symboliques, en disant qu'on ne peut comprendre les apprentissages plus techniques et spécialisés sans percevoir ceux qui en sont le fondement. Mais on peut argumenter, à l'inverse, que les connaissances et les outils d'analyse sur le langage sont trop complexes, trop difficiles à manier pour pouvoir constituer une initiation en première année, et qu'il s'agit, en formation, d'un contenu de deuxième niveau, même s'il intervient antérieurement dans le développement de l'enfant et si, en pratique, il s'impose immédiatement dans les classes. Des discussions vives ont eu lieu sur ce point dans le groupe, et si le travail sur l'oral a finalement été remis en deuxième année, en fait dans un statut d'objet facultatif, au grand regret de l'auteur de ces lignes (26), la question a quand même été posée et débattue : y a-t-il un bon ordre dans la formation ? Peut-on considérer qu'il y a des prérequis ? Que sait-on sur ce qui est facile, difficile, facilitant, opératoire pour comprendre d'autres notions, pour des enseignants de français en formation ? En s'interrogeant sur ce point, on s'aperçoit qu'en fait « la didactique de la didactique », comme dit Reuter, ne sait pas grand chose là-dessus.

Derrière cette question de la programmation, il y a bien sûr d'autres questions : cet ordre de l'apprentissage peut-il être un ordre notionnel, ou doit-il se concevoir comme logique d'une démarche d'analyse plus spiralaire à partir de situations et de problèmes rencontrés dans les relations avec les classes et les pratiques d'enseignement, dont les contenus ne relèvent pas forcément d'un ordre chronologique ou logique, intégré à une progression des contenus de formation ? Cela pose bien sûr le problème de ce qui est choisi comme pôle organisateur d'une formation, aussi bien dans la part donnée aux savoirs d'expérience par rapport aux savoirs académiques que dans les modes de formation adoptés, et celui des processus d'apprentissage et de conceptualisation d'une compétence professionnelle. Certains travaux essaient bien de cerner ce que seraient les modes d'apprentissage de débutants, en relation évidemment avec la définition de ce que seraient l'expertise, les capacités professionnelles et les savoirs d'expérience (27), mais, à ma connaissance, sans faire référence à une compétence d'enseignement disciplinaire précise.

2.3.5. une logique de sensibilisation à quelques questionnements propres à la discipline ou de portée plus générale (sur l'apprentissage, sur le statut des objets d'enseignement et des modèles, sur la notion de progression...) et de développement de certaines attitudes intellectuelles caractéristiques du « praticien réfléchi » (28), en s'appuyant sur quelques contenus d'enseignement choisis et traités justement en ce qu'ils servent de support et de matériau pour cet apprentissage.

C'est dans cet esprit que le programme de première année avait cherché à construire sa cohérence et à justifier ses choix. L'option initiale était de retenir deux grands sujets disciplinaires, qui pourraient varier périodiquement, mais dont l'analyse servirait de base pour expliciter des questions importantes de la discipline français et de son apprentissage par les élèves, des catégories d'analyse des situations, des modes de raisonnement jugés importants dans le cadre d'une conception du métier et d'une formation à ce métier. Ce principe de choix et ces objectifs étaient formulés explicitement dans le programme, même s'ils n'étaient pas détaillés faute d'avoir fait l'objet d'un véritable accord.

Pour le premier référentiel, par exemple, les enseignants s'étaient tant bien que mal mis d'accord pour retenir deux sujets autour desquels organiser la formation, l'apprentissage de la lecture (pour des raisons évidentes et déjà évoquées), et l'apprentissage de la grammaire (à cause à la fois d'une épreuve de maîtrise de la langue présente dans la première forme du concours, qui rendait nécessaires des réapprentissages métalinguistiques chez les stagiaires, de la situation critique dans les classes, de la nécessité ressentie de renouveler les références...). Le texte argumentait le choix (provisoire) de ces deux sujets, en explicitant des objectifs qu'ils étaient censés permettre d'atteindre :

III) CONTENUS ABORDES ET PROGRAMME :

1) Pour la première année :

Les enseignements en première année s'organisent autour de l'étude

1.1. d'une question portant sur un domaine de connaissances limité, en rapport avec les connaissances de base relatives à la langue évaluées dans la seconde épreuve du concours.

En 91-92, **la grammaire et son enseignement**

Objectifs poursuivis : prendre conscience :

- des problèmes méthodologiques et scientifiques posés par les notions et démarches proposées dans l'enseignement de la grammaire (sur le plan linguistique, psycholinguistique, épistémologique) et de la pluralité des approches des mêmes phénomènes. Le but est de permettre une réflexion autonome sur les démarches d'analyse, les notions et les outils utilisés dans cet enseignement (classements, terminologies, schématisations...)

- des différents champs de connaissances auxquels fait appel une réflexion pédagogique et didactique sur l'appropriation de ces contenus ou de ces démarches par les élèves : aspects linguistiques et psycholinguistiques, démarches intellectuelles, dimension culturelle...

- des composantes d'une situation d'apprentissage (dimension psychologique, pédagogique, socio-culturelle, institutionnelle, didactique...)

1.2. d'une question portant sur les problèmes posés par un apprentissage large, complexe, constituant un axe directeur du cycle 1 au cycle 3 :

en 91-92, **la lecture et son apprentissage.**

Objectifs poursuivis :

- comprendre la nécessité d'une articulation d'approches de types différents dans la compréhension d'un phénomène aux déterminations multiples

(approche linguistique et psycholinguistique, approche culturelle et sociologique, approche didactique : évaluation, méthodes, relation d'aide)

- poser les problèmes en termes d'objectifs communs et de cohérence aux différents moments du cursus scolaire et aux différentes disciplines dans un même niveau

- apprendre à se situer dans un champ où les discours didactiques et théoriques sont nombreux et contrastés, voire antagonistes

- apprendre à se centrer sur les démarches et compétences des élèves et à analyser erreurs, modes de travail, stratégies dans une tâche donnée

Suivait un listage plus détaillé des différents éléments de programme, regroupés par exemple, pour la grammaire, en « programme relatif aux connaissances grammaticales » et « éléments de connaissances et de réflexion sur le travail didactique relatif à la grammaire » :

Éléments de connaissances et de réflexion sur le travail didactique relatif à la grammaire :

- réflexion sur les finalités pédagogiques : compétence langagière, réflexion grammaticale, quel rapport ? Que peut - on attendre de la grammaire scolaire ?

- réflexion didactique : les composantes d'une situation didactique, les démarches d'apprentissage des élèves, les obstacles

Cela suppose d'intégrer des apports relatifs à trois dimensions :

- dimension langagière et discursive : fonctions sémantiques des unités, rapport à la situation de communication, fonctions discursives. Cependant, les grammaires de textes seront étudiées en 2^e année.

- dimension génétique : les grammaires implicites de l'enfant au cours du développement du langage ; construction progressive des savoirs et des modes de réflexion sur la langue.

- dimension épistémologique : pluralité des approches et des modes d'analyse en grammaire ; réflexion sur le statut des modèles, des terminologies et des systèmes explicatifs dans le domaine de la grammaire. Fonctions et évolutions de la grammaire scolaire.

C'était en principe autour de ces capacités et de leur transfert à d'autres contenus et à des situations plus directement liées à la prise en charge de la classe que le texte essayait d'explicitier les liens et les différences entre la première et la deuxième année :

EN DEUXIÈME ANNÉE.

Le travail de français de deuxième année s'articulera à celui de la première année selon trois axes :

1) Transposition de la démarche à d'autres domaines non abordés en première année (pour 92-93) :

- les problèmes d'acquisition du langage, les situations de verbalisation à l'école, l'amélioration de la compétence orale

- la production écrite

- la didactique de l'orthographe²⁹

2) Professionnalisation accrue dans le sens d'une centration plus grande sur les démarches des élèves, leurs difficultés et les possibilités de remédiation, et sur la mise en oeuvre et l'évaluation de situations pédagogiques

3) Intégration des connaissances acquises dans des perspectives plus générales, communes aux différents domaines abordés, pour mieux voir les cohérences et les logiques communes, les hiérarchies à établir : problèmes et fonctions de l'évaluation, rôles de la verbalisation et des interactions entre enfants dans la construction des connaissances, fonctions et limites des méta-langages, dimension socio-culturelle des pratiques langagières et rapport à l'écrit...

Ces deux dernières dimensions se retrouvent dans l'élaboration du mémoire professionnel, si celui-ci prend appui sur des contenus disciplinaires et des démarches liées à l'enseignement du français, qu'ils aient été abordés en première ou en deuxième année.

2. 4. Le chantier de la polyvalence, et ce qu'il implique pour les disciplines.

2.4.1. Modes d'articulation entre contenus, méthodes, disciplines, et problèmes de polyvalence.

Dans le domaine scolaire, Develay distingue cinq manières de concevoir une discipline et la manière dont peuvent y être programmées les acquisitions (30) :

- selon un principe de « chaînage notionnel » (« une succession de notions en relation linéaire et chronologique les unes avec les autres », où « la logique du contenu semble si puissante qu'il ne paraît pas possible d'aborder ces opérations dans un autre ordre »)

- selon le principe d'un « double chaînage parallèle », définissant un ensemble de notions hiérarchisées (travaillées en cours) et un ensemble de méthodes ou de savoir - faire, difficilement hiérarchisables (travaillés parallèlement en travaux pratiques, ateliers...), en essayant dans la mesure du possible de les relier

- selon le principe d'un « réseau notionnel », où les notions sont conçues dans les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres, à l'intérieur d'un réseau, et peuvent être abordées à partir d'une « multiplicité de parcours en fonction des problèmes soulevés ». Develay souligne que « la difficulté pour concevoir un enseignement à partir de cette conception d'une discipline est de bien dissocier le réseau notionnel et la multiplicité des accès à ce réseau »

- selon le principe d'un « double réseau notionnel et méthodologique », où aux notions reliées en réseaux s'articulent « non pas des méthodes avec ce qu'elles ont de globalisant, mais des connaissances procédurales disciplinaires qui permettent d'acquérir ces notions, en effectuant des tâches disciplinaires données »

- selon un principe de transdisciplinarité, où la discipline considérée est resituée par rapport à d'autres disciplines, dans deux types de rapport : de

« transdisciplinarité instrumentale » qui s'intéresse aux contenus notionnels, et de « transdisciplinarité comportementale » qui s'intéresse aux connaissances procédurales et aux attitudes.

Il est certain que la deuxième logique, celle du double chaînage parallèle, reste très prégnante, même si chacun se défend de l'applicationnisme et de la normativité. Les « contenus théoriques », présentés sous forme plus ou moins théorique ou déjà scolarisée, constituent le squelette de la progression, et parallèlement on essaie de développer, soit en psychopédagogie, soit dans d'autres activités relevant du français (ateliers pédagogiques, analyses de vidéos, stages...) des capacités d'observation, de formulation de consignes, de correction de copies, de réalisation de documents didactiques. Sur ce point, le statut des ateliers pédagogiques disciplinaires dans les classes des IMF est encore ambigu et oscille entre des objectifs de « mise en pratique » de contenus et de préceptes vus en cours, et des objectifs de formulation de problèmes, d'apprentissage du diagnostic, de la prise de décision. La structure des enseignements (grands groupes, petits stages) s'y prête, surtout en première année.

Un élément nouveau est que les épreuves du concours (analyse linguistique de texte d'élève, analyse de documents didactiques tirés de manuels scolaires) ont promu au rang d'objet d'enseignement et de « matière » d'évaluation, en les décontextualisant, des savoir-faire qui s'inspirent des méthodes de l'enseignant dans sa classe, mais risquent, si on n'est pas vigilant, de devenir des compétences paradoxales, académiques sans être théoriques et normatives sans être pratiques. La présence même de ces épreuves est cependant significative d'une évolution en cours, d'un espace de réflexion sur ce que serait une compétence disciplinaire professionnelle, et oriente vers le quatrième type de logique dont parle Develay.

Si, au pôle opposé, on considère la cinquième logique de programmation qu'il mentionne, et qu'il valorise évidemment, celle qui repose sur un principe de transdisciplinarité, elle serait sans doute à viser dans une formation d'enseignants, et qui plus est d'enseignants polyvalents. Mais la réflexion sur ce point me paraît, malgré les apparences, embryonnaire. Le plan de formation à Lille a juxtaposé des parties sur la formation d'enseignants en général (orientation et objectifs, complémentarité des lieux de formation, fonction des différents formateurs, des stages, du mémoire...) et des référentiels disciplinaires parallèles.

2.4.2. La transversalité en termes d'attitudes et de démarches communes.

Sur ce que Develay appelle après Not la « transdisciplinarité comportementale » (même si on est réservé par rapport au terme), il est vrai qu'au niveau général tous les formateurs disent vouloir développer la centration sur l'élève qui apprend, la capacité de se donner des objectifs et de construire des situations - problèmes, et une liberté face à l'applicationnisme. Les ateliers pédagogiques disciplinaires, qui tournent selon les matières, tentent de se donner des objectifs d'apprentissage communs et progressifs relativement aux situations de classe.

Toutefois ces objectifs ne sont pas forcément explicitement formulés et rapportés à des connaissances et des démarches précises de la discipline.

Un exemple significatif de la difficulté à travailler concrètement au niveau d'attitudes et de démarches communes aux disciplines me paraît être celui de la synthèse de documents en première partie de l'épreuve de français. Cette épreuve, qui peut être conçue comme un exercice académique et formel, me semble, au contraire, très révélatrice d'une définition en évolution de la professionnalité des professeurs d'école, dans le sens où je l'ai précédemment définie, au même titre que l'introduction du mémoire professionnel : elle devrait favoriser un rapport personnel, actif, non soumis, non pas à « la théorie », mais aux divers discours de théorisation et aux préceptes. Elle pose comme centraux, à propos des discours et savoirs de référence, l'exercice du jugement personnel et la capacité de formuler une problématique que vise également le mémoire, à propos de la pratique de classe en deuxième année (31). En tant qu'exercice de compréhension et d'écriture à la fois contraignant et utile pour conceptualiser, elle constitue aussi pour les stagiaires une pratique difficile mais intéressante à analyser dans ses difficultés mêmes, pour mieux comprendre, de façon réflexive, où peuvent se situer les problèmes de compréhension, de formulation, et leurs enjeux cognitifs : en cela aussi, ses enjeux peuvent rejoindre ceux du mémoire (32). Par cette visée de réflexivité, et même si elle paraît « bien peu utile pour la classe » comme on le dit souvent, cette activité me semble directement liée à la professionnalisation de l'enseignement. En ce sens, les capacités qui y sont mises en œuvre concernent toutes les disciplines, d'où d'ailleurs la place de l'épreuve de synthèse en français comme élément déterminant pour l'admissibilité. Or, il est caractéristique qu'elle n'ait jamais, dans le Nord Pas de Calais, été analysée par l'ensemble des formateurs dans ses objectifs et les capacités qu'elle met en jeu, et que, par un consensus tacite de part et d'autre, elle soit restée du domaine et de la responsabilité exclusifs des formateurs de français, alors que l'apprentissage du jugement comparatif, de la mise en perspective et de la problématisation de sources multiples pouvait constituer un principe organisateur des enseignements et être pris en charge par les formateurs dans chacune des disciplines.

Un autre point de réflexion aux enjeux importants, mais sur lequel la réflexion n'a pu avancer, est le rôle de l'écriture dans la conceptualisation et dans l'élaboration d'une compétence professionnelle, et ce, dès la première année et dans toutes les disciplines (33). Aller plus loin dans la détermination de ces éléments d'une transdisciplinarité des attitudes et des démarches suppose sans doute de clarifier d'abord les démarches spécifiques de la discipline, car la connaissance de la spécificité est importante pour tenter une avancée dans la polyvalence. Il me paraît illusoire de chercher *a priori* une unité dans le postulat de procédures ou de méthodes de pensée qu'il suffirait de dégager pour les retrouver ensuite dans toutes les démarches disciplinaires, quels que soient les traditions et les objets de travail de la discipline : quoiqu'on fasse dire à B.M. Barth, qu'on invoque souvent quand on cherche à trouver des fondements à la polyvalence, il n'y a pas une façon bonne et unique de conceptualiser, de résoudre un problème et de construire un savoir (34). Les notions mêmes empruntées d'une didactique à une autre (problématisation, établissement d'une

règle, procédure, propriété pertinente, situation - problème...) devraient être spécifiées par rapport à des types de contenus et de questionnements disciplinaires. Ce travail sur la polyvalence est à faire sur les disciplines scolaires qui seront enseignées par les stagiaires, comme sur les disciplines qu'ils pratiquent à l'IUFM, selon le double niveau évoqué précédemment.

2.4.3. Peut-on parler de transversalité des notions ?

Concernant la transversalité des contenus notionnels, on retrouve également ces différents niveaux, et se pose la question des grandes notions qui seraient communes ou confrontables dans les matières scolaires, les disciplines travaillées à l'IUFM, les recherches didactiques dans les différentes disciplines.

Ici encore, il ne faut pas confondre des notions qui seraient des socles des apprentissages disciplinaires (pratique et connaissance de la langue et des discours, activité mathématique, etc) et les notions qui sont utilisées au second degré dans les différentes didactiques pour parler des apprentissages disciplinaires. La plupart des grandes notions utilisées dans les didactiques (méthode inductive, objectif - obstacle, trames notionnelles, concept outil / concept objet, pratiques sociales de référence, contrat disciplinaire, etc) n'ont pas été élaborées dans le champ de la didactique du français, comme le remarque Y. Reuter, et pour ne pas les invoquer trop vite de façon métaphorique, peut - être faudrait - il cerner dans leur spécificité les grandes notions intégratrices et les modes de pensée disciplinaires. L'écriture d'un programme n'a été qu'une timide amorce de ce travail, qu'il faudrait poursuivre, en s'appropriant par exemple les « questions à un concepteur de programmes responsable d'un champ disciplinaire » posées par Develay, dont certaines peuvent être transposées à la réflexion sur une formation en didactique du français : « quelles sont les disciplines qui structurent ce champ disciplinaire et de quelle nature sont ces relations entre ces disciplines ? Quelle matrice disciplinaire structure la discipline au niveau de l'école primaire, du collège, du lycée, quelles idées centrales constituent l'épine dorsale de cet enseignement ? Pour chaque niveau considéré, peut-on préciser les concepts intégrateurs qui donnent du relief à l'ensemble des contenus enseignés, les connaissances procédurales à privilégier, les connaissances déclaratives premières, les tâches prioritaires à effectuer, les objets possibles ? » (35).

3. EN GUISE DE CONCLUSION, DES PISTES DE TRAVAIL.

A supposer qu'une réflexion sur une discipline d'enseignement scolaire puisse se transposer à un domaine de la formation professionnelle, ces questions montrent qu'il y a encore beaucoup à faire pour clarifier ce qui s'apprend en français dans les IUFM, même si le processus de clarification engagé à l'IUFM du Nord Pas de Calais, si modeste et embryonnaire qu'il soit, est significatif d'une dynamique plus générale, et a sans doute été bien dépassé en six ans de travail des IUFM.

Du point de vue d'un plan de formation d'enseignants, il est certain que le texte proposé en 91, puis en 94 relève encore plus d'un « modèle centré sur les acquisitions » que d'un « modèle centré sur l'analyse » pour reprendre le terme

de Ferry (36), et c'est peut-être ainsi qu'on peut analyser certaines impasses ou dérives qui ont accompagné des dynamiques d'évolution dans le travail des formateurs. En restant cependant dans le cadre qui était celui de cet article et de l'écriture de ce programme, c'est à dire une réflexion sur les contenus d'enseignement, on peut observer que cette réflexion a buté sur un certain nombre de limites, dont les effets se sont confirmés dans les fonctionnements réels et l'image que donnent les stagiaires des enseignements qui leur sont donnés. Ce sont ces points qui ont récemment suscité l'engagement de formateurs de français volontaires dans un travail d'échange et de réflexion plus concret, plus engageant, sur les pratiques réelles de la formation (37). Ces limites de la réflexion sont autant de pistes de travail qu'il faut continuer à creuser, et dont j'indique ici quelques unes :

3.1. Expliciter la réalité des contenus enseignés.

Si les contenus d'enseignement ont été nommés, débattus, et dans une certaine mesure explicités, beaucoup de travail reste à faire pour réellement expliciter la réalité des enseignements.

3.1.1. Clarifier la nature des savoirs théoriques.

La nature même des « savoirs savants » ou des « connaissances théoriques » invoqués en formation devrait être encore clarifiée sur plusieurs points :

a. Mieux distinguer et articuler les différents domaines de connaissances académiques auxquels font appel les enseignements en français, et qui ont des rôles différents dans la formation :

- connaissances dans les disciplines de référence pour l'enseignement du français (sciences du langage, analyse des textes), en discernant mieux celles qui servent de base à des objets d'enseignement pour les élèves (expliquer la notion de fonction grammaticale, par exemple), et celles qui sont utiles à l'enseignant pour comprendre le fonctionnement de la classe et des élèves (analyse de la communication et des énoncés d'enfants, interprétation des copies...).

Pour certains contenus, ils n'appartiennent qu'à la première catégorie ou à la seconde (l'approche sociolinguistique n'est pas enseignée aux élèves, mais est utile pour comprendre leurs productions). La particularité du français est cependant que la plupart des notions qui sont objet d'enseignement (la cohérence des textes, la variété des discours...) devraient aussi être considérées comme outil et éclairage, parmi d'autres, des situations complexes de la classe, et c'est sans doute ce transfert et ce changement de statut qui sont la pierre d'achoppement de la formation en français (38).

- connaissances faisant appel à des domaines théoriques contigus à la discipline d'enseignement, mais qui sont nécessaires pour comprendre les problèmes d'apprentissage dans la discipline (travaux psycholinguistiques sur l'acquisition et le développement du langage, la représentation symbolique ;

sociologie des pratiques culturelles et symboliques ; histoire des institutions et des pratiques scolaires...)

- connaissances sur les processus de conceptualisation et les modes d'apprentissage, la socialisation, les formes d'acculturation... qui également ont le statut d'outil et d'éclairage au service de la compréhension des situations et des pratiques.

b. Mieux distinguer les différents registres et lieux d'énonciation des savoirs dits savants.

Les connaissances théoriques invoquées en formation recouvrent en fait un ensemble composite de discours de statut hétérogène empruntant à une multiplicité de sources, de niveaux de formulation, situés à des maillons différents du processus de transposition didactique. La distinction binaire classique entre théorie et pratique (39) masque en fait la polyphonie de « théories » d'origine diverse auxquelles sont exposés les enseignants en formation, et qui se reflète dans leur mémoire.

L'enseignement peut faire appel aux sources, en les resituant dans leur questionnement d'époque, il peut puiser dans une documentation qui a déjà sélectionné, didactisé, changé le statut de discours d'une connaissance construite ailleurs pour répondre à d'autres problèmes que l'enseignement, il peut s'appuyer sur des ouvrages de vulgarisation qui répondent à une demande sociale et se situent plus ou moins dans une perspective de travail prescrit, il peut se référer à des manuels qui déterminent le choix de ce qui est enseignable et légitime à un niveau donné.

La notion de transposition didactique est trop partielle pour rendre compte de ces chaînes de reformulation, parce que les interactions vont dans les deux sens et les sources d'où émerge ce qui deviendra un « savoir savant » en didactique sont diverses : il y a des « cultures scolaires » extrêmement fortes qui produisent leurs propres objets et leurs propres catégories, et infléchissent par leur pression les choix de théorisation. Il y a aussi ce qui s'édicte et circule au niveau de savoirs qui constituent, pour l'enseignement élémentaire, les règles et les topoï d'un groupe professionnel au niveau du travail prescrit, et trouvent aussi leurs formes de rationalisation et d'édition. De par la position des formateurs et des stagiaires, le discours « théorique » reflète ces interférences et ces stratifications.

Ce qui est important, c'est que ces discours mobilisent souvent des régimes de vérité différents, voire difficilement compatibles, et les moins « théoriques » sont souvent les plus assertoriques. De ce point de vue, les questions de l'utilisation des produits de recherche dans les enseignements et de l'apport de la recherche à la formation professionnelle sont centrales, même si elles posent beaucoup de problèmes et réclament de la prudence. Il semble souhaitable que les formateurs en IUFM aient à témoigner devant les stagiaires, dans certains domaines, de questions et de savoirs qu'ils ont construits eux-mêmes (40).

c. Mieux expliciter les choix sous-jacents aux sélections opérées dans les théories disponibles pour analyser et nourrir le travail didactique dans tel ou tel domaine ou sur telle ou telle notion.

Pourquoi est - ce tel courant de l'analyse du récit qui a été retenu par la vulgarisation didactique, en laissant dans le silence des pans entiers de travail théorique sur la narration qui seraient éclairants pour comprendre ce qu'on fait quand on raconte (41) ? Pourquoi donner une position de monopole à un type de typologie de textes (celle de J.-M. Adam, par exemple), en ne se servant pas d'autres modes de classification construits sur d'autres principes (celle de J.-P. Bronckart, par exemple) ?

d. Mieux connaître les savoirs réellement enseignés, et pas seulement ceux qu'on déclare à enseigner.

Comme le remarque Develay, « s'il peut exister une publicité des savoirs à enseigner, il n'existe que plus exceptionnellement une publicité des savoirs enseignés » (42). Derrière l'accord de principe sur telle tête de chapitre à mettre dans le programme, à quelles sources d'information fait - on appel, quels enjeux donne - t - on à cette notion, comment la présente - t - on, à partir de quelles situations lui donne - t - on sens, quel statut de vérité lui donne - t - on ? Cela impliquerait de travailler en commun à partir de ses propres notes de cours, progressions, documents de référence, sujets de devoirs donnés aux stagiaires. C'est encore assez rare, semble - t - il.

3.1.2. La discipline de formation et ses spécificités.

a. Articulation des connaissances de référence et des objectifs de formation intellectuelle et professionnelle.

Continuer à réfléchir aux façons d'articuler une liste de savoirs légitimes déterminés selon une logique de transposition didactique, et la mise en oeuvre d'objectifs de formation intellectuelle et professionnelle des stagiaires. Cette articulation entre des contenus et des capacités de s'en servir en situation de façon pertinente et non dogmatique, en choisissant des clefs d'analyse adaptées et non des grilles stéréotypées est sans doute un des objectifs les plus difficiles à atteindre pour la formation, du moins en première année. Le problème n'est sans doute pas d'ajouter de la méthodologie à l'enseignement des notions disciplinaires, pour apprendre à les utiliser de façon pertinente, mais plutôt de réfléchir à la fois sur le statut qu'on donne aux savoirs présentés comme théoriques dans l'enseignement de la didactique (ce qui rejoint les problèmes épistémologiques abordés précédemment), et sur les tâches dans lesquelles ces concepts sont pratiqués comme outils à l'intérieur de démarches disciplinaires et professionnelles, par les enseignants en formation.

Cela voudrait dire mieux connaître et analyser les diverses tâches dans lesquelles le stagiaire a, dans une discipline, à construire sa compétence pendant la formation, puisque comme le dit Develay « la notion de tâche est centrale pour définir une discipline ». Cela revient au problème déjà évoqué d'une

connaissance de la didactique du français comme discipline de formation, qui a sa propre épaisseur, ses tâches particulières, ses obstacles, ses contrats disciplinaires, où les stagiaires construisent des apprentissages et des compétences qui ne sont pas encore exactement des compétences d'enseignement. Cette discipline de formation n'est, comme je l'ai dit, ni un reflet simplifié de la didactique comme discipline universitaire en émergence, ni une mise en forme transparente de ce qu'est enseigner la discipline scolaire ; elle a une certaine autonomie. Mieux la connaître passe par le fait d'étudier les tâches (d'écriture en particulier) comme le mémoire, la synthèse, les compte - rendus d'observations, les critiques de manuels, les préparations et ce qu'elles impliquent : cela permettrait peut-être de construire une véritable didactique de l'écriture à l'université comme outil de formation (43) et de voir ce qui est réellement entraîné, évalué. Il faudrait, à propos de ces situations de travail, mieux construire, comme le dit Halté pour l'enseignement du français à l'école, la relation entre ce qui est enseignable et ce qui est apprenable, ce qui suppose de regarder comment les élèves apprennent et ce qu'ils apprennent à partir de ce qu'on enseigne (et à partir d'autres sources de connaissance).

b. Mieux connaître non seulement le savoir réellement enseigné, mais le savoir que se sont approprié les enseignants en formation.

Cette appropriation doit être appréciée au niveau des savoirs déclaratifs et de l'usage qu'ils en font par exemple dans les écrits d'examen (comment ils les réorganisent, ce qu'ils sélectionnent, à quels objets ils l'appliquent...), et au niveau des façons de réagir, des attitudes et des répertoires de réponses face à des situations de classe. Les rapports de concours du Nord Pas de Calais déplorent chaque année que, dans les copies, les allusions à des corps de savoirs linguistiques ou narratologiques fonctionnent plus comme signes de connivence, avec un statut de dogme, que comme outils choisis de façon pertinente par rapport aux problèmes spécifiques d'une situation ou d'une copie d'élève. Ce type de discours reflète un embarras des formateurs, mais il ne constitue pas une véritable connaissance, à poursuivre, du savoir approprié par les stagiaires.

3.2. Les modalités de la formation et ses rapports avec les choix de contenus.

Le problème de l'appropriation par les stagiaires renvoie à la dimension des modalités et des formes de la formation dans une formation professionnelle, à la place qu'elle donne à l'analyse des pratiques, à la formalisation de savoirs construits dans l'expérience, aux tâches et aux organisations qui permettent aux enseignants en formation de construire un autre rapport à l'activité de théorisation, comme le mémoire permet en partie de le faire, à certaines conditions de suivi et d'engagement de part et d'autre.

Là aussi le travail en six ans a marqué à la fois des évolutions dynamiques dans la façon d'envisager les buts et les modes de cet apprentissage, mais aussi des forces de pesanteur, renforcées par le poids des formes du concours et des conditions de préparation. Une formation à la professionnalité comme la

définit Perrenoud implique des fonctionnements différents, beaucoup plus centrés sur l'analyse et la problématisation des pratiques réelles (et non prescrites) ; il faudrait donc rendre publiques des expériences de tels fonctionnements pour construire ces capacités sur le plan de la compétence disciplinaire.

Là aussi il y a une didactique de la didactique du français qui doit penser, comme le dit Reuter, ses propres démarches, ses situations, ses formes de médiation. Et une nouvelle dimension de l'espace public de discussion ouvert dans les IUFM doit s'engager vers une analyse plus transparente, plus réaliste, des bricolages qui sont la forme de professionnalité des formateurs d'enseignants.

NOTES

- (1) L'IUFM du Nord Pas de Calais, comme ceux de Reims et Grenoble, a commencé à fonctionner un an avant les autres, à titre expérimental. Il s'est attelé à la rédaction de textes d'orientation alors que tous les textes nationaux n'étaient pas encore publiés. Pour le français, le texte ministériel stipulait simplement que le programme du concours était celui de l'école primaire, d'où le besoin définir des contenus et de rédiger pour publication au CRDP une présentation des épreuves et un référentiel. Ce parti pris de hiérarchisation des contenus a été l'enjeu de discussions et l'objet de critiques lors de réunions ultérieures concernant l'organisation de sujets interacadémiques, d'autres IUFM n'ayant pas fait les mêmes choix. En 1997, dans le cadre de la contractualisation, à titre expérimental, de quelques IUFM dont celui du Nord Pas de Calais, un nouveau contrat a du être rédigé pour le ministère. Un nouveau texte a été écrit par la même équipe, assez hâtivement, pour définir les orientations de la formation en français, en relation avec le référentiel ministériel de compétences de 94, ainsi que le référentiel de contenus (qui reprend celui rédigé en 1994). Voir annexe I.
- (2) Sur cette notion d'espace professionnel de discussion, et les changements de définition de la professionnalité dans différents secteurs de la vie professionnelle, voir les n° 116 et 120 de *Education permanente : Comprendre le travail, et Ecriture, travail, formation*.
- (3) « Le savoir à transmettre étant explicitement défini, il existe la possibilité d'un contrôle social et légal des apprentissages ». Il s'agit d'un élément important dans le processus de transposition didactique : Verret M. (1975) : *Le temps des études*. Champion.
- (4) Animé par G. Mechoulam (Valenciennes) et E. Nonnon (Lille).
- (5) Voir article de F. Gippet dans ce numéro.
- (6) Même si on peut considérer, avec F. Ropé, que le terme et les recherches apparaissent dès le milieu des années 70, avec des variations de sens donnés au terme : Ropé F. (1990) : *Enseigner le français*. Editions universitaires. D'autres publications, ultérieures par rapport au contexte où fut débattu et écrit le référentiel, témoignent des évolutions depuis les années 90. Par exemple, Chiss J. L., David J. et Reuter Y. (1995) : *La didactique du français : état d'une discipline*. Nathan.
- (7) Voir sur ce concours l'analyse de A. Petitjean (1991) : Formation initiale : l'exemple du CAPES de Lettres modernes, in *Pratiques* n° 71 : *Le français et les réformes*.

- (8) Sur les changements des discours en formation et d'épreuves de recrutement qui accompagnent sur le plan symbolique les changements du métier de documentaliste et l'émergence d'une professionnalité, voir Delcambre P. (1993) : Dossier documentaire et préparation professionnelle, in *Pratiques* n° 79.
- (9) Huberman (1986) montre que les actions de formation, de même que l'enseignement, procèdent en général plutôt par cumulation des expériences antérieures, selon un effet de congruence : une innovation est d'autant mieux adoptée qu'elle s'intègre aux pratiques antérieures de l'enseignant. Reste que les stratégies de distinction propres à la noosphère et aux corps intermédiaires amène parfois à des fonctionnements en termes de réfutation, sur l'apprentissage de la lecture par exemple.
- (10) Entre autres publications, *Repères* n° 4 (1991) : *Savoir écrire, évaluer, réécrire*. Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette ; (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*. Hachette. Mas M. dir. (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* INRP. Cependant, savoir ce qui en formation est réellement connu, restitué, utilisé de ces recherches ferait l'objet d'un autre travail : il me semble que le plus large terrain commun et la plupart des références en formation concernent les débuts de ces recherches, et moins l'évaluation des résultats de la recherche eux-mêmes, en particulier l'analyse des décalages rencontrés chez les élèves entre capacités d'analyse métatextuelle et capacités de mise en oeuvre dans l'écriture elle-même.
- (11) Cette réflexion va faire à partir de la rentrée 97 l'objet d'un groupe de recherches entre enseignants-chercheurs de français et de mathématiques à l'IUFM Nord Pas de Calais.
- (12) Sur le statut des typologies de textes en didactique, *Études de linguistique appliquée* n° 83 (1991) : *Textes, discours, types et genres*.
- (13) J'ai développé ailleurs plus en détail, pour la didactique du récit, cette critique du rôle qu'on fait jouer aux typologies et cette méconnaissance de perspectives alternatives (1994) : *Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit*. *Recherches* n° 20 : *Enseignement et cohérence*.
- (14) Pour une critique de la notion de transposition didactique en général et de ses effets, voir Perrenoud (1994, p166 à 173) ; pour le français, voir Halté (1992) et Brassart et Reuter (1992) ; pour une défense de cette notion en didactique du français, voir Schneuwly (1996) : *De l'utilité de la transposition didactique*, in Chiss et alii : *Didactique du français, état d'une discipline*. Nathan. Pour une analyse discursive des reformulations dans l'espace social de l'éducation nationale, voir Dévelotte (1994).
- (15) Reuter et Brassart évoquent en 92 « le retard de la didactique, notamment de la recherche en matière de formation des maîtres en français. Il existe en effet peu d'articles de recherche sur la formation des formateurs en didactique du français, même si l'on trouve d'une part nombre de recherches en didactique, d'autre part nombre de recherches sur la formation des maîtres en général... La didactique de la didactique du français doit être considérée comme un domaine de recherche en didactique réflexive : il est nécessaire de modéliser les pratiques de formation, les processus de pensée et les théories personnelles des formateurs quant au développement des compétences et connaissances didactiques professionnelles chez les enseignants en formation, à l'expertise visée etc.. » *Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français* *Études de linguistique appliquée* n° 87.
- (16) Reuter Y. : chapitre de synthèse in Chiss J. L., David J., Reuter Y. (1996), p 251.
- (17) Perrenoud P. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. l'Harmattan.

- (18) Develay M. (1994) : *Peut - on former des enseignants ?* ESF, p 84.
- (19) *Maîtrise de la langue à l'école* pour l'apprentissage de la lecture, la reprise que fait Vargas des trois perspectives d'analyse de la langue de Hagège pour catégoriser les approches grammaticales, par exemple.
- (20) Par exemple pour l'affirmation du lien lecture - écriture, ou le travail de modélisation typologique des textes à écrire à l'école, qui est bien plus ancien qu'on ne croit : voir Hébrard J., Chartier A.M. (1994) : Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e, in Reuter Y. Ed : *Les interactions lecture - écriture*. P. Lang.
- (21) Pour une réflexion nuancée, non dogmatique sur ces questions, voir *Repères* n° 14 (1996) : *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ?* ; mais le numéro n'existait pas à l'époque des discussions évoquées.
- (22) Voir Garcia-Debanc C. (1996) : Enseignement de la langue et production d'écrits *Pratiques* n° 77 : *Ecriture et langue*.
- (23) Dans des modules de formation générale et commune que j'ai animés depuis plusieurs années avec une collègue philosophe sur « épistémologie et apprentissage », nous avons régulièrement observé à quel point les stagiaires de formation littéraire ou enseignants de français étaient démunis, par rapport à d'autres, pour répondre à une consigne comme : préparer ensemble une courte présentation aux collègues d'autres niveaux et d'autres disciplines, pour leur faire comprendre quelques questions, notions intégratrices et démarches essentielles qui vous paraissent caractériser les enjeux et la structure de votre discipline (d'abord de votre discipline universitaire d'origine, puis de la discipline scolaire au niveau de classe où vous enseignez actuellement).
- (24) (1996) : Recherches didactiques et formation professionnelle d'enseignants, in *Cahiers du CERF* n° 4 : *Recherche et formation des enseignants* (tome 1).
- (25) Sur les thèmes, les problèmes et les perspectives valorisés en didactique du français au cours des périodes successives, voir par exemple F. Ropé (1990) : *Enseigner le français*. Editions universitaires.
- (26) Il faut reconnaître qu'il n'est pas facile de construire et d'évaluer des sujets de concours sur l'oral, et c'est finalement l'argument qui l'a emporté : on voit l'influence des formes de certification sur la hiérarchie des contenus d'enseignement !
- (27) Voir les travaux de Perrenoud (1994), Pacquay et Altet (1996), Tochon (1989)...
- (28) Selon l'expression de Schön (1994).
- (29) La répartition des contenus différait dans le texte de 94, mais la formulation des principes est restée la même.
- (30) Dévelay M. (1992) : De l'apprentissage à l'enseignement. ESF, p 56 et suivantes.
- (31) Sur les changements de rôle de l'écriture au travail et sa place dans les changements de définition du travail, le passage du métier à la profession, voir l'article déjà cité de P. Delcambre sur la synthèse de documents chez les documentalistes, et les articles *d'Education Permanente* déjà cités.
- (32) Sur ces deux types d'enjeux du mémoire professionnel, voir Nonnon 1995 et 1996.
- (33) L'UFM de Nancy a engagé une réflexion sur ce point et l'a fait figurer explicitement dans le plan de formation, sous forme d'ateliers d'écriture professionnelle pris en charge dès la première année de formation en principe par des formateurs de toutes disciplines. Une journée d'études a été organisée en 95 pour tous les formateurs, où j'ai été amenée à intervenir, sur les fonctions cognitives et professionnelles de l'écriture.

- (34) Ce point est plus précisément abordé dans Nonnon E. (1997) : Grandeurs et misères des modes d'emploi pour l'abstraction *Recherches* n° 27 : *Dispositifs de travail en français*.
- (35) Develay M. (1992), p 61.
- (36) Ferry distingue pour la formation les « modèles centrés sur les acquisitions » des « modèles centrés sur la démarche » et les « modèles centrés sur l'analyse » Ferry G. (1983) : *Le trajet de la formation*. Dunod, cité par Develay M. (1994) : *Peut-on former des enseignants ?* ESF, p 68. Parmi d'autres catégorisations de modèles de la formation, voir Demailly L. (1991 et 1992).
- (37) Groupe de travail animé par F. Gippet, enseignant - chercheur à Gravelines (IUFM Nord Pas de Calais).
- (38) J'ai développé ce point dans l'analyse des mémoires professionnels des professeurs de lycée et collègue : ils utilisent très peu pour comprendre leurs propres difficultés d'écriture du mémoire ou celles de leurs élèves les notions de narratologie ou de grammaire textuelle (usage des temps verbaux etc..) qui font l'objet de leur cours, si ces notions sont à utiliser comme outils en dehors de contextes stéréotypés d'enseignement (les contes, les nouvelles de Maupassant). Nonnon (1995) : *Pratiques* n° 86.
- (39) Pour une remise en cause de cette dichotomie et de ses présupposés, notamment concernant la « pratique théorique », voir les travaux de Latour : entre autres, Latour B. (1996) : Sur la pratique des théoriciens. In Barbier J.-M. ed. : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.
- (40) Garcia - Debanc C. (1996), Perrenoud P. (1994).
- (41) Nonnon E. (1994) : Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit. *Recherches* n° 20 : *Enseignement et cohérence*. Lille.
- (42) (1992), p 22.
- (43)(44) Travail commencé dans l'équipe Théodile (Lille III), en collaboration avec l'équipe Lidilem (Grenoble III)

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. (1996) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF.
- BEACCO J. C, MOIRAND S. (1995) : Autour des discours de transmission de connaissances *Langages* n° 117. Paris.
- BEILLEROT J. (1989) : Le rapport au savoir, une notion en formation, in BEILLEROT et alli : *Savoir et rapport au savoir*. Paris. Editions universitaires.
- BRONCKART J. P, CHISS J.-L. (1990) : Linguistique, psycholinguistique et didactique du français langue maternelle *Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants*. *Repères* n° 1. Paris. INRP.
- BOURDONCLE R., LOUVET A. Ed. (1991) : *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et stratégies étrangères*. Paris. INRP.
- BOURDONCLE R. (1993) : La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie* n° 105. Paris.

- BRASSART D., REUTER Y. (1992) : Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français. *Etudes de linguistique appliquée* n° 87. Paris.
- CHERVEL A. (1988) : L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation* n° 38. Paris.
- CHERVEL A. (1992) : L'école, un lieu de production d'une culture, in AUDIGIER F., BAILLAT G. Ed. : *Analyser et gérer des situations d'enseignement - apprentissage*. INRP. Paris.
- CHISS J.-L. (1982) : *Linguistique et formation des enseignants de français. Langue française* n° 55 (coordination). Paris.
- CHISS J.-L. (1992) : *Recherches en didactique du français et formation des enseignants. Etudes de linguistique appliquée* n° 87 (coordination). Paris.
- CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (1995) : *Didactique du français, état d'une discipline*. Paris. Nathan.
- DABENE M. (1990) : Recherche, contenus de formation et besoins des apprenants *Repères* n° 1. Paris. INRP.
- DEMAILLY L. (1991) : Modèles de formation et stratégies de changement *Innovations* n° 19-20 : *Pratiques de formation*. Lille CRDP.
- DEMAILLY L. (1991) : *Collège : crise, mythes et métiers*. Presses universitaires de Lille.
- DEVELAY M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. ESF.
- DEVELAY M. (1994) : *Peut-on former les enseignants ?* Paris. ESF.
- DEVELLOTTE C. (1994) : Espace professionnel, espace discursif dans l'institution éducative, in MOIRAND S., BEACCO J.-C. : *Parcours linguistiques des écrits spécialisés* Berne. P. Lang.
- Education permanente* n° 116 (1993) : *Comprendre le travail...* Paris.
- Education permanente* n° 120 (1994) : *Ecriture, travail, formation...* Paris.
- GARCIA-DEBANC C. (1990) : Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches. *Repères* n° 1. Paris. INRP.
- GARCIA-DEBANC C. (1996) : Recherches didactiques et formation professionnelle disciplinaire d'enseignants : quelques utilisations de produits de recherches en didactique du français langue maternelle. *Cahiers du Cerf* n° 4 : *Recherches et formation des enseignants*. Tome 1. Toulouse.
- FAVRE B. (1984) : Innovations, formation des enseignants et modes de régulation des systèmes scolaires *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n° 3.
- FAVRE B. (1988) : Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum de français, in PERRENOUD P., MONTANDON C. Ed : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne. Réalités sociales.
- FERRY G. (1983) : *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris. Dunod.
- HALTE J.-F. (1992) : *La didactique du français*. Paris. PUF Que sais-je ?

- HEBRARD J., MARCHAND F. (1978) : *Enseignement du français langue maternelle : la formation des maîtres dans les écoles normales. Etudes de linguistique appliquée* n° 32 (coordination). Paris.
- HEBRARD J., MARCHAND F. (1980) : *Enseignement du français langue maternelle Etudes de linguistique appliquée* n° 39 - 40 (coordination). Paris.
- HUBERMAN M. (1986) : Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants *Revue française de pédagogie* n° 75. Paris.
- HUBERMAN M. (1991) : *De la recherche à la pratique*. Berne. P. Lang.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990) : *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris. Editions universitaires.
- LATOURET B. (1996) : Sur la pratique des théoriciens. In BARBIER J.M.ed. : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF.
- NONNON E. (1994) : Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit. *Recherches* n° 20 : *Enseignement et cohérence*. Lille.
- NONNON E. (1995) : Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques* n° 86. Metz.
- NONNON E. (1996) : Ecriture d'un mémoire professionnel et construction d'une identité professionnelle : questions à la recherche (le cas des professeurs de français) *Cahiers du Cerf* n° 4 : *Recherche et formation des enseignants*. Toulouse.
- PACQUAY L., ALTET M. et alii (1996) : *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles. De Boeck université.
- PERRENOUD P. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan.
- ROMIAN H. (1990) : *Contenus, démarches de formation des maîtres et recherche Repères* n° 1 (coordination). Paris. INRP.
- ROPE F. (1990) : *Enseigner le français*. Paris. Editions universitaires.
- ROSAT M. C., SCHNEUWLY B., DOLZ J. (1992) : Vers une formation des enseignants à l'intervention didactique *Etudes de linguistique appliquée* n° 87. Paris.
- SCHON D. (1994) : *Le praticien réfléchi*. Montréal. Editions logiques.
- SCHON D. (1996) : A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In BARBIER J.-M. ed. : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF.
- TOCHON F. (1989) : Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherche et formation* n° 5. Paris.
- VERRET M. (1975) : *Le temps des études*. Champion.
- ZAY D. (1988) : *La formation des instituteurs*. Paris. Editions universitaires.

ANNEXES 1

Référentiel français IUFM Nord Pas de Calais. 1997.

FORMATION DES PROFESSEURS D'ÉCOLE EN FRANÇAIS.

Les buts d'une formation initiale et les compétences attendues en fin de formation se sauraient être calquées sur celles qui caractérisent l'enseignant expert. Les objectifs de formation initiale en français sont de développer les bases de connaissances et les fondements d'une démarche réflexive susceptibles d'être développées dans un parcours de formation ultérieur.

1. FORMATION RELATIVE A LA PRISE DE CONSCIENCE DES ENJEUX ET VALEURS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LE TRAVAIL SUR LA LANGUE ET LES DISCOURS (énoncés oraux ou écrits).

Même s'il fait appel à des savoirs spécialisés et à des compétences techniques, l'enseignement du français doit être perçu dans ses enjeux plus généraux et son statut particulier par rapport aux autres disciplines de l'école. Pour chaque enseignant stagiaire, élucider l'orientation qu'il donnera au travail sur la langue et les discours dans son enseignement est une étape indispensable de la construction de son projet éducatif.

1.1. En tant qu'il s'attache au développement de la communication et à l'accès à la culture, l'enseignement du français touche de près au développement de l'enfant, à la dimension identitaire, à la socialisation ; ses enjeux affectifs de construction de la personnalité et d'intégration sociale sont très importants.

L'enseignant stagiaire devra être sensibilisé aux différentes facettes de l'intervention du langage, de la communication orale et écrite dans le développement de l'histoire de l'enfant comme individu et comme membre de groupes, pour proposer des situations riches, non réductrices, et des contraintes constructives liées à un projet de développement global.

1.2. Les représentations de la langue et les pratiques du langage, de la lecture et de l'écriture sont liées à l'appartenance culturelle et à l'histoire sociale des individus. Elles interviennent fortement dans l'échec scolaire et l'exclusion. Les pratiques et les normes scolaires peuvent contribuer aux processus de discrimination et de dévalorisation, ou au contraire permettre des dynamiques de réussite pour tous les élèves, quelles que soient leur appartenance et leur histoire culturelle.

L'enseignant stagiaire devra être sensibilisé au rôle des représentations et des usages de la langue dans l'échec scolaire, à une réflexion sur la variété des normes et leurs fonctions, à la diversité des pratiques culturelles liées à la lecture et à l'écriture, pour être vigilant à l'égard de toute discrimination.

1.3. Le langage et les échanges verbaux interviennent à tout moment dans tous les apprentissages. Des difficultés de verbalisation, de compréhension des textes peuvent être cause d'échec dans d'autres disciplines ; inversement, la

verbalisation à l'oral et à l'écrit joue un rôle important dans la construction des connaissances et le développement des démarches de pensée. A travers des situations qui développent la communication entre élèves, l'argumentation, l'expression des jugements et le souci de justification, se développe un ensemble d'attitudes et de capacités fondamentales, qui ont trait à des valeurs et des objectifs éducatifs d'autonomie et de coopération.

L'enseignant stagiaire devra donc être sensibilisé aux fonctions du langage et de l'écriture dans l'apprentissage et la conceptualisation, pour développer des situations suscitant chez les élèves l'exercice du jugement, la confrontation, le respect du fonctionnement d'un groupe d'apprentissage, qui sont la base de la citoyenneté.

1.4. L'enseignement du français, en particulier de la lecture - écriture, touche au patrimoine culturel, et donc aux croyances, aux valeurs de la société et des groupes. Cet ancrage fait la richesse de cet enseignement, qui à travers les livres en particulier, est une initiation à un ensemble de discours sur le monde et d'outils culturels qui fondent l'acculturation des individus et leur rapport au monde.

Mais il est aussi susceptible de créer des décalages, des discriminations, si l'enseignant stagiaire n'est pas sensibilisé à la variété des formes de cette acculturation, ou s'il sous - estime cette dimension dans les situations et les supports qu'il propose aux élèves.

1.5. Cette clarification suppose de percevoir l'évolution des conditions, des enjeux et des objectifs de l'enseignement du français : une approche historique de base semble nécessaire (évolution des discours sur la maîtrise de la langue, sur la lecture et l'écriture).

2. FORMATION RELATIVE A LA RÉFLEXION SUR LES CONNAISSANCES ET LES DÉMARCHES DE LA DISCIPLINE DU FRANÇAIS, ET SUR SES RAPPORTS AUX AUTRES DISCIPLINES.

2.1. Situer et mettre en perspective les notions, les problématiques, les savoirs de référence et les démarches qui sous-tendent l'enseignement du français à l'école.

Le professeur-stagiaire devra consolider et enrichir ses connaissances dans certains domaines disciplinaires qu'il peut déjà connaître, mais qu'il devra reconsidérer dans une perspective d'apprentissage et d'enseignement, comme supports d'acquisitions pour des élèves (grammaire, fonctionnements des textes, par exemple). Il devra par ailleurs acquérir des connaissances théoriques sur des domaines nouveaux, relatifs à l'apprentissage par les élèves de savoir-faire fondamentaux (l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, par exemple).

Cela suppose des connaissances et des démarches d'analyse relatives à plusieurs domaines :

2.1.1. Avoir une idée des problèmes scientifiques, épistémologiques et méthodologiques posés par ces questions (sur le plan linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique...), et de la pluralité des approches des mêmes phénomènes :

- diversité des points de vue et des champs de connaissance concernés par un problème complexe comme celui de la lecture ou la compréhension des textes, par exemple (approches linguistique et psycholinguistique, culturelle et sociologique, didactique).

- diversité, complémentarité voire antagonisme des choix théoriques et des critères d'analyse à l'intérieur d'un même champ de connaissance.

Le but est d'apprendre à se situer dans un champ où les discours didactiques et théoriques sont nombreux et contrastés, voire contradictoires, pour se forger une réflexion autonome et distanciée sur les notions et outils d'analyse évoqués dans les discours didactiques et utilisés en classe. Ces capacités sont par ailleurs celles qu'évalue l'épreuve de synthèse au concours.

2.1.2. Disposer d'outils théoriques permettant d'éclairer la réflexion sur les problèmes que pose l'apprentissage, par les élèves, de ces savoir-faire et de ces notions :

- Dimension génétique et évolutive des apprentissages (étapes de la maîtrise du langage, évolution des capacités de compréhension ou de conscience du langage...) et recherche d'indicateurs permettant d'observer des évolutions ;

- Travaux en didactique : transposition des contenus, principes de construction des situations d'apprentissage, éléments de progression, analyse des erreurs, critères d'évaluation... ;

- Dimension institutionnelle et historique des situations scolaires (réflexion sur le statut des exercices, sur l'évolution des objectifs et des critères, sur l'histoire des sous-disciplines à l'intérieur de l'enseignement du français...).

2.2. Situer les apprentissages disciplinaires du français par rapport à ceux des autres disciplines et à des objectifs plus généraux du développement de l'élève.

Le français est une discipline spécifique, et son enseignement demande des connaissances disciplinaires techniques (sur les processus en jeu dans la lecture, sur l'orthographe...), mais elle a un statut particulier parce que toutes les autres disciplines mettent en jeu les compétences langagières, la lecture et l'écriture, qui à titre d'outils sont partie prenante des apprentissages. L'enseignement du français doit donc se penser dans une perspective disciplinaire et transdisciplinaire.

Cela suppose :

2.2.1. d'être sensibilisé aux rôles de la verbalisation et de l'écrit dans les démarches de conceptualisation de toutes les disciplines, pour pouvoir, d'une part exploiter pour un travail sur le langage et la compréhension toutes les situations qui se présentent dans les séquences d'autres disciplines, et d'autre part, donner au travail en français sur le langage et sur l'écrit toute sa dimension cognitive et fonctionnelle.

2.2.2. de cerner les démarches, attitudes, notions, qui sous-tendent en français les activités d'apprentissage et peuvent rejoindre certaines que développent

d'autres disciplines (traitement de l'information symbolique, raisonnement hypothétique, justification, créativité etc..)

2.2.3. de clarifier les points communs et les différences entre les questionnements, les concepts et les démarches des différentes disciplines.

3. FORMATION RELATIVE A LA COMPRÉHENSION DES PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT DE LA DISCIPLINE.

3.1. A propos des différents contenus disciplinaires abordés, le professeur des écoles stagiaire apprendra à prendre en compte le point de vue de l'élève qui apprend, ses possibilités et ses démarches, et à les analyser (observation des comportements de lecture, d'écriture et des verbalisations, analyse des erreurs, adaptations didactiques nécessaires)

3.2. Il apprendra à discerner des éléments pertinents dans des situations didactiques centrées sur la compréhension et la production de discours et de textes), à analyser et aménager ces situations selon différents axes :

- formulation de la tâche en termes d'activités et de compétences à mettre en oeuvre par les élèves
- situation de la tâche dans une progression ou par rapport à un projet d'apprentissage (pré-requis, objectifs, notion de degrés de difficulté...)
- aménagement de la situation-problème, prévision des difficultés à résoudre et formes d'aide à envisager
- réflexion sur les outils pédagogiques à la disposition de l'enseignant
- observation et analyse des démarches et des difficultés des élèves, formes d'aide de l'enseignant. Classement des types de démarches et des niveaux d'appréhension en vue d'une différenciation
- repérage et analyse des formes et fonctions des interventions de l'enseignant
- repérage des formes de coopération et d'échanges entre élèves
- les procédures d'évaluation et de transfert

3.3. Il apprendra à formuler de manière personnelle, à partir de cette expérience, quelques uns des principaux problèmes posés par les apprentissages et les choix d'enseignement dans le domaine de la compréhension et de la production de textes, en s'appuyant sur son expérience de stages et sur la mise en relation de sources d'information différentes sur ces questions (mise en perspective de discours didactiques et de pratiques correspondant à des approches différentes, complémentaires ou divergentes, mise en rapport de discours de fonction et de statut différents : textes théoriques, résultats de recherches, documents didactiques, textes réglementaires etc..)

Il apprendra à situer ces problèmes d'enseignement dans des perspectives d'ensemble, et à plus long terme (continuité et progression entre cycles, projet et programmation annuelle, ou dans le cadre d'un cycle...).

3.4. Il apprendra à concevoir et mettre en oeuvre des séquences dans des classes entières, en trouvant des supports et des formes de mise au travail des élèves adaptés à une hétérogénéité des intérêts et des niveaux, et en étant conscient de ses propres modes d'intervention et du fonctionnement de la parole dans sa classe.

En première année

Les objectifs de formation présentés précédemment seront développés à partir de

L'étude de l'apprentissage, de la compréhension et de la production de discours et de textes écrits, du cycle 1 au cycle 3.

1 La dimension communicative et discursive des pratiques de l'écrit, et leur place dans le développement de l'enfant

2 Les démarches de base et la construction des premières compétences en lecture-écriture

- Compétences mises en jeu

Démarches et difficultés des élèves dans la construction du savoir lire (statut du texte écrit ; types d'indices utilisés...)

Genèse de l'écriture et des représentations de l'écrit (fonctions et fonctionnements de l'écrit, rapport au langage)

L'entrée dans la communication écrite à la maternelle : l'ancrage des conduites de lecture dans les pratiques de communication orale et d'exploration des documents écrits

- Méthodes et démarches d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les méthodes de lecture

Conception des premières activités d'énonciation écrite

Connaissances historiques de base concernant les discours et approches pédagogiques sur la lecture et son apprentissage

3 Maîtrise de la langue écrite : connaissance des niveaux linguistiques concernés.

- Code oral/code écrit : le système graphique et phonologique du français

- Niveaux linguistiques impliqués dans l'énonciation écrite : sémantique, morphosyntaxique, syntaxique, formes de cohérence

4 Lecture et compréhension de l'entrée dans l'écrit à la lecture de textes longs et divers.

- Démarches mises en oeuvre et difficultés dans la compréhension des textes (relations chronologiques et logiques, implicite...)

- Utilisation des indices linguistiques dans la compréhension (sémantiques, syntaxiques, morphosyntaxiques, typographiques...)

- L'évaluation du savoir lire.

- Lire et comprendre dans toutes les disciplines (consignes, énoncés...)

- Les formes d'aide à la compréhension

5 Pratiques d'écriture et de réécriture à l'école

- Les composantes des situations de communication écrite : choix énonciatifs, types de discours

- Les différents processus en jeu dans l'activité d'écriture (organisation, mise en texte...)

- Connaissance des objectifs, critères d'évaluation et formes d'aide selon les compétences requises pour les différents cycles

- Les activités d'écriture dans les différentes disciplines et leurs fonctions dans l'apprentissage
- Rôle et place des apprentissages spécifiques et des activités de systématisation (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire...)

6 Rapport à l'écrit et dimension culturelle de la lecture et l'écriture.

- Usages sociaux de la lecture et types de lecture ; les pratiques ordinaires d'écriture dans la vie sociale
- Connaissance des supports de lecture (manuels, presse enfantine, littérature de jeunesse...)
- Les pratiques sociales de la lecture, les lieux et réseaux de lecture
- Les textes et récits de référence et leur valeur culturelle : leur rôle dans le développement de l'enfant
- La culture scolaire de l'écrit (consignes, exercices, leur évolution au cours de l'histoire)
- Incitation à l'écriture, projets d'écriture, genres d'écrit en français et dans différentes disciplines

* * * * *

En deuxième année

Le travail de français de deuxième année s'articulera à celui de la première année selon trois axes :

1 Transposition de la démarche à d'autres domaines non abordés directement en première année, par exemple :

- les problèmes d'acquisition du langage, l'amélioration de la compétence orale, les situations de verbalisation à l'école dans toutes les situations d'apprentissage, l'évaluation de l'oral ;
- la didactique de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire ;
- les apprentissages écrits spécifiques (types de textes etc.) ;

Les horaires de seconde année interdisent l'exhaustivité. Il s'agit davantage d'approfondir sur certains points des démarches qui pourront être transférées à l'ensemble des contenus de l'école primaire.

2 Professionnalisation accrue dans d'une centration plus grande :

- sur les démarches des élèves, leurs difficultés et les possibilités de remédiation ;
- sur la mise en oeuvre et l'évaluation de situations pédagogiques, et la mesure de l'efficacité de son action.

Les situations de travail en lecture écriture seront reprises dans cette perspective : mise en place de projets, de situations, de supports, incluant une réflexion sur la gestion de la classe et des tâches dans une perspective de différenciation. Un autre aspect de la professionnalisation est la capacité à concevoir des programmations à plus longue échéance, à l'échelle de l'année et des cycles.

3 Intégration des connaissances acquises dans des perspectives plus générales, communes aux différents domaines abordés et éventuellement à d'autres disciplines, pour mieux voir les cohérences et les hiérarchies à établir : problèmes et fonctions de l'évaluation, rôle des interactions entre enfants et de la verbalisation dans la construction des connaissances, fonctions et limites des métalangages, dimension socio-culturelle des apprentissages, définitions et problèmes de la différenciation.

Ces deux dernières dimensions se retrouvent dans l'élaboration du mémoire professionnel, si celui-ci prend appui sur des contenus disciplinaires et des démarches liées à l'enseignement du français, qu'ils aient été abordés en première ou en deuxième année.

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

Images de la formation par des formateurs

Gilbert Ducancel, IUFM d'Amiens et INRP Français École

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

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

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

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

1. UNE ANALYSE DE DISCOURS

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

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

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

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

2. D'UNE POPULATION TYPÉE

2.1. Des formateurs à temps complet seulement

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

2.2. D'un nombre restreint d'IUFM

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

2.3. D'une variété de statuts assez représentative

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

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

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

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

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

2.4. Surtout des anciens dans la formation

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

2.5. Presque tous des chercheurs

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

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

3. ÉVOLUTIONS ET SATISFACTIONS

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

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

4. LES RÉFÉRENCES DES FORMATEURS

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

4.1. Références non didactiques (2)

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

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

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

4.2. Références didactiques (2)

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

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

4.3. Références des formateurs en PE1 et en PE2

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

4.4. Références conseillées aux formés

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

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

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

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

5.1. Les formateurs ont fréquemment rejeté la catégorisation proposée

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

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

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

5.2. La formation disciplinaire est rarement distincte institutionnellement

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

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

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

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

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

5.5. Ceux du mémoire en PE2

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

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

6. LES FORMATEURS SPÉCIFIENT LES DIFFÉRENTS SAVOIRS VISÉS

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

6.1. Les savoirs disciplinaires

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

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

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

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

6.2. Les savoirs didactiques

6.2.1. Les choix

a. En PE1, impossibilité de répondre aux incitations ministérielles

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

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

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

c. S'appuyer sur les pratiques d'enseignement

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

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

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

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

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

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

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

6.2.2. La présentation des contenus par les formateurs

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

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

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

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

7. INSATISFACTIONS, TENSIONS, CONTRADICTIONS...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2.2. Le danger du *practicisme*

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

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

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

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

7.2.3. L'exception du mémoire

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

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

7.2.4. Peu d'« espaces de liberté »

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

CONCLUSION

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

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

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

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

NOTES

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

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

ANNEXE

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

2. Votre contribution à la formation initiale des PE

2.1. PE1

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

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

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

- formes (entourez et précisez) :

+ cours magistral Effectif approximatif : Autres précisions éventuellement :

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

+ ateliers Effectif approximatif : Autres précisions éventuellement :

+ autre forme Précisez :

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

Oui Non

Si oui, lesquelles ?

Avec qui ?

Selon quel partage des tâches, des rôles ?

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

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

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

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

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

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

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

- formes (cf. ci-dessus)

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

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

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

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

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

2.1.3. Préparation méthodologique et technique au concours

2.1.3.1. Épreuve d'admissibilité

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

- formes (cf. ci-dessus)

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

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

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

2.1.3.2. Entretien avec le jury (admission)

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

- formes (cf. ci-dessus)

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

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

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

2.2. PE2

- N.B. : voir 2.1. PE1

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

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

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

2.2.2. Formation didactique (voir 2.1. PE1)

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

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

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

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

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

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

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

(contenus, formes, etc...)

3. Si vous le souhaitez, conclusion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. RAPPORT AUX SAVOIRS DE RÉFÉRENCE EN FORMATION INITIALE

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

1.1. Place des savoirs de référence dans l'enseignement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Les savoirs de référence

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

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

1.2.1. Modalités des références

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

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

Trois tendances générales se manifestent :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.2. Types de savoirs de référence en formation de formateurs

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

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

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

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

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

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

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

2. TRAITEMENT DIDACTIQUE DE CONTENUS LINGUISTIQUES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.1. Cadre de référence et contenus de formation

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

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

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

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

2.1.2. Fonctions didactiques du référent théorique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.3. Limites du référent théorique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Les typologies des textes / discours

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

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

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

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

2.2.1. Cadre de référence et contenus de formation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il s'agit de :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. La cohérence textuelle

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

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

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

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

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

2.3.1. Quel référent théorique ?

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

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

Deux positions dominent :

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

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

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

2.3.2. Fonction didactique du référent théorique

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

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

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

2.3.3. Limites d'un modèle

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

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

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

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

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

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

3. PERSPECTIVES

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

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

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

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

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

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

NOTES

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

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

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

ANNEXES

Membres du groupe académique de travail (1996 - 1997)

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

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

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

Compétences mises en jeu.

- démarches et difficultés des enfants dans la construction du savoir lire (statut du texte écrit, différents types d'indices utilisés...).
- genèse de l'écriture et des représentations de l'écrit (fonctions et fonctionnement de l'écrit, rapport au langage.)
- l'entrée dans la communication écrite à la maternelle : l'ancrage des conduites de lecture dans les pratiques de communication orale et d'exploration de documents écrits.

Méthodes et démarches d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture :

- les méthodes de lecture conception des premières activités d'énonciation écrite.
- connaissances historiques de base concernant les discours et approches pédagogiques sur la lecture et son apprentissage.

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

Code oral / code écrit :

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

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

3 - LECTURE ET COMPRÉHENSION (DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT À LA LECTURE DE TEXTES LONGS ET DIVERS)

- démarches mises en oeuvre et difficultés dans la compréhension des textes (relations chronologiques, logiques, implicites, etc...)
- utilisation des indices linguistiques dans la compréhension (sémantiques, morphosyntaxiques, syntaxiques, typographiques, grapho-phonétiques...)
- les formes d'aide à la compréhension.
- l'évaluation du savoir lire.

4 - PRATIQUES D'ÉCRITURE ET DE RÉÉCRITURE À L'ÉCOLE

- les composantes des situations de communication écrite : choix énonciatifs, types de discours,
- les différents processus en jeu dans l'activité d'écriture (organisation, mise en texte...)
- connaissance des objectifs, critères d'évaluation et formes d'aide selon les compétences requises pour les différents cycles (l'approfondissement des critères d'évaluation et des activités de réécriture sera traitée en 2ème année).

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

5 - RAPPORT À L'ÉCRIT ET DIMENSION CULTURELLE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

- usages sociaux de la lecture et types de lecture ; les pratiques ordinaires d'écriture dans la vie sociale.
- connaissance des supports de lecture (manuels, presse enfantine, littérature de jeunesse... Ces deux derniers supports seront approfondis en 2ème année)
- les pratiques sociales de la lecture, les lieux et les réseaux de lecture.
- culture scolaire de l'écrit (consignes, exercices) ; connaissances historiques de base
- incitation à l'écriture, projets d'écriture, genres d'écrit et place dans les différentes disciplines... Les problèmes liés à la mise en oeuvre seront étudiés en seconde année.

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

Centre (facultatif) :

- 1- Si vous étiez P.E.N. avant 1991, avez-vous modifié vos contenus de cours en fonction (une ou plusieurs réponses au choix) :
 - de vos lectures et/ou de vos recherches personnelles
 - du public nouveau
 - du programme de l'IUFM Nord - Pas de Calais
 - du contenu du concours
 - autre (ou pas de changement)

- 2- Actuellement, effectuez-vous votre planning de l'année sur la base du programme proposé par l'IUFM ? Oui Non
 - Dans le premier cas, y a-t-il des points (lesquels ?)
 - que vous n'avez pas le temps de traiter ?
 - que vous ne souhaitez pas traiter ?
 - que vous ajoutez ?

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

- plutôt selon les centres (unités de formation) ou plutôt selon les personnes ?
- plutôt de plus en plus ou plutôt de moins en moins ? (Soulignez votre choix)

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

- de vos lectures ou recherches personnelles ?
- des échanges avec vos collègues du Centre ?
- des échanges autour du concours (élaboration de sujets, corrections...) ?
- autre (préciser)

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

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

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

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

- | | | |
|--|-----------|---|
| - En général | 1 | 2 |
| - Sur les sujets suivants , par exemple : | | |
| - Récit / Discours | 1 (citer) | 2 |
| - Typologie textuelle | 1 (citer) | 2 |
| - Cohérence textuelle | 1 (citer) | 2 |

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

(Soulignez votre/vos choix) :

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

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

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

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

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

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

14- Autres remarques

QUELLE FORMATION LINGUISTIQUE POUR LES PROFESSEURS D'ÉCOLE ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. PROPOSITIONS POUR LA FORMATION LINGUISTIQUE DES PROFESSEURS D'ÉCOLE

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTES

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

BIBLIOGRAPHIE

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

ANNEXE

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

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

Le langage, pratiques langagières et activités métalinguistiques : 10 heures

objectifs :

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

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

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

Littérature : 20 heures

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

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

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

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

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

Phonétique et orthographe : 15 heures

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

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

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

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

Grammaire et linguistique textuelle : 20 heures

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

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

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

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

Ecriture : 20 heures

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

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

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

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

évaluation : production **écrite** à définir.

Vocabulaire : 15 heures

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

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

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

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

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

ANNE-MARIE CHARTIER
INRP-IUFM de Versailles

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

1. LA QUESTION DE LA FORMATION

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

1.1. Les savoirs didactiques dans la formation

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

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

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

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

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

2.2.2. Le temps court imparti au français

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

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

2.2.3. Deux points de vue chez les formateurs

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

2.2.4. Évaluer les pratiques ordinaires des formateurs

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

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

2.2.5. Les trois problèmes retenus

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

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

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

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

2. PERSONNALISATION DES PARCOURS DE FORMATION ET AUTO - ÉVALUATION

2.1. Des temps variés d'apprentissage

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

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

2.2.1. Personnalisation

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

2.2.2. Un exemple

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

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

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

2.2.3. Auto - évaluation

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

3. LES CONTENUS : SÉLECTION OU BALAYAGE ?

3.1. Exhaustivité ou sélection ?

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

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

3.2. Ordre : thèmes ou cycles ?

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

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

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

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

3.3. Un exemple de calendrier

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

Calendrier PE2

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

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

3.4. Le travail sur les manuels

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

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

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

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

4.1. Protocoles de travail et d'évaluation

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

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

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

4.2. L'horizon du moyen terme

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

4.3. Les critères d'évaluation

4.3.1. Le respect des consignes

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

4.3.2. La cohérence du projet

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

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

4.3.3. Le réalisme

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

4.3.4. La lisibilité

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

4.4. Une évaluation formative

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

5. CONCLUSION

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

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

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

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

NOTES

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

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

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

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

ANNEXE 1

Document du centre national des programmes (Mars 1993)

1. APPRENDRE A PARLER ET A COMMUNIQUER

SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELS VISES

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

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

Assurer la participation des enfants :

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

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

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

CAPACITÉS D'ANALYSE ET D'OBSERVATION

Comparer et analyser :

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

Analyser des conversations :

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

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

CONNAISSANCES DE RÉFÉRENCE

Acquis de la recherche sur :

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

2. APPRENDRE A LIRE

SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELS VISES

Savoir lire à haute voix

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

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

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

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

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

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

Mettre en valeur le lien texte/image.

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

CAPACITÉS D'ANALYSE ET D'OBSERVATION

Comparer et analyser des performances de lecture

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

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

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

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

CONNAISSANCES DE RÉFÉRENCE

Acquis de la recherche sur :

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

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

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

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

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

3 - APPRENDRE A PRODUIRE DES TEXTES ECRITS

SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELS VISES

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

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

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

Utiliser les caractéristiques des différents types d'écrits pour

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

Apprendre aux enfants à confronter leurs productions respectives.

CAPACITÉS D'ANALYSE ET D'OBSERVATION

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

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

CONNAISSANCES DE RÉFÉRENCE

Acquis de la recherche :

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

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

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

Connaître les codes sociaux de communication écrite.

Aider les enfants

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

Savoir :

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

Savoir faire des modèles d'écriture.

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

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

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

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

Connaître les données actuelles sur :

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

Connaître les codes graphique et typographique.

4 - ANALYSER LA LANGUE ET SON FONCTIONNEMENT

SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELS VISES

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

Articuler :

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

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

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

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

CAPACITÉS D'ANALYSE ET D'OBSERVATION

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

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

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

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

CONNAISSANCES DE RÉFÉRENCE

Acquis de la recherche :

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

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

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

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

Acquérir les connaissances de base en ce qui concerne :

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

ANNEXE 2

	Activités de réception écouter / lire = « comprendre »	Activités de production parler / écrire = maîtriser la langue	Activités métalinguistiques écouter / observer les codes, c.a.d. les aspects formels de la langue
CYCLE1 Petite Section 2-4 ans et Moyenne Section 4-5 ans	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre des messages contextualisés en situation collective (consignes, commentaires d'actions en cours) - comprendre des messages progressivement décontextualisés : évocations d'actions faites ou à faire - écouter des histoires racontées avec des marionnettes, des images, des diapos ensuite avec la voix seule - écouter des histoires lues 	<ul style="list-style-type: none"> - répondre à des sollicitations verbales en parlant et s'aidant de gestes puis par la parole seulement - reproduire exactement les propos d'autrui (littéralement / sémantiquement) - réciter des textes appris par cœur (comptines, chansons, formulettes, poésies) - prendre sa place dans un dialogue - continuer un texte oral - poser des questions - relater un événement vécu ou rapporté 	<ul style="list-style-type: none"> - découvrir les fonctions de l'écrit par la familiarisation avec les écrits environnants (représentation / communication) - reconnaître les écrits d'après leur aspect (journal, affiche, livre, étiquette, lettre, etc) et leur usage (« c'est pour ») - savoir manipuler un livre (début, fin) - graphier, dessiner en nommant les formes (rond, point, trait, bonhomme, gri-bouillis, etc.) - discriminer des formes (pareil/pas pareil) - jouer avec les mots rimés (pareil/pas pareil)
CYCLE2 Grande Section 5-6 ans	<ul style="list-style-type: none"> - poursuite des acquisitions de cycle 1 - écouter des histoires racontées et lues alternativement de plus en plus souvent avec la voix seule - répondre à des questions sur les histoires lues (quoi ? qui ? où ? quand ? / comment ? / pourquoi ?) - anticiper, imaginer la suite oralement - suivre des yeux un texte connu par cœur avec l'adulte qui le lit à voix haute (comptine) - écouter des histoires lues longues (plusieurs épisodes, plusieurs personnages) - relire avec l'aide de l'adulte de textes connus - relire progressivement seul - apprendre à lire des yeux avant d'oraliser - lire seul des textes courts nouveaux - relire seul de textes longs déjà connus - poser des questions sur le texte - lire des yeux sans peine des textes simples - se servir d'un écrit pour « faire » (consigne) 	<ul style="list-style-type: none"> - restituer des histoires connues corriger un récit erroné, compléter un récit lacunaire raconter du début à la fin en enchaînant - apprendre à dicter des textes à l'adulte (individuellement / collectivement) - écrire seul des textes (avec ou sans consigne) avec l'aide d'autres textes, de l'adulte, etc. - prendre conscience des contraintes de rédaction (sentir que « ça ne va pas », « ça ne se dit pas ») - relire et corriger ses écrits ou ceux d'un pair - mettre au propre ses brouillons 	<ul style="list-style-type: none"> - écouter comment les mots « chantent » - regarder comment les mots « se dessinent » - chercher des rimes, des assonances - faire des élisions sur commande (de mots, de syllabes, au début, à la fin d'un mot) - scander les mots en syllabes - jouer à varier les accents - nommer les lettres à l'écrit (graphies variées) - s'exercer à reproduire des lettres, des mots - s'entraîner à l'écriture, savoir copier - transcrire d'une graphie dans une autre - reconnaître les codes typographiques (§, Maj. ; -mettre en correspondance G-Ph de façon réglée - reconnaître automatiquement les mots courants - automatiser progressivement la lecture de mots - découper un texte continu en unités lexicales - restituer des mots manquants dans un texte - distinguer des homonymes d'après le contexte - écrire correctement de syllabes artificielles
C. P. 6-7 ans			
CE1 7-8 ans			

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

ANNEXE 3

PE2 1994-95. Versailles

ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

CADRE RÉGLEMENTAIRE

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

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

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

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

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

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

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

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

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

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

DISPOSITIF D'ÉVALUATION

L'évaluation portera sur la conception de séquences pédagogiques.

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

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

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

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

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

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

2- cohérence du projet ;

4- lisibilité de la rédaction pour un tiers

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

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL : L'UNION DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE

Jean-Pascal SIMON, IUFM de Grenoble
et LIDILEM Université Stendhal - Grenoble 3

Résumé : Les Ecoles Normales, devenues Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, ont dû trouver leur place dans le paysage universitaire français. Les orientations données au mémoire sont des témoignages, parmi d'autres, des tâtonnements en ce domaine. C'est pourquoi à la veille d'une contractualisation de la recherche dans les IUFM, la question de l'articulation de ce travail par rapport aux autres mémoires (maîtrises, DEA...) est cruciale. L'article ci-dessous tentera de proposer des éléments de réflexion en essayant de montrer quels sont les traits spécifiques du mémoire professionnel et quels sont ceux qu'il partage avec les « autres » mémoires universitaires. Dans un premier temps je rappellerai quelles sont les exigences de l'institution, je m'interrogerai sur les différences qui existent entre la « recherche » et la « formation par la recherche », ensuite je présenterai quelques choix faits au Département de français de l'I.U.F.M. de Grenoble, enfin un exemple illustrera mes propos.

1. PRÉAMBULE

L'article qui suit n'est pas un compte-rendu de recherche sur les mémoires professionnels mais le produit d'une réflexion résultant de la confrontation de pratiques de formation et d'encadrement de mémoires de diverses natures : en formation professionnelle initiale de Professeurs d'École (désormais PE), et Professeurs de Lycée ou Collège (désormais PLC) ; en formation continue par l'accompagnement des mémoires présentés à l'admissibilité du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître Formateur (désormais CAFIMF) et dans le cadre universitaire (maîtrises). Ce sont ces interventions dans ces lieux variés qui m'ont conduit à me demander quelle était la spécificité de chacun d'eux et quelles étaient les passerelles possibles entre ces « mondes ». Il s'agit donc avant tout d'apporter quelques éléments pour lancer, entre les différents partenaires de la formation des maîtres et les acteurs du champ de la didactique du français, un débat qui devrait aujourd'hui porter sur des aspects épistémologiques à la fois absents des problématiques des colloques et rencontres, et présents à travers l'implicite et le non dit des interventions des uns et des autres. Le lecteur trouvera qu'il y a quelques « variations » dans le système énonciatif de cet article puisque « je » et « nous » sont mêlés. Ce n'est pas une incapacité à choisir entre un « je » et un « nous » (d'atténuation), c'est que les lignes qui

suivent sont issues en grande partie d'une réflexion collective menée dans notre Département de français à l'IUFM de Grenoble.

2. BRÈVE HISTOIRE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

2.1. Rappel des orientations générales et point de vue particulier

La mise en place généralisée des IUFM en 1991 s'est accompagnée d'un certain nombre de bouleversements dans la formation des enseignants et, parmi ceux-ci, la réalisation par les stagiaires PE et PLC d'un mémoire professionnel comptant pour un tiers dans l'évaluation finale. Pour les nouveaux formateurs, une année de répit a permis de réfléchir à la manière de conduire cette « nouvelle » formation : quel type de mémoire, notamment par rapport aux mémoires universitaires ? et comment évaluer le travail ? Le cadre général de ce travail était donné par l'institution : le mémoire doit porter sur un problème d'enseignement - apprentissage en rapport avec les pratiques professionnelles. Ainsi le mémoire professionnel trouve sa source dans des pratiques de classe, conduit le stagiaire à se questionner sur sa pratique et doit articuler théorie et pratique. Si ces caractéristiques sont partagées par beaucoup (1), des choix plus ou moins spécifiques ont été faits par certains.

Ainsi, l'IUFM de Grenoble a choisi de faire que ce travail passe par une initiation à une démarche de recherche en éducation (2). « Notre » mémoire professionnel est donc à concevoir comme le compte - rendu d'une recherche, dont je définirai plus bas les caractéristiques. Il a pour objectif de mesurer les capacités du futur enseignant à s'interroger sur les problèmes liés aux situations d'enseignement / apprentissage dans une des disciplines de l'école, du collège ou du lycée, à prendre du recul par rapport à la pratique pédagogique. Ce travail doit être argumenté et légitimé sur le plan didactique, ce qui implique de la part du stagiaire de dominer un certain nombre de savoirs, qu'ils soient spécifiques à la didactique de la discipline choisie ou à une didactique générale (je ne développerai pas la question de l'existence ou non de ce champ, cela nous conduirait trop loin) et, en ce qui concerne le français, qu'ils soient empruntés aux sciences qui contribuent à sa didactique. C'est là l'occasion, non seulement d'approfondir une question précise, mais encore d'acquérir des méthodes, des savoir - faire qui pourront être réinvestis dans d'autres domaines de l'enseignement, et d'autres disciplines que celle du mémoire.

Aujourd'hui, à l'IUFM de Grenoble, les mémoires portent essentiellement sur des questions relevant de la didactique d'une discipline. Deux tendances émergent :

- des mémoires de type « ingénierie didactique » ou encore évaluation de pratiques d'enseignement ;
- des travaux plus centrés sur l'élève et ses apprentissages,

ces deux approches partageant le parti qui a été pris d'initier les stagiaires aux démarches de recherche. Pour compléter cette description de la situation grenobloise, il faut ajouter que les mémoires sont conduits dans le cadre d'un atelier thématique réunissant, dix à douze fois dans l'année, une douzaine de

stagiaires autour d'un universitaire ou d'un enseignant, lui-même engagé dans une recherche.

2.2. Élargissons le débat

Le nombre de travaux de recherche, de colloques, de rencontres, dont le thème a peu ou prou trait au mémoire professionnel, est le symptôme que ce « nouveau » mode de formation n'est pas sans susciter des questions, poser des problèmes. Où trouver des réponses ? Les IUFM sont des établissements d'enseignement supérieur (comme les universités) mais doivent-ils pour autant reproduire les démarches qui sont mises en oeuvre dans les mémoires de maîtrise ou de DEA ? Trop souvent on se positionne par la négative : « Le mémoire professionnel n'est pas un mémoire universitaire » ai-je pu lire dans divers textes. Dire ce que le mémoire n'est pas ne permet pas d'en donner une définition.

Pour répondre à cette interrogation peut-être aurait-il fallu prendre un autre point de repère que l'université, aller voir « ailleurs » : il est des lieux où la question de la formation professionnelle par la recherche a déjà été de mise, par exemple dans un institut (non le moindre !) comme l'Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales dont le but initial était de permettre à des professionnels non diplômés de l'enseignement supérieur de faire un travail de recherche. Aujourd'hui, le Collège Coopératif a pris le relai de celle-ci. J'ignore si les démarches de recherche - action qu'il met en oeuvre ont été les horizons de référence des réflexions menées dans certains IUFM ; en tous cas on n'en trouve nulle trace dans nos réflexions grenobloises.

Il faut donc relativiser la « nouveauté » introduite par le mémoire professionnel : c'est une nouveauté au regard de l'importance qui est maintenant accordée à ce type de travail dans la formation des maîtres et dans l'éducation nationale, mais, dans d'autres lieux, c'est une pratique de formation avérée. En effet, des professionnels de l'action socio-éducative ont depuis longtemps recours à cette modalité de formation comme en témoigne l'article 2 de la charte du groupement des Collèges coopératifs :

Les Collèges Coopératifs, (...) se réfèrent aux courants exprimés dans les « pédagogies actives », « les éducations et universités populaires » et les « universités ouvertes ». Ils sont nés dans la mouvance de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes et dans la tradition de formation d'adultes par la recherche. Ils adhèrent à la déclaration de l'UNESCO à Nairobi : « Reconnaître que chaque adulte, en vertu de son expérience vécue, est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseignant et l'enseigné dans le processus éducatif auquel il participe. Les relations entre l'adulte en formation et l'éducateur doivent s'établir sur la base du respect mutuel et de la coopération ».

Ainsi, la justification d'une pratique de formation par la recherche et le mémoire professionnel (si tant est que toute nouvelle institution ait besoin de se justifier et d'appuyer ses pratiques sur des usages avérés et reconnus) n'était pas à trouver dans une tradition universitaire « ordinaire » mais dans des institu-

tions qui se situent plus « en marge » du système académique. Cela ne signifie pas qu'il faut mettre en avant ce qui oppose les IUFM et les universités, mais plutôt voir les apports de chacun en termes dialectiques de complémentarité (3).

3. LA FORMATION PAR LA RECHERCHE, COMMENT ET POURQUOI ?

En ce qui concerne la dimension « recherche », je voudrais préciser que l'objectif du mémoire grenoblois est d'abord d'être une modalité de formation des stagiaires, et « ensuite » de leur offrir l'occasion d'une initiation aux démarches de recherche. Il n'y a aucune prétention de faire des ateliers mémoire des groupes de recherche (4), précision que je tenais à apporter pour que les choses soient claires en ce domaine. S'il faut donc clairement différencier « recherche » et « formation par la recherche », il ne faut pas envisager ces deux aspects de manière exclusive dans la mesure où toute activité de recherche participe à la formation de celui qui la conduit.

Pour arriver à situer le mémoire professionnel au sein du champ de la recherche en DFLM, je choisirai un certain nombre d'axes, qui sont autant de moyens, si ce n'est de définir, au moins de situer la mémoire professionnel par rapport à d'autres pratiques de cet ordre. Il s'agit là d'un point de vue nécessairement réducteur mais qui a l'avantage de fournir un cadre de réflexion. Le premier axe de l'analyse que je proposerai tente de prendre en compte certains des aspects pragmatiques de cette production et du produit qui en résulte.

3.1. Élaborer un mémoire : avec qui et pour qui ?

Le mémoire professionnel, comme toute production humaine, peut être analysé en termes d'agent et de destinataire de l'action. Le mémoire se différencie des modalités « ordinaires » d'évaluation dans la mesure où c'est un travail qui s'élabore collectivement, au moins à deux (le stagiaire et l'enseignant qui le dirige) parfois plus. Ainsi, à Grenoble, le travail mené en atelier est l'occasion d'une mise en commun. Le mémoire est donc le fruit des échanges et des interactions entre les participants d'un atelier ; ce n'est pas un travail « solitaire » mais collectif. L'opposition recherche / formation apparaît donc moins pertinente qu'une analyse portant sur des modalités de travail qui distinguerait :

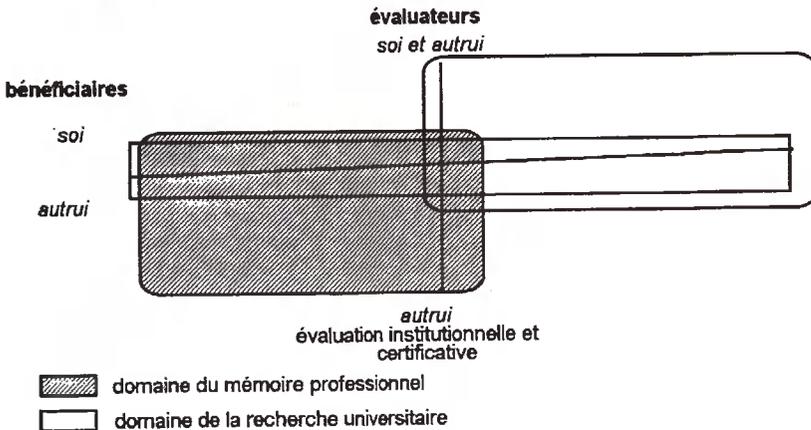
- une formation, ou une recherche, d'un individu isolé, par exemple quand un enseignant accompagne des stagiaires ou des étudiants un à un, que ce soit dans le cadre du mémoire professionnel ou d'une thèse ;
- un travail, au sein d'un groupe constitué, cette modalité se trouvant aussi bien dans le cadre de la formation que de la recherche.

En terme de destinataires, il faut distinguer deux choses : d'une part ceux que je nommerai les « bénéficiaires » et d'autre part ceux que l'on pourrait appeler les « évaluateurs ». Si les travaux de recherche ont comme bénéficiaires principaux les membres de la communauté scientifique, à qui le chercheur pense apporter soit une connaissance, des hypothèses, des lois... nouvelles, le travail du mémoire vise principalement le stagiaire lui-même, dans la mesure où, agent

de sa formation, il s'agit pour lui d'élaborer avant tout son propre savoir. L'accent sur cette dimension a été bien souligné dans notre IUFM : « Il (le mémoire professionnel) a une fonction de mise en cohérence et d'unification des différents éléments de la formation (5) ». S'il y a élaboration ou participation à l'élaboration de savoirs nouveaux, ce n'est qu'incidemment et dans la mesure où, par exemple, la thématique de l'atelier mémoire renvoie à celle d'un groupe de recherche auquel participe l'enseignant responsable de l'atelier. Le mémoire est aussi une commande de l'institution en vue d'une certification, ce qui complique notamment la question de la gestion de l'écrit et des destinataires directs (le jury) et potentiels (les lecteurs dans la mesure où certains mémoires sont déposés en bibliothèque). Le mémoire professionnel se trouve donc pris dans une tension entre ces deux catégories de destinataires : les bénéficiaires et les évaluateurs qui sont porteurs d'exigences différentes. Si les premiers attendent des informations nouvelles sur un sujet, les seconds cherchent les traces de la mise en oeuvre, et, en synergie, d'éléments de la formation. Ainsi, par rapport à une situation d'examen « classique », le mémoire se caractérisera par une double exigence, du fait de cette double destination de l'écrit.

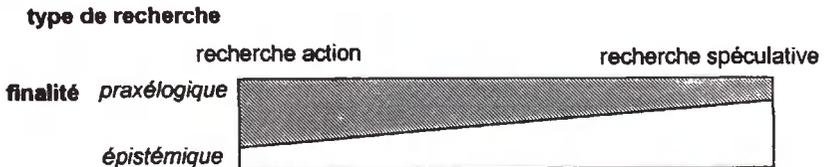
La situation d'écriture de recherche est quelque peu différente, elle n'échappe pas, bien sûr, à ce double enjeu : « bénéfice retiré » et « évaluation par un destinataire ». Comme toute action humaine, l'écriture de recherche est soumise à des jugements, mais il n'y a pas d'évaluation institutionnelle et certificative à la clé, et c'est là que la différence principale réside. Ce type d'écrit est, plus que tout autre, compris comme provisoire et simple arrêt d'une pensée en mouvement. Le lecteur sera donc considéré, moins comme un évaluateur que comme un interlocuteur, auquel on présente l'état d'un travail, si l'« autre » est évaluateur potentiel, c'est dans le cadre d'une interaction épistémologique entre pairs.

Les destinataires



3.2. Quelle finalité ?

De Ketele et Rogiers (1993) proposent sept critères pour distinguer divers types de recherches. On pourrait pratiquement les reprendre tous. Je reprendrai en le reformulant le premier, qui me semble particulièrement pertinent pour notre propos : toute recherche est prioritairement orientée vers un but, dont il faut déterminer la nature, et doit avant tout fonder la validité d'un objet. L'ensemble des travaux de recherche en didactique du français visent tous à rendre plus « efficace » l'enseignement, ce qui peut passer par différentes voies. Deux directions, non exclusives, s'ouvrent : d'une part on peut rechercher les procédures d'enseignement et de formation les plus pertinentes ; d'autre part on peut avoir pour but de produire des savoirs qui enrichiront le cadre théorique de référence de travaux ultérieurs sur l'enseignement-apprentissage. Il convient donc de mesurer la part respective de l'interventionnisme et de la description. Il ne s'agit pas d'une opposition binaire visée praxéologique vs visée épistémique, mais plutôt d'un continuum entre deux pôles :



Comme le chercheur en didactique, l'enseignant qui propose un thème d'atelier - mémoire doit se demander quelle sera la nature du travail demandé au stagiaire :

- si le but principal est de faire prendre conscience aux stagiaires des facteurs qui entrent en ligne de compte dans la pratique pédagogique et qui l'influencent, on sera alors plutôt du côté d'une recherche - action ;
- s'il s'agit de construire, acquérir... des savoirs, la finalité on sera alors plutôt du côté d'une recherche spéculative ou descriptive, mais les deux dimensions praxéologique et épistémique seront toujours présentes. C'est ainsi que s'effectue l'articulation entre théorie et pratique.

3.3. La question du « terrain », l'objet et la situation

La classe est le terrain « naturel » où sera menée la recherche. En effet, s'il est des recherches de laboratoire derrière lesquelles on devinera une visée didactique ou une retombée didactique, (selon l'intention du chercheur), la définition du mémoire professionnel est tout autre. Il est précisé que le stagiaire doit mettre en oeuvre un projet « en situation de classe » (6). Cela implique de mener un travail en situation « écologique », et exclut toute recherche en milieu « contrôlé ». Il faut rappeler qu'il est d'autres modalités de formation. En effet, certains mémoires professionnels ont pu prendre pour terrain un tout autre lieu que la classe, comme les monographies qui ont été, un temps, des travaux demandés aux normaliens.

Dans cet espace, on peut porter différents regards : soit s'intéresser aux pratiques d'enseignement, soit aux modalités d'apprentissage. Dans le premier cas, on centrera son observation - analyse sur l'enseignant qui « transmet » un savoir aux élèves et sur la manière dont fonctionne cet échange. Certes, une problématique centrée sur des questions d'enseignement ne peut faire l'économie des questions d'apprentissage. Il s'agit surtout de mettre l'accent sur cet aspect en se demandant, par exemple, si telle façon d'aborder une connaissance nouvelle aura une influence sur l'apprentissage sans, pour autant, se donner comme but de décrire les mécanismes de cet apprentissage. Dans le second cas, on s'intéressera avant tout à la façon dont l'élève « apprend » ou met en oeuvre les connaissances acquises. L'objectif sera, par exemple, de décrire les processus qu'il met en oeuvre pour résoudre une situation - problème, ou encore un travail sur l'analyse des erreurs.

En outre, la situation peut être définie par deux autres critères : va-t-il agir d'une situation « ordinaire » ou spécifiquement construite et mise en place ? et, quel sera le degré d'interventionnisme ? et de quelle manière ? Les choix relatifs à ce dernier critère peuvent être une simple conséquence de choix antérieurs : si on veut travailler sur la dimension « enseignement » il sera impossible de ne pas intervenir. Il reste néanmoins à choisir un certain type d'intervention. En revanche, une étude portant sur l'axe « apprentissage » pourra être une simple observation d'élèves en train de résoudre un problème ordinaire (production de texte p.e.) en situation « ordinaire » ou spécifique de classe, sans intervention de la part du chercheur. Là encore, c'est moins le type de recherche que l'opposition recherche / formation qui est en jeu.

Cette analyse permet donc de mettre en avant quelques aspects qui précisent certaines spécificités du mémoire professionnel qu'elles soient liées aux exigences de l'institution ou aux possibilités qu'elle offre et les espaces de liberté où devront être faits des choix.

Ainsi, l'institution définit :

- un terrain d'activité : la classe (est exclue, en tous cas, toute situation expérimentale) ;
- des objets qui seront relatifs à l'enseignement - apprentissage ;
- des destinataires du mémoire professionnel qui sont à la fois des bénéficiaires et des évaluateurs institutionnels de la production

A Grenoble, le choix de l'organisation en atelier - mémoire permet de mettre en place une co-construction du savoir et de la formation par le mémoire.

Liberté est laissée en ce qui concerne :

- une centration de la problématique sur un des deux pôles enseignement ou apprentissage ;
- la nature de la situation et son degré de nouveauté ;
- la question de l'intervention auprès des élèves et de ses modalités ;
- la finalité et la part relative de la dimension praxéologique et épistémique.

C'est là une approche sûrement réductrice mais qui a l'avantage de fournir un cadre à partir duquel nous préciserons les choix que nous avons faits avec quelques collègues du Département de français de l'IUFM de Grenoble.

3.4. Les stagiaires : qui sont-ils ?

Mon expérience étant plus riche en ce qui concerne les PE, je poursuivrai en argumentant les choix que nous avons faits à partir de ce public. Nous sommes donc bien souvent face à des néophytes en la matière. Les PE (7) ont une formation très réduite dans le domaine de la didactique du français. Certains ont suivi des UV de pré professionnalisation qui les ont initiés à ces questions. Par ailleurs, si le concours de recrutement demande de la part des candidats une réflexion dans ce domaine (analyse de documents pédagogiques et évaluation d'une production d'élève, souvent une copie), il reste fortement axé sur des compétences scripturales dans la mesure où la note de synthèse demandée en première partie est souvent discriminante.

Cela ne signifie pas que les PE en soient réduits à n'être que de simples « consommateurs » de sujets que nous leur aurions préparés et cadrés. Les motivations pour choisir un mémoire en français sont multiples. Je prendrai pour exemples les stagiaires avec lesquels je travaille cette année (8). Sur les douze, cinq viennent de cursus scientifiques (licence de biologie et de physique), quatre de lettres ou sciences du langage, les trois derniers ont suivi un cursus d'histoire, de portugais ou de sociologie. Leurs motivations sont diverses. Certains ont envie de compléter une formation qu'ils estiment insuffisante en français. Ainsi Pascaline et Valérie souhaitent approfondir ce que signifie l'interaction lecture - écriture ; d'autres veulent approfondir une question issue soit :

- de leur pratique professionnelle (c'est souvent le cas des PE qui ont assuré une année de remplacement avant d'intégrer l'IUFM - les « listes complémentaires ») comme Yvonne qui, après une année en SEGPA (9), veut travailler sur la lecture des consignes, ou Laurent qui après avoir travaillé deux ans dans le cadre d'ateliers d'alphabétisation souhaite approfondir le thème de la « lecture - écriture - compréhension » ;
- d'un précédent travail, par exemple du dossier de première année : Aline et Carine désirent aller plus loin dans l'étude des interactions verbales en essayant de mettre en oeuvre de nouvelles situations et d'enrichir leur panoplie d'outils d'analyse pour en tirer profit dans la gestion ultérieure de leurs classes.

Tous ont en commun une expérience professionnelle très réduite. Ainsi, il nous est rapidement apparu que si l'urgence était d'acquérir des savoir - faire professionnels, la prise de recul par rapport à une pratique pédagogique ne pouvait être comprise comme une évaluation de modalités d'enseignement. Ainsi, plutôt que de mener les stagiaires dans une expérimentation dont l'objectif serait de valider (ou d'invalider) une démarche pédagogique, il nous a semblé plus urgent, et plus fondamental à la fois, de leur donner l'occasion de développer d'autres compétences professionnelles.

4. QUELLES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ?

Le travail du mémoire doit développer des compétences professionnelles. Nous choisissons de travailler conjointement deux domaines de compétences : des savoirs relevant des champs des sciences du langage, de la psychologie, de la didactique qui doivent faire partie de la culture professionnelle de l'enseignant, qui ne seront pas, pour la plupart, des objets d'enseignement, mais qui lui permettront de mieux comprendre ce qui se passe dans sa classe, et des savoir-faire pédagogiques qui permettront au futur enseignant de mieux agir (10). Cette distinction reprend, en d'autres termes, la double perspective épistémique et praxéologique et la question de la finalité de toute recherche évoquée plus haut. Nous avons choisi de favoriser la dimension épistémique : les conditions de travail et les autres composantes de la formation sont des éléments qui nous ont amenés à faire ce choix.

4.1. Le rôle de l'atelier

L'atelier - mémoire n'est pas, en premier lieu, le lieu de transmission de savoirs. En effet, ceux-ci sont présentés dans les différentes composantes de la formation, disciplinaire ou générale, que ce soit en première ou en seconde année. Il ne s'agit donc pas de faire des cours mais d'offrir des situations qui amènent le stagiaire à « expérimenter » lui-même ces questions et à les approfondir. A titre d'illustration, « le TP de lecture » qui sert de lancement à l'atelier - mémoire que je propose autour de l'évaluation de la compréhension des textes, des processus de construction du sens et des échanges conversationnels autour de la lecture.

Ainsi, je donne à lire le texte de E. Ionesco « Oser ne pas penser comme les autres » (11), en attirant l'attention des stagiaires sur l'objectif spécifique de cet exercice : il ne s'agit pas de « lire pour lire », mais d'une démarche introspective visant à réfléchir sur la manière dont on s'y prend pour lire un texte, sur les questions de compréhension, de ses traces et de sa communicabilité. Quelques questions guident ce travail :

- *Que feriez-vous pour montrer à quelqu'un que vous avez compris (quelque chose à) ce texte ?*
- *Que feriez-vous pour aider quelqu'un à comprendre (quelque chose) à ce texte ? (envisager différentes formes d'aide du lecteur qui a le plus de difficultés à comprendre à celui qui en a moins)*
- *Qu'est-ce que vous avez compris de ce texte ? (vous confronterez les différentes « compréhensions » de chacun)*
- *Comment avez-vous fait pour comprendre, dans ce texte, ce que vous avez compris ?*
- *Qu'est-ce qui vous a gêné dans ce texte ?*

Les stagiaires, par groupe de 4 ou 5, lisent, répondent aux questions puis mettent en commun et confrontent leurs points de vue. Un d'entre eux est chargé d'observer les échanges.

Cela permet d'aborder à nouveau et de façon très concrète, un certain nombre de questions comme, celle des « observables » en lecture, la co-construction du sens dans l'interaction, l'hétérogénéité interprétative... Avant de lire des articles théoriques qu'ils aborderont dans la phase de documentation et quand ils élaboreront leur cadre théorique, il me semble opportun qu'ils expérimentent et définissent par eux - mêmes les question qu'ils vont approfondir au cours de l'année. Il s'agit de faire émerger un point de vue initial sur la question, un état *a priori* qui sera complété par la suite.

L'atelier mémoire a également pour rôle d'aider les stagiaires à poser leur problématique, à émettre des hypothèses, à définir les concepts à étudier, à définir les éléments à prendre en compte, etc... Ainsi différents temps sont donc prévus, centrés sur :

- des apports sur la méthodologie de la recherche en sciences humaines ;
- l'organisation de recueil d'observables ;
- l'élaboration d'outils d'analyse des données recueillies ;
- des échanges : tous les stagiaires ont à présenter l'état d'avancement de leur recherche.

Le mémoire a donc une première visée épistémique forte. Il est l'occasion d'approfondir ses connaissances sur une question dans un double mouvement qui va de l'expérimentation personnelle d'une question vers ce qu'en disent les textes théoriques appartenant au champ de la didactique du français pour revenir enfin vers la classe, les élèves, leurs apprentissages, et développer des compétences professionnelles.

4.2. Les gestes de l'enseignant

J'ai signalé plus haut que, dans chaque groupe, un stagiaire était chargé d'observer les échanges conversationnels. Cela m'amène à préciser la nature des compétences professionnelles que nous voulons développer à travers la réalisation du mémoire : travailler certains des « gestes » de l'enseignant. On peut classer ces « gestes » en fonction du lieu où ils vont intervenir : certains sont effectués dans la classe, d'autres le sont hors de la classe, avant ou après une séance d'enseignement.

Dans la catégorie des gestes en situation d'enseignement - apprentissage, le premier type de geste professionnel auquel on pense c'est la pratique d'enseignement : la gestion et conduite de la classe. Comme je l'ai précisé plus haut c'est un axe de travail que certains ont choisi dans notre IUFM, qui peut conduire à une analyse des pratiques d'enseignement ou à de l'ingénierie didactique. Ce n'est pas la voie que nous avons choisie, cela pour plusieurs raisons. D'une part, il y a d'autres lieux de la formation qui permettent de développer ces compétences pédagogiques : les cours de pédagogie, les stages... ainsi qu'un séminaire d'analyse des pratiques centré sur les problèmes d'exercice du métier rencontrés par les PE lors de leurs stages ; d'autre part, les conditions de stage qui leur sont offertes ne nous semblent pas propices à ce genre de recherche. En effet, les stages en responsabilité sont l'objet d'une évaluation qui entre pour un tiers dans la certification finale.

On pourrait relever le défi et tenter de faire se rencontrer deux modalités d'évaluation, deux champs de compétences complémentaires et indissociables dans le quotidien de l'enseignement : savoir enseigner tout en étant capable d'analyser *on line* les processus d'enseignement - apprentissage. Cependant, il n'apparaît pas raisonnable de superposer, dans un même lieu, deux modalités d'évaluation qui s'attachent à des compétences professionnelles de nature différente puisque l'on attend du stagiaire en responsabilité qu'il maîtrise (plus ou moins) l'acte d'enseigner et que l'enjeu du mémoire se situe autour d'une prise de recul par rapport à cette situation d'enseignement. Nous craignons que certains stagiaires vivent cette double évaluation comme une situation de double contrainte (12), c'est à dire se sentent pris dans un système aux règles contradictoires, voire conflictuelles. Nous verrons plus loin qu'un tel défi peut être relevé, mais dans d'autres conditions.

Restant dans la catégorie des gestes professionnels « en situation », nous avons choisi d'insister sur un autre geste professionnel corolaire du premier : l'observation des élèves. Ainsi, plutôt que de se poser une question du type « Comment peut-on faire pour enseigner telle notion ? » nous amenons les stagiaires à se demander comment s'y prend l'élève pour réaliser tel acte langagier (lire et comprendre un texte, produire un écrit, convaincre un camarade, expliquer une expérience...). Abandonnant le versant enseignant, nous avons choisi d'envoyer les stagiaires explorer du côté de l'élève pour voir « comment il fonctionnait ». Il nous semble, en effet, que ce n'est pas le geste qui sera travaillé « naturellement » par les stagiaires. Ils ont de bonnes raisons à cela : l'enjeu de leur seconde année en IUFM est leur prise de fonction à venir ; on comprendra aisément que leur propre fonctionnement face à une classe puisse être au centre de leurs soucis les empêchant par là même de prêter une attention suffisante à l'élève.

C'est pourquoi, profitant du temps et de la liberté d'esprit dont ils disposent encore, n'ayant pas à gérer l'urgence d'une première affectation et les soucis que cela suppose, nous voulons apprendre aux stagiaires à regarder les élèves, pas simplement à détecter les difficultés mais à aiguiser leurs facultés d'analyse et de compréhension de ce qui se construit dans, par et avec le langage, que ce soit dans la classe de français ou dans d'autres matières. C'est donc une formation du regard de l'enseignant que nous voulons mettre en place à travers l'accompagnement du mémoire professionnel. Ce travail aura pour noyau une observation, en situation naturelle de classe, d'élèves réalisant, par exemple, un compte - rendu, un panneau..., en groupe ou individuellement. Il s'agira alors d'élaborer des outils et une méthodologie d'observation ce qui, par là même, entraînera à regarder les élèves autrement.

Le mémoire peut aussi faire travailler des gestes « hors situation de classe ». Le choix présenté ci dessus, n'exclut pas cette seconde catégorie. Les observables recueillis sont de différente nature : ce peut être des enregistrements audio ou vidéo, mais il s'agit là de techniques qui permettent de « faire sortir la classe des murs » on n'est pas réellement « hors situation » ; en complément à cela, on pourra recueillir des produits scolaires comme les comptes - rendus ou les panneaux évoqués plus haut. Ce sera là l'occasion d'aller plus loin

qu'une simple correction et d'analyser les produits au regard des processus observés.

Avant d'illustrer ce qu'une telle démarche peut engendrer, je résumerai les choix que nous avons faits avec quelques collègues du département de français de l'IUFM de Grenoble. Pour nous, le mémoire se caractérise par un travail :

- à double visée : pragmatique et épistémique, mais pour lequel les aspects épistémiques sont dominants ; on se situe donc plutôt du côté des recherches de type spéculatif ou descriptif ;
- qui vise à augmenter principalement les connaissances du sujet qui le réalise ;
- qui se situe sur le terrain de la classe « ordinaire », en d'autres termes en situation écologique ;
- qui prend pour objet d'étude l'élève, en terme de produits et processus langagiers...,
- dont l'objectif de formation est d'aiguiser le regard des futurs maîtres ainsi que leurs capacités à analyser des produits et des processus de production.

Si l'on ajoute à cela qu'une partie du travail consiste à construire un cadre théorique qui vient appuyer les choix théoriques et méthodologiques et qu'un protocole d'observation et d'analyse des données recueillies doit être élaboré pour garantir, si ce n'est une totale objectivité, du moins la plus grande transparence possible quant à l'analyse, la synthèse des données et les conséquences pédagogiques que l'on tirera de ce travail, la question d'une opposition formation - recherche devient caduque et l'on constate que les ponts entre ces deux domaines sont forts nombreux.

4.3. Illustration : comment s'y prennent-ils pour lire à plusieurs ?

Assistante sociale pendant plusieurs années, Martine Chaumaz (1997) (13) a choisi de faire un mémoire en français pour deux raisons : premièrement, un intérêt pour la lecture et les apprentissages qui lui sont liés ; deuxièmement, une volonté d'approfondir ce que l'on nommera, dans la lignée de Vygotsky « l'interactionnisme social », et principalement la manière dont les enfants construisent leurs savoirs dans les relations avec les autres.

Le dispositif mis en oeuvre lors de ce travail est exemplaire des démarches « empiriques ». Une hypothèse, que l'on qualifiera de légère : « il existe plusieurs façons de s'y prendre pour lire et comprendre un texte. Chaque élève a une stratégie de lecture qui lui est propre. En mettant plusieurs élèves face à un même texte on pourra observer des interactions de différentes natures ». Le recueil d'observables a été mené lors d'un stage en responsabilité qui se déroulait en janvier, dans un Cours préparatoire (6 ans) de la banlieue de Grenoble. La stagiaire a choisi de constituer des triades. Ne connaissant pas les élèves, cela s'est fait, d'abord, de manière aléatoire puis en essayant de faire varier le degré d'hétérogénéité des groupes. Ils ont été mis en situation de lecture - découverte d'un petit illustré relatant un court récit. La consigne était de lire le livre

ensemble en vue d'expliquer l'histoire à toute la classe. Pour garder une trace des échanges et faciliter leur analyse ultérieure, les séquences de lecture ont été enregistrées.

Une fois les retranscriptions faites, il a fallu procéder à leur analyse. Observateur privilégié, je puis témoigner des tâtonnements successifs pour sélectionner ce qui fait sens par rapport à la question de départ. C'est dans un double mouvement, de la théorie aux données et des données à la théorie, que Martine a dégagé sa grille de lecture des échanges conversationnels. Ce travail a constitué le centre de la formation au geste et au « regard professionnel ». Comprendre les élèves, ce n'est pas plaquer des grilles d'observation sur une situation donnée. Les faits ne sont jamais transparents. Autant qu'une théorie préconstruite, les données sont la clé de leur propre déchiffrement. Comme les « sons » d'une langue ne deviennent phonèmes (prennent du sens) que dans leur confrontation mutuelle, le sens des actes langagiers naît d'une analyse (14) de la globalité de l'interaction. Ainsi, ont été reconstruits et éprouvés à la lumière du corpus des notions comme celles d'étayage, de coopération... ont été définis également des types de lecture : déchiffrement, prise d'indices en vue d'une construction de sens... Le cadre d'analyse a donc été construit *a posteriori* à partir des données dans le cadre d'une démarche inductive confrontant les faits pour tirer des informations. Une telle démarche est bien souvent le contraire d'un fleuve tranquille. Elle suppose d'être ouvert à l'inconnu, d'accepter d'avancer sans savoir exactement où l'on va.

Ce travail d'observation a permis à cette stagiaire de mieux connaître les élèves (en général, et ceux qu'elle a eus en stage) de relativiser un certain nombre de choses notamment en ce qui concerne l'hétérogénéité des élèves et la conduite de la classe.

5. TOUT NE FINIT PAS EN PE2 OU EN PLC2

Il faut garder à l'esprit que la formation des maîtres est par nature continue et qu'il faut penser le mémoire professionnel dans une continuité par rapport aux travaux ultérieurs envisageables. Dans cette perspective, on peut souhaiter qu'au bout de quelques années les enseignants aient l'occasion de prendre du recul par rapport à leur pratique pédagogique quotidienne en menant un travail d'évaluation de leurs gestes professionnels et de leurs conséquences sur l'apprentissage.

Ainsi, ne pourrait-on pas envisager, dans cette perspective, le mémoire professionnel préparé par les candidats au CAFIMF ? Bientôt des « ex. PE2 » seront dans les rangs des postulants. Se posera alors la question d'une articulation entre le mémoire professionnel du CAFIMF et celui qu'ils auront fait quelques années auparavant à l'IUFM. De nombreuses similitudes peuvent conduire à la reproduction d'un travail analogue, voire identique. Il faut donc proposer quelque chose qui sera, nécessairement, à la fois identique, mais aussi différent. Identique dans ses finalités : il s'agit toujours de former des enseignants généralistes, de les amener à développer des savoirs dans une matière d'enseignement donnée, autant dans sa dimension disciplinaire que didactique.

On pourrait se demander si une des premières différences ne se trouverait pas dans la visée. Ainsi, le rapport entre les visées épistémique et praxéologique pourrait être inversé : cette dernière pourrait passer au premier plan. Il s'agirait donc de travailler plutôt sur une prise de conscience des facteurs qui déterminent les actions enseignantes dans la classe. On serait alors davantage du côté d'un travail de type recherche - action. Autre différence, conséquente, en partie, de la première : les gestes professionnels à travailler ne seraient pas de même nature. Si l'on peut continuer à développer ses compétences à regarder les élèves, la préparation au CAFIMF est certainement l'occasion de travailler ses propres gestes « d'enseignement », d'en évaluer la portée et les conséquences, d'en expérimenter de nouveaux, de faire le point sur sa pratique enseignante et l'évaluer. Ce travail sur le geste d'enseignement me semble d'autant plus pertinent que l'autre partie de l'épreuve d'admissibilité consiste en un entretien de formation que doit conduire le candidat après qu'il ait observé une séance assurée par un stagiaire.

La continuité formation initiale - formation continue est en grande partie à inventer, et pour peu que l'on ait un minimum d'imagination, il est possible de créer des lieux de rencontre et de réflexion sur la didactique associant des acteurs aux statuts divers. Ne pourrait-on pas créer des lieux de formation - recherche consacrés à l'accompagnement d'enseignants dans le cadre, soit de projets pédagogiques, soit de projets de formation professionnelle, dont la base de la réflexion serait les pratiques « ordinaires » en s'interrogeant sur ce qui se passe dans sa classe. L'enjeu est de taille : seule une articulation forte permettra de mener au mieux la tâche de formation initiale et continue de formation de formateur dévolue aux IUFM.

Avec la complicité de Marielle Rispaïl et Jean-Marc Colletta.

NOTES

- (1) d'après les discussions plus ou moins formelles que j'ai pu avoir avec des collègues d'autres IUFM.
- (2) Les critères d'évaluation, qui servent plutôt de guide dans l'accompagnement des mémoires sont une trace de cette réflexion cf. annexe.
- (3) Se trouve également ici en filigrane la question du rôle des enseignants-chercheurs dans les IUFM...
- (4) Pas plus d'ailleurs qu'on ne pourrait le faire avec un séminaire de maîtrise !
- (5) Projet d'établissement de l'IUFM de Grenoble p. 43 pour les PE et p. 68 pour les PLC.
- (6) Projet d'établissement de l'IUFM de Grenoble p. 43 pour les PE et p. 68 pour les PLC.
- (7) Comme nombre de PLC,
- (8) 1997-98
- (9) Section d'Enseignement Général Professionnel Appliqué

- (10) sachant que ce n'est pas aussi simple que cela et que comprendre permet aussi de mieux agir.
- (11) tiré de Ionesco E., (1977), *Antidotes*, Gallimard, p. 11-13.
- (12) cf. Winkin (1981, 41).
- (13) que je remercie ici pour m'avoir donné ses notes de soutenance.
- (14) de type "emic"

OUVRAGES CITÉS

- CHAUMAZ Martine (1997) : *Les interactions verbales entre pairs autour d'un texte ou comment s'y prennent-ils pour lire à plusieurs ?*, mémoire professionnel PE2, sous la direction de Jean-Pascal Simon, Grenoble, IUFM.
- DE KETELE & ROGIERS (1993) : *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck.
- GALLISSON Robert & PUREN Christian (1997) : *Du concept en didactique des langues étrangères*, *ELA n° 105*, Paris, Didier-Erudition.
- WINKIN David (ed.), (1981) : *La nouvelle communication*, Paris, Seuil « coll. points n° 136 ».

ANNEXE

Ce document, élaboré en 1991-1992, par une équipe d'enseignants de diverses disciplines et intervenant en PE ou en PLC réunis autour de Claude Comiti alors directeur-adjoint chargée de la recherche à l'IUFM de Grenoble, est à considérer surtout comme un outil d'aide à l'élaboration progressive du mémoire et à la préparation de la soutenance. Parmi les quatre indicateurs explicités ci-dessous, les italiques indiquent le niveau minimum acceptable.

1- MÉMOIRE

Forme et nature du questionnement

- 1 - étude d'un thème sans formulation de question
- 2 - la question est trop générale ou non pertinente par rapport aux caractéristiques du mémoire professionnel
- 3 - *le questionnement est cohérent et exposé clairement*
- 4 - existence d'une problématique : questionnement pertinent et en relation avec un cadre théorique

Références

- 1 - pas de références dans le texte
- 2 - références imprécises et/ou peu pertinentes et/ou non vérifiables
- 3 - *présence de références pertinentes*
- 4 - références pertinentes dans le texte avec renvoi à la liste des ouvrages consultés.

Méthodologie

- 1 - inadéquation entre la méthodologie et la problématique. La méthodologie n'est pas explicitée
- 2 - la méthodologie est explicitée mais elle comporte des lacunes
- 3 - *la méthodologie est cohérente et pertinente mais insuffisamment explicitée*
- 4 - la méthodologie est explicite, cohérente et pertinente

Présentation et traitement des données recueillies

- 1 - il n'y a aucune mention précise des données recueillies
- 2 - les données sont présentées mais leur traitement n'est pas clair
- 3 - *les données sont fournies mais leur traitement n'est pas mené à son terme*
- 4 - les données et leur traitement sont pertinentes par rapport à la problématique

Argumentation

- 1 - l'argumentation est inexistante ou majoritairement fondée sur des opinions
- 2 - *l'argumentation est cohérente mais fondée uniquement sur le traitement des données*
- 3 - l'argumentation prend en compte le traitement des données et le cadre théorique
- 4 - l'argumentation est fondée sur la mise en relation du traitement des données et du cadre théorique

Traitement didactique de la discipline

- 1 - manque de maîtrise des contenus disciplinaires liés au sujet
- 2 - les contenus sont maîtrisés mais les situations utilisées sont inadaptées
- 3 - *les contenus sont maîtrisés et les situations sont pertinentes*
- 4 - la réflexion didactique prend en compte des obstacles liés à l'appropriation des contenus

Conclusion

- 1 - la conclusion est absente ou non pertinente par rapport à la question ou à l'argumentation
- 2 - *la conclusion est pertinente par rapport à la question initiale et à l'argumentation*
- 3 - la conclusion est pertinente, les éléments de réponse utilisent le cadre théorique
- 4 - la conclusion est pertinente par rapport à la problématique de départ, elle relativise la portée des travaux et ouvre des perspectives

II - SOUTENANCE

Présentation orale

- 1 - exposé confus et/ou factuel et/ou pointilliste
- 2 - exposé clair mais uniquement descriptif
- 3 - *exposé clair et synthétique*
- 4 - exposé mettant en valeur l'essentiel de la démarche et les résultats obtenus

Débat - discussion

- 1 - difficultés à répondre aux demandes d'explicitation
- 2 - réponses ponctuelles
- 3 - *réponses pertinentes*
- 4 - apport d'éléments nouveaux intéressants

Intérêt professionnel du mémoire

- 1 - le rapport de l'objet d'études aux pratiques professionnelles est imprécis
- 2 - la relation à ces pratiques est explicite mais trop vague
- 3 - *le travail effectué pour le mémoire permet une évolution de la pratique professionnelle dans la discipline*
- 4 - les retombées du travail sur le mémoire dépassent le cadre de la discipline

PAROLES ÉCLATÉES : QUELLE(S) DEMANDE(S) DE FORMATION CHEZ LES PE2 ?

Danièle BERTRAND, IUFM d'Amiens - Laon, INRP- PROG

Résumé : Cet article se propose d'éclairer les attentes des PE concernant leur formation. A partir d'une étude de cas, seront mises en perspective deux dimensions différentes : la demande comme acte de langage qui les engage dans une profession et les demandes comme témoignage de leur conception de l'enseignement du français. On verra comment, au long de l'année de PE2, les préoccupations professionnelles se font jour, quelle place elles vont prendre et comment elles s'expriment. On va ainsi d'un sentiment premier de manque de savoirs à une prise de conscience de la tâche réelle qui oriente le regard vers d'autres manques, savoir-faire disciplinaire mais également problèmes pédagogiques. On fera apparaître en quoi un dispositif dit de « régulation » les fait émerger à défaut de les résoudre. Et, au bout du compte, il semble, qu'à Laon tout du moins, les attentes soient plus une demande d'enseignement qu'une demande de formation. On fera apparaître également les conceptions qu'ils ont quant à l'enseignement du français et les attentes corrélées. On peut penser que le poids de l'évaluation qui cumule les validations - modules disciplinaires, stages, mémoire professionnel - et verrouille la formation sur un an, limite la perspective aux besoins qui sont strictement ceux de l'année de formation : besoins immédiats de titularisation, besoins de stagiaires plus que de professeurs des écoles.

ANECDOTE, HISTOIRE DRÔLE ?

Lorsque fin mars, après avoir passé le tiers de nos maigres heures de français (1) sur la lecture et ses problèmes en début d'année, dont la moitié consacrée à l'apprentissage, je suis interpellée par une PE2 qui ingénument me demande « *Alors, comment apprendre à lire au CP ?* », je suis déconcertée par l'écart entre le contenu enseigné, c'est-à-dire que l'on croit enseigné(er), et ce que le stagiaire a vécu, ressenti, acquis, compris.

C'est dans cette faille que se situe le travail présenté ici : que veulent les PE2 ? Quelle est leur demande ? Sur quelles représentations du métier construisent-ils leurs savoirs, leurs projets... ? Ainsi aux deux questions posées par ce numéro sur les contenus de formation prescrits et ceux réellement enseignés, il semble raisonnable d'en adjoindre **une troisième** : comment les PE les reçoivent-ils ? En quoi cela répond-il à leur demande, à leurs besoins supposés, exprimés... ?

Ces questions sont le noyau d'une recherche INRP consacrée à la modulation de la formation initiale des PE (2) et qui a évolué vers une seconde : « la demande et le projet chez les professeurs des écoles en formation ». (3) Sans entrer dans les détails de cette recherche, nous en dégagerons, dans un premier temps, les cadres, avant de restreindre au champ disciplinaire qui est le nôtre.

L'objet de cet article est de regarder du côté des stagiaires, en analysant au fil de l'année de PE2 leurs demandes de « maîtrise de la langue » en fonction des rythmes imposés par le calendrier et les contraintes de la formation, de l'institution. Ce travail mené à Laon (4) a donc toutes les limites d'une étude de cas. On espère seulement que d'autres histoires, d'autres géographies pourront s'y refléter.

1. ÉTATS DE RECHERCHES (5) :

La première recherche sur la modulation de la formation initiale des **instituteurs** a démarré avec les dernières promotions de normaliens et la seconde sur la demande et le projet des **professeurs des écoles** a accompagné la mise en place des IUFM. De l'une à l'autre, l'objet d'étude est le même, à savoir la personnalisation et la professionnalisation de la formation des enseignants. Partant d'un constat d'hétérogénéité d'une part, d'une assignation à se former d'autre part (comme tout travailleur mais aussi parce que le savoir est l'objet même de leur travail), la question centrale de la recherche concerne « les positions psychologiques » des enseignants relativement à la formation qui leur est proposée - imposée.

1.1. Questions premières principales

- comment vivent-ils cette formation, quelle expérience en font-ils, quelles sont leurs attitudes vis-à-vis d'elle ?
- ont-ils des attentes de formation et lesquelles ? Sont-elles formulées en tant que remarques ou demandes explicites ? En relation avec un ou des projet(s) à long terme... le(s)quel(s) ?
- qu'est-ce qui peut influencer ces demandes, ces projets et leur formulation ?

Pour répondre à ces questions, la recherche a mené des investigations :

- du côté des **institutions** : textes, plans, dispositifs se préoccupent - ils de la personnalisation de la formation, sous quelle forme, avec quels objectifs et quels enjeux ?
- du côté des **formateurs** : quelle est leur position vis-à-vis d'une personnalisation de la formation, quel enseignant veulent - ils ? Tiennent - ils compte concrètement des demandes des PE ?
- du côté des **demandes** : quand elles existent, quels sont leurs contenus et leurs formes, leurs destinataires ? Conditions d'émergence, contexte, genèse et évolution ?

La méthodologie employée a essayé de considérer des aspects quantitatifs pour l'analyse socio - démographique des étudiants, ainsi que des aspects qua-

litatifs par entretiens cliniques, histoires de vie, études de cas., aux différents niveaux (6).

1.2. Hypothèses

- Il pourrait ne pas y avoir de formulation des demandes (retenue, obstacles, habitus, indifférence, résistances.)

- Là où il y en aurait, les contenus et l'énonciation seraient influencés par : la dynamique propre de la personne (besoins, désirs, projets, attentes, histoire.) ; son inscription socio - culturelle (origine et position sociales, familiales, études.) ; le contexte de la formation.

- Il y aurait évolution, en fonction de ce contexte, de l'expérience d'enseignement.

- Demandes et projets, projets personnels et professionnels seraient en rapports dialectiques.

- Le travail des demandes, attentes, expériences et projets de formation serait un travail formatif.

- La personnalisation de la formation met en question l'identité professionnelle du professeur des écoles et, plus précisément, la place et la fonction de la polyvalence et soulève alors, tant du côté des responsables et des formateurs que du corps professionnel et des nouveaux enseignants, des inquiétudes et des résistances.

1.3. Quelques résultats partiels comme amorces de réflexion

Du côté de l'analyse des **textes officiels, plans et dispositifs**, on pourrait dire que coexistent, à des degrés différents, selon le contexte considéré, deux logiques :

- celle du parcours individualisé, modulaire. Elle tient compte du parcours antérieur et la formation a pour but de la compléter : ex : le PE qui a choisi musique au concours suivra arts plastiques en seconde année. C'est une logique cumulative, celle des savoirs ;

- celle de la personnalisation. Elle tient compte des perspectives ultérieures et envisage la formation comme une construction. C'est une logique intégrative : projet personnel d'action culturelle (7) et mémoire en relèvent.

On voit bien que les appuis théoriques de ces deux voies sont très différents. D'une part, on est dans une problématique d'enseignement, des acquis / besoins - que doit savoir, posséder un PE pour enseigner ?- D'autre part, on se fonde sur la formation comme processus de transformation personnelle du sujet.

Du côté des **représentations, attentes, projets des PE** saisis par l'analyse du questionnaire sur la formation et le métier (8), quelles perspectives ? Bâti autour de six rubriques (vous et la formation ; la formation des PE aujourd'hui ; vos motivations à devenir enseignant ; vous-même comme PE ; le PE aujourd'hui ; perspectives personnelles de formation), il confirme ce que nous savons par intuition :

- « la formation la meilleure » serait : pratique, concrète, efficace ; active ; relationnelle ; articulée entre théorie / pratique et entre disciplines, elle accorderait une grande place à l'expérience ;

- « la formation vécue » semble tendue entre ennui, infantilisation, angoisse, problèmes de bachotage et de compétition en 1^o année, poids de la validation en 2^o année et enthousiasme, réalisation de soi, avec plusieurs demandes d'une formation plus longue sur le terrain.

Pour partiels que soient ces résultats et avec les précautions qu'ils requièrent, ils témoignent, en l'état, des tensions diverses qui pèsent sur les formateurs.

Nous ajouterons à ce tableau, pour parachever l'état des lieux, quelques remarques issues des questionnaires adressés aux **formateurs IMF et PIUFM** qui les interrogent sur leurs conceptions de la formation et de l'enseignement. On ne s'étonnera pas qu'ils privilégient les compétences par rapport aux savoirs. Néanmoins, les PIUFM sont plus nombreux que les IMF à mettre les savoirs en premier. De même, si l'ensemble des formateurs est d'accord sur l'importance des démarches de formation, parmi les IMF, c'est le sujet en formation qui doit être prioritairement au centre du travail du formateur, alors que les PIUFM ont une position plus nuancée (sujet en formation d'abord ; savoirs ensuite ; démarches de formation pour finir). Enfin, en ce qui concerne les types de formation, tout en se prononçant majoritairement pour une formation diversifiée et / ou contractualisée, les PIUFM semblent pourtant relativement attachés à une forme collective, ce qu'excluent massivement les IMF.

Se dessine à travers ces résultats une distribution plus ou moins explicite des rôles complémentaires entre formateurs du terrain et formateurs attachés à l'Institut. Les interrogations multiples de la recherche éveillent des voix / voies multiples. C'est l'une d'elle qu'il s'agit maintenant d'approfondir.

2. ENTRE LE « MÉTIER D'ÉLÈVE » ET LE MÉTIER D'ENSEIGNANT ; UN PARCOURS D'ANNÉE :

La demande en tant qu'acte de langage ; son évolution sur un an ; constitution d'une identité professionnelle : des modèles du second degré à un début d'identification du / au terrain.

Un des axes de travail retenu par la recherche a été de recenser et d'exploiter des « espaces » où pouvait s'exprimer, dans l'institution, la demande de formation pour recueillir des données de terrain. C'est dans cette perspective que j'ai travaillé auprès des PE2 de 1994 à 1997, à Laon. Cette collecte a été effectuée dans deux situations de travail distinctes, ce qui entraîne deux positions de formation différentes.

D'une part, comme professeur de français, je leur ai demandé ce qu'ils attendaient de la formation en réponse à leurs difficultés, réelles ou supposées. J'ai donc récolté, à ce titre, des demandes de savoirs ou de savoir - faire identifiés comme disciplinaires.

D'autre part, en tant que référent de groupe de « régulation », dispositif spécifique d'aide didactique et pédagogique, associée à un IMF, j'ai recueilli d'autres éléments qui tiennent aussi bien de l'impression que de l'émotion ou de la revendication puisqu'un des rôles accomplis par ces groupes est d'être un lieu ouvert propice à la récrimination comme à la réassurance.

Groupes de régulation

15 stagiaires - 2 référents (1 IMF - 1 PIUFM) durée : 15 h

Réunis lors de cinq rendez-vous situés à des moments clefs du parcours de formation des stagiaires (notamment au retour du stage de pratique accompagnée et de la première période du stage en responsabilité)

Les référents sont destinataires des comptes rendus de visites et des carnets de bord des stagiaires de leur groupe, coordonnent le bilan de leur stage et les aident à se situer dans leur progression professionnelle, favorisant la prise de conscience des réussites et des difficultés par l'usage conjoint, puis de plus en plus autonome d'outils d'auto-évaluation.

Lieu d'échange sur les problèmes qui peuvent se poser aux stagiaires tant dans la formation théorique qui leur est dispensée que lors des stages, le groupe de régulation doit être, sur la base de l'analyse des demandes exprimées et de l'identification active des besoins, une source de propositions de formations individuelles ou collectives sous la forme :

- * d'activités sur le terrain
- * d'ateliers méthodologiques
- * de programmes de travail personnel
- * de sollicitation de personnes ressources.

L'organisation de ces réponses aux besoins et aux demandes suppose que soit inscrite dans l'emploi du temps des stagiaires, une demi-journée réservée aux actions de personnalisation professionnelle.

*Plan de formation des professeurs des écoles stagiaires
IUFM de l'Académie d'Amiens
Projet d'établissement 1995-1999, p. 43*

Ces deux situations, quoique différentes, sont marquées par la dimension institutionnelle. Les PE répondent à une « injonction » qui suscite chez eux une attitude réflexive et on sait que cela peut biaiser les réponses.

Ces éléments ont été rassemblés en discussions orales ou par écrit, tout au long de l'année : d'abord en prise de contact, puis après le stage de pratique accompagnée, à la fin du premier stage en responsabilité et au cours des régulations quand cela a été possible. Cette pratique diachronique paraît indispensable si on veut pouvoir suivre la « co - construction » des demandes et du vécu de formation, tantôt en parallèle, tantôt en interaction, selon la prise de conscience progressive des réalités du métier. La demande n'est pas indexée sur un moment particulier de la formation, mais renvoie à son actualité et à ses évolutions ; elle est indissociable du devenir.

L'année de PE2, où ils sont fonctionnaires stagiaires, leur permet de passer du statut d'étudiant à celui de professeur débutant. A la différence des professeurs de lycées et de collèges qui construisent leur identité professionnelle autour de leur discipline dans une formation filée (6 heures par semaine sur le terrain et à peu près autant en Institut de formation), les PE2 doivent faire face à un grand nombre de disciplines auxquelles ils s'affrontent « pour de bon » pour être « polyvalents », dans une formation où alternent des « blocs » massifs à l'IUFM vs des stages en responsabilité sur le terrain.

Aperçu d'une année PE2 (exemple 97/98)

N° semaine	Dates		
1	02.09./06.09.97	stage de rentrée	
2	08.09./13.09.97		} lire-écrire cycle 2
3	15.09./20.09.97		
4	22.09./27.09.97		
5	29.09./04.10.97		
6	06.10./11.10.97	préparation de stage	
7	13.10./18.10.97	Stage de pratique accompagnée	
8	20.10./24.10.97		
9	04.11./08.11.97		} lire-écrire cycle 3
10	10.11./15.11.97		
11	17.11./22.11.97		
12	24.11./29.11.97		} acquisition du langage, entrée dans l'écrit
13	01.12./06.12.97		
14	08.12./13.12.97	Module Maternelle	
15	15.12./20.12.97	Prépa stage	
16	05.01./10.01.98	Stage en responsabilité 1	
17	12.01./17.01.98		
18	19.01./24.01.98		
19	26.01./31.01.98		
20	02.02./07.02.98	évaluation du stage 1ère période	
21	09.02./14.02.98		} Travail par thèmes. Ex : la poésie, la presse - cycles 1 à 3
22	16.02./20.02.98		
23	09.03./14.03.98	Modules interdisciplinaires	
24	16.03./21.03.98		
25	23.03./28.03.98		
26	30.03./04.04.98		
27	06.04./11.04.98	Prépa stage	} Travail par thèmes. Ex : la poésie, la presse - cycles 1 à 3
28	27.04./02.05.98		
29	04.05./07.05.98	Stage en responsabilité 2	
30	11.05./16.05.98		
31	18.05./23.05.98		
32	25.05./29.05.98		
33	02.06./06.06.98	évaluation du stage et soutenance mémoire	
34	08.06./13.06.98		
35	15.06./20.06.98		
36	22.06./27.06.98		
37	29.06./30.06.98		

C'est pourquoi ici nous nous intéresserons d'abord à leurs discours sur la formation en général en y sélectionnant ce qui concerne l'enseignement du français.

2.1. Que demandent-ils en début d'année ? Logique du manque : savoirs et savoir-faire

Lors de notre première rencontre, après une présentation orale de chacun, un regard sur le planning prévisionnel en français, les PE2 sont invités, par écrit, à me préciser leurs attentes. La situation dans l'année (1^o TD, groupe qui ne se connaît pas encore), les rôles posés dès le début (stagiaires / formateur spécialisé) suscitent une expression cernée, cadrée, d'où émergent des inquiétudes personnelles, affectives, des conceptions et des questionnements sur l'enseignement.

2.1.1. Importance du « je » : conception de soi par rapport à la formation

Dans ce premier contact affleurent des angoisses qu'ils explicitent par leur histoire personnelle. S'il ressort des travaux conduits auprès des professeurs stagiaires de lycées et collègues que « l'habitus du professeur est dans une large mesure un habitus d'élève, soumis à des procédures sélectives et contraignantes » (P. Albertini, in F. Ropé, 1995), l'habitus du PE n'est pas – toujours –, un habitus de « bon élève », et ceci dans une proportion non négligeable. Ce qui s'avoue ici tient beaucoup du vécu négatif d'écolier. Les PE craignent d'ennuyer les élèves comme ils se sont ennuyés en cours de français *j'espère enfin aimer / redécouvrir le français ! afin de pouvoir l'enseigner*, ils craignent d'enseigner l'orthographe *je me pose (...) beaucoup de questions sur le statut de l'orthographe. Comment l'enseigne-t-on à l'école aujourd'hui ? Cette question me préoccupe car j'en ai beaucoup souffert durant mes études et encore aujourd'hui* et la grammaire leur pose problème *comment enseigner ce qu'on a oublié - sans regret - ce qu'on ne sait pas, ne retenant aucune des définitions, des règles que mes instituteurs m'assénaient*

Lorsqu'ils sont évoqués, leurs parcours antérieurs servent plus volontiers de repoussoir que de point d'appui : on pourrait espérer que telle étudiante en sciences voit quel bénéfice elle peut en tirer pour enseigner en élémentaire ; de la même façon une ancienne difficulté en orthographe ou en lecture se vit toujours comme une *faute*.

Autre inquiétude relevée dans ces premiers écrits, celui de *l'étranger*. Quelques PE, issus de l'immigration, au moment d'entrer dans l'institution, évoquent un certain mal être pour enseigner la langue.

Ce qui se dit dans tous les cas nous rappelle que l'enseignement a toujours à voir avec la « personne ». On mesure là l'écart entre l'offre de formation et la diversité des sujets, comme le dit P. Perrenoud : « les réformes butent encore sur une image simplificatrice de la pratique et de sa rationalité subjective aussi

bien que de ses déterminations inconscientes, qu'elles soient d'ordre culturel ou psychanalytique. La formation des enseignants n'échappe pas à cet excès de rationalisme abstrait et de censure des éléments qui relèvent de l'anthropologie, de la psychosociologie ou de la psychanalyse davantage que des didactiques ou de la pédagogie expérimentale. » (9) et, en ce qui concerne notre discipline, force est de constater que certains abordent la formation dans un état d'insécurité linguistique important.

2.1.2. Conceptions de la formation en français

Qu'elle soit professionnelle, c'est une évidence pour tous, mais il n'y a pas unanimité sur ce que cela recouvre. Selon l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, elle doit tout leur apprendre, apporter, donner : trousse de survie pour certains *démunis j'attends de la préparation du français en PE2 beaucoup de choses, car n'ayant pas fait de stage l'an dernier dans une école, j'appréhende les futures séquences que j'aurai à faire*, dit une ancienne étudiante en sciences physiques qui a échoué au CAPES et préparé le concours PE par correspondance.

S'ils ont déjà enseigné ou s'ils font plus confiance à leurs compétences de base, la formation doit construire sur du « déjà là » ; ils se sentent en apprentissage et l'IUFM est alors considéré comme lieu de transformation de savoirs en savoir-faire. Mais là encore les prises de position sont variées. Quoi de commun entre les attentes d'un PE stagiaire *de formation littéraire, j'espère pouvoir perdre le « jargon » universitaire pour aborder (ou ré - aborder) le français de manière... plus simple*, et celles de cet ancien maître - auxiliaire (5 ans de français en lycée professionnel) *j'attends de cette année enfin une formation* (10). En effet, depuis 1989 je tâtonne à la recherche de la bonne approche, du bon mécanisme de réflexion, ou encore celles de cette autre M. A d'histoire - géographie qui écrit *j'ai souhaité devenir PE après avoir eu une (classe de) 6° un an en français avec laquelle nous avons mené différents projets : lire à des élèves de maternelle, écrire des contes...*

Les attentes se déterminent dans ce premier temps par référence au programme du concours : soit ils demandent ce qui les a intéressés, intrigués la première année (typologie, grammaire de textes), soit ils mettent l'accent sur ce qui n'a pas été vu (apprentissage de la lecture, par exemple) et souhaitent le voir autrement, c'est-à-dire CONCRETEMENT, terme à l'aune duquel sera jugé l'enseignement dispensé.

Même s'ils n'ont pas complètement délaissé une logique d'enseignement secondaire, essentiellement transmissive, les PE ont intégré des demandes relatives aux compétences professionnelles : *essayer de combler mes lacunes efficacement, trouver des moyens pour faire que le français soit une matière agréable à enseigner mais surtout qu'elle soit pour les enfants agréables à travailler*. A leur professeur de français, ils parlent d'eux, ce qu'ils savent d'eux, de leurs manques en maîtrise de la langue (réels ou supposés) et ils espèrent les combler pour satisfaire l'institution, se satisfaire et satisfaire l'image qu'ils ont du métier.

2.2. En cours d'année : logique d'action ; faire ensemble au sein des groupes de régulation (11)

Demandes légitimes ou non : les censures, un vrai problème pour la formation.

On a dit qu'enseigner / former, ces pôles lisibles dans les plans et les calendriers de formation supposaient deux logiques ; la coexistence de modules disciplinaires et de « groupes de régulation » les illustre ainsi que les difficultés qui en découlent. En effet, il y a pour les PE une difficulté à se conformer à ce qui peut sembler double discours : d'un côté, le cursus disciplinaire prescriptif, pas totalement fermé mais fondé sur une organisation des savoirs didactiques - il faut d'ailleurs noter qu'en rapprochant les demandes exprimées et le « programme », on peut considérer (hâtivement) qu'ils se recourent, d'où un consensus de début d'année sur le « programme » - et, de l'autre, un temps ouvert où les PE sont sollicités dans un domaine qui ne leur est pas suffisamment familier pour oser s'affirmer. En conséquence, au moment où l'institution met des « moyens » à leur disposition, on peut regretter l'écart entre les demandes issues de la discussion et la modestie de l'action décidée. C'est une constante qui nous a frappés : il y a une déperdition importante entre la phase d'expression du vécu des stagiaires et la demande effectivement formulée et prise en compte.

Pour donner un exemple, on comparera la liste des difficultés ciblées par les stagiaires de retour du stage de pratique accompagnée et celle des demandes effectives. Les PE s'accordent pour trouver difficile de cibler un objectif, d'adapter un déroulement à cet objectif, d'isoler objectifs disciplinaires et transversaux, de formuler des consignes et ils concrétisent ainsi leurs demandes : phonétique - étude des sons CP-CE1- ; expression écrite CP ; séquences cycle 1. Faut-il y voir un effet réducteur du traitement institutionnel ou bien une auto - censure du groupe (ex : on peut traiter tel sujet en 3, 4. semaines, mais pas les *enfants en difficulté* ?)

Pourtant, *le vendredi (jour des régulations), c'est ce qu'il y a de plus intéressant. toute la semaine je me traîne et quand je vois le vendredi je me dis, on va faire quelque chose.* Cette remarque, volée au détour d'un couloir, éclaire les tensions qui parcourent l'institution et permettent les discours sur le trop-plein de théorie aussi vieux que la formation elle-même. En effet, la théorie « refusée » en cours, a trouvé au cours de ce travail de régulation son espace naturel dans la théorisation des pratiques qui a suivi l'action. Les PE y cadrent « leur » situation - problème et on voit, adultes ou pas, que la médiation du groupe permet de dépasser l'obstacle et de faire à plusieurs ce que l'on craint de faire seul.

Ceci nous rappelle que la demande est un acte du sujet qui, comme acte de langage, l'engage. Pour qu'elle soit formatrice, il faudrait donc un « travail » de la demande : quelle place pour le souhait individuel qui ne soit pas étouffé par les demandes directes, celles qui ont trouvé pour se dire un langage commun, celui de la formation, et sont par là même recevables ? Il y a les « indignes »... et les autres, celles dont l'honorabilité est suffisante pour qu'elles

puissent recevoir réponse dans la mise en place d'actions concrètes, programmées au sein du groupe, par le groupe dans le meilleur des cas. On peut regretter cette déperdition parce que ces difficultés sont des noyaux durs de la formation, avec quelles transformations en conséquence pour les objets d'enseignement ? Ces deux temps - enseignements disciplinaires, essais - sont indispensables l'un et l'autre. Reste à savoir s'ils s'articulent dans nos cours, dans les apprentissages des PE - question qui s'adresse autant aux formateurs qu'aux PE.

2.3. Retour de stages (pratique accompagnée et responsabilité) : les mises en cause

2.3.1. La demande de « pairs », IMF, MAT (12), modèles... : « les pairs plus que l'expert » (13)

La pratique accompagnée est le lieu du VOIR bien plus que de l'agir en raison du temps très court, et un des thèmes développés alors est celui du maître modèle ou du modèle de maître. Sous-jacent à la demande, le destinataire change, ce n'est plus du PIUFM, même référent, que l'on attend une réponse, mais surtout de l'IMF. Ainsi se mettent en place, ouvertement ou en parallèle, des réseaux pour une relation d'aide. En affrontant le terrain, lieu initiatique, même euphémisé par la pratique accompagnée, le stagiaire s'inscrit dans une perspective professionnelle déjà présente à la rentrée, mais qui, d'un coup, prend un relief de premier plan. Les problèmes identifiés sont de gestion des groupes, gestion du temps, *révélation de la maternelle*, importance de la disponibilité du maître. Du didactique disciplinaire on passe au « pédagogique », plus nettement identifié qui pose comme interlocuteur légitime le pair « expert », même si cette relation n'est pas sans ambiguïté. C'est l'IMF, voire le MAT qui, parce qu'ils ont dépassé ces problèmes, deviennent les seuls à pouvoir les traiter.

C'est une autre façon d'aborder la question du terrain « formateur » : problème d'identification vs problème d'identité du stagiaire : former / être formé / se former (à) / se conformer ?.

2.3.2. « pour une formation professionnelle, on devrait être beaucoup plus sur le terrain »

C'est avec le vécu de stage que se déclenche « l'offensive » contre l'IUFM. La rentrée nous avait donné à entendre un discours du « je » inquiet. Il se déplace vers un « je » revendicatif et / ou victime. On voit se développer tout un discours au conditionnel *j'aurais aimé, j'aurais voulu, on devrait VOIR, être plus à l'écoute de nos attentes, on nous envoie.*

La demande réfère ici à l'absence d'offre, à un manque dans la formation et donc une dette à acquitter. En ce sens, elle est toujours polémique, d'autant qu'elle paraît marquée au coin du bon sens. Le stagiaire exige son dû — on n'a pas eu ce qu'on devrait avoir (sous-entendu : alors qu'on a eu ce qu'il était inutile qu'on ait) — mais certainement la demande la plus polémique est celle

qui porte sur ce que, pourtant, on a déjà « eu », en en récusant la validité : la grammaire, les méthodes de lecture et son apprentissage. La formulation des demandes fait la part belle à l'information plus qu'à la formation. L'enseignement dispensé doit *ouvrir des pistes*. La formation est ainsi métaphorisée comme un maquis. *On nous dit / on éprouve* : les PE, en stage font l'expérience de la déception parce que l'enseignement dispensé à l'IUFM, le discours de l'institution ne correspondent pas aux problèmes éprouvés par les stagiaires qui manifestent ainsi leur vulnérabilité mais aussi les contradictions entre IUFM posé comme novateur mais utopique et le terrain traditionnel mais réaliste.

Les énoncés des stagiaires fourmillent d'oppositions : *en ZEP c'est difficile : 3 semaines sur la description. Quand c'est pas cadré, ils ont beaucoup de mal. Est-ce qu'on peut cadrer un peu plus quand on donne un sujet libre ?*. On observera les contours flous de l'enseignement du français : *sujet libre, travailler sur la description, articulation production / langue*, tout est là pêle-mêle ; la situation - ZEP - est donnée comme (faux ?) prétexte. Le malaise vient du discours prescrit et de son application au réel.

Suite à la remarque précédente, une PE renchérit : *même problème : en situation de recherche c'était trop difficile. Quand on nous dit ici (14) il faut donner des consignes larges, des habitudes de recherche. quand on faisait recherche c'était une catastrophe*, et une troisième de poursuivre moi je voulais demander quelque chose à propos de l'orthographe, on nous dit les dictées ça sert à rien, que faire pour être efficace ?.

Chaque fois, même balancement entre l'anonyme « prescription » de l'institution de pointe et l'échec posé comme conséquence de ces aventures, balancement renforcé par le feuilletage entre un lexique « emprunté » à la didactique *situation de recherche* et le lexique prosaïque du réel *catastrophe* ; le « je » a disparu, perdu peut-être, auto - absout ?

Cette insécurité, qu'on peut penser normale, voire nécessaire dans un apprentissage, culmine parfois dans l'expression de quelques - uns jusqu'à une mise en accusation totale, assez véhémement de l'institution : (à la suite d'une réflexion sur la préparation de stage) *on a eu une vision de la pédagogie de cycle [...] mais il nous est arrivé d'être remis en cause par l'un ou par l'autre. Enfin j'ai eu l'impression d'être mise volontairement en situation d'échec*. Le point de vue qui s'affirme là, minoritaire certes, mais d'une violence évidente, part d'une prise en compte des acquis imputables à l'IUFM (*une vision sur le cycle*) pour les amoindrir par une attaque où le PE doublement passif (*remis en cause, mis en échec*), ne s'en sort que par l'accusation directe (*volontairement*). L'argumentation va se développer à la suite de cette attaque sur deux plans : l'IUFM « ordonne » ce dont le terrain ne veut pas et le terrain associé à l'IUFM, les écoles d'application, est une pseudo - réalité. Le collectif informel « on » est opposé à « nous » ; l'antagonisme « projet IUFM » / « demande institutrice », institue le sujet PE en objet manipulé, soumis à une double injonction, même si une relation interpersonnelle apparaît avec la personne remplacée. Entre le projet de l'institution et celui de l'institutrice qu'il remplace, il n'y a pas de place pour celui du PE que, pourtant, il a peaufiné comme un idéal. Au fan-

tasme de maîtrise répond la déception ; le PE est non - sujet et se sent perdu(e) ; là se situe l'infantilisation qui nous est si souvent reprochée.

Pour ne pas laisser croire à une unanimité de surface et conclure, ces réflexions qui développent toutes l'attrait du terrain appellent néanmoins tout de suite, en écho, les limites du terrain comme lieu de formation : il peut être défaillant *en 15 jours en petite section, on n'apprend pas grand chose, (sic)* ; il peut ne pas apparaître comme objet désiré parce que *moi qui étais sur le terrain l'an dernier ça m'intéresse d'être là*. Mais même dans ce cas-là, le terrain est le lieu de légitimité, le *stage fait sens*, dit une stagiaire. Il n'y a que là que puisse s'accomplir l'expérience professionnelle. Il n'y a pas lieu peut-être d'opposer caricaturalement didactique et pédagogie, mais plutôt de considérer que le stage est le lieu de leur complémentarité. Cette stagiaire qui avait préparé un *cours* sur narratif et descriptif, se rend compte que, en CM, cela ne peut vivre que finalisé par un *projet* ; ses difficultés n'étaient pas d'ordre pédagogique, mais didactiques : elle s'était arrêtée aux contenus. Le stage n'est pas formateur en lui-même, *on se forme par notre propre vécu*. Parce qu'il permet de fixer des attentes, grâce aux aller - retours entre ce qui est attendu, pensé, vécu, éprouvé *ce que j'ai apprécié c'est qu'on nous mette en classe et qu'on se débrouille / on se rend compte que ça marche pas, on essaie*, le stage permet, pour certains, une démarche « expérimentale », un tâtonnement en vraie grandeur.

2.3.3. La validation de la formation

Ce qui brouille le plus les cartes de la demande c'est l'évaluation. Traumatisante pour tous en raison des enjeux de titularisation, bien au-delà de son poids réel, elle accroît les requêtes en vue d'une conformité à ce qu'on croit attendu. Elle n'est pas rejetée en soi, mais elle met, aux yeux des stagiaires, en lumière des *incohérences* qui contraignent leurs désirs d'une rationalité pédagogique dont seraient neutralisés les aspects qui, en réalité font sa spécificité : complexité, imprévisibilité, singularité irréductibles. De sorte qu'elle limite les demandes à l'horizon de l'année de stage, immédiatement utiles, conformes à la prudence qu'enseigne le métier de stagiaire pour se tirer d'affaire sans trop de risque et être quitte avec l'institution.

3. LES PE, PREMIERS PROFESSEURS DE FRANÇAIS DES ENFANTS : QUELLES CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT ONT-ILS ET QUELLES SONT LEURS DEMANDES EN FRANÇAIS ?

3.1. Modèles d'enseignement du français en liaison avec leurs conceptions de la maîtrise de la langue

Lorsque l'on interroge les PE sur ce que signifie pour eux l'expression « maîtrise de la langue », se dessinent des constellations bien distinctes, qui s'appuient davantage sur l'un ou l'autre terme (maîtrise vs langue), non réductibles à une querelle d'anciens et de modernes.

Un premier groupe décline la maîtrise de la langue en « sous-disciplines » : lecture, orthographe, grammaire, lexique, lire-écrire, savoir résumer, coder et décoder ; la liste des reformulations est longue. Quelques-uns y ajoutent une visée normative *comprendre et assimiler les règles de fonctionnement de la langue, donner aux élèves un niveau correct* Certains qui morcellent l'enseignement lui attribuent toutefois une conception communicative qui le finalise *la maîtrise de la langue, c'est communiquer : pour ce faire, le maître, lui, enseigne la grammaire, l'orthographe, la conjugaison*. La maîtrise de la langue a pour objet l'acquisition d'un ensemble, vaste, de connaissances déclaratives, justifiées par l'usage social de la langue : *une bonne orthographe, une bonne syntaxe, une bonne prononciation selon la circonstance ; c'est indispensable à une bonne intégration dans la société*. Discours de certains maîtres modèles, discours des médias ; sans en faire une généralité on le trouve chez d'anciens suppléants mais aussi chez des PE qui avouent des difficultés personnelles.

Un autre groupe voit le « langage » au-delà de la « langue » : *c'est, pour moi, savoir utiliser la langue française à travers tous les écrits qui nous entourent ou ce que nous avons à produire au quotidien. Ce n'est pas faire du français pour du français mais au contraire pour avoir un outil de base qui nous servira partout*. Dans ce deuxième groupe, les PE mettent l'accent sur la langue comme moyen d'investigation. Ils ont fait leur une conception transversale de la langue qui ouvre sur d'autres langages, *outil majeur dans l'acquisition du savoir, elle est une ouverture au monde extérieur*. Bien évidemment, les stagiaires de ce deuxième groupe intègrent les sous-compétences énumérées ci-dessus, mais elles sont incluses dans une conception formatrice *pour moi, la maîtrise de la langue passe non seulement par la lecture, l'écriture, mais aussi par l'expression orale. Idée de projet, d'intention de communiquer, dire et écrire pour se faire comprendre des autres, du monde qui nous entoure. En somme savoir comprendre et écrire pour être compris*. On retrouve ici, comme dans le groupe précédent, le vaste objectif fourre-tout de communiquer, mais comme dans les débats sur la lecture, on remarque que le premier groupe derrière « communication » entend « code », là où le second comprend « sens » : *la maîtrise de la langue est un outil indispensable devant permettre aux enfants d'appréhender des domaines de réflexion abstraits, entre autres la maîtrise de la langue participe à la construction de l'individu, de l'humain en tant que porteuse de sens*. (ex Maître auxiliaire en philosophie)

Conception réductrice d'une part, reproductrice peut-être, en écho aux déceptions liées à l'enseignement subi ; conception formatrice de l'autre, il y a potentiellement là une dialectique, un dynamisme à utiliser pour problématiser l'enseignement du français à l'école et la formation dispensée à l'IUFM.

3.2. Qu'enseigneront-ils ? Le français, mais encore ?

Ce débat général peut être utilement confronté à la réponse à une autre question qui leur a été adressée (15). Si on leur demande ce qui aurait leur préférence en cas d'inspection, les trois quarts d'entre eux répondent la lecture et une toute petite frange, la grammaire. Les justifications qu'ils fournissent nous intéressent : la lecture *parce qu'on peut tout aborder par rapport à un texte, pour favoriser le travail entre l'oral et l'écrit, parce que la grammaire est trop difficile quant à ses contenus*. On peut recouper cela avec ce qui leur paraît le plus intéressant : la moitié dit que c'est la lecture autant que l'expression écrite ; les activités les moins intéressantes sont respectivement par ordre décroissant la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Pour conclure avec ces tendances : un quart d'entre eux estime la lecture plus facile à conduire qu'autre chose et un tiers, la grammaire la moins facile.

Ainsi donc, alors même qu'une part importante d'entre eux associe maîtrise de la langue et « code », lorsqu'il s'agit d'envisager précisément les activités de français, on s'aperçoit qu'ils rejettent les activités métalinguistiques parce qu'elles leur font peur et qu'ils ne se sentent pas armés pour. Il y aurait donc là un hiatus, peut-être seulement apparent, entre leur discours sur la maîtrise de la langue et leur action en classe. Lorsqu'ils s'envisagent dans le métier, ils semblent accorder une part dominante aux activités de lecture - écriture, mais peut-être parfois par défaut. Faut-il y voir un impact des travaux conduits en didactique de la lecture - écriture à l'école élémentaire ? La didactique de l'orthographe - grammaire ne leur semble pas aussi avancée, ou peut-être le fait que ces recherches soient associées et subordonnées aux tâches de lecture et d'écriture les rend moins directement « utilisables ». Quoi qu'il en soit, ce déséquilibre massif en faveur de la lecture et de l'écriture est tout aussi criant dans le choix des sujets de mémoire. Rares sont ceux qui s'aventurent du côté de la langue : conduire des observations, oser des essais, prendre des risques leur paraît insurmontable. Cela devrait interroger les contenus disciplinaires de nos plans de formation, d'autant que cela apparaît dans les demandes précises qu'ils formulent.

3.3. Quelles demandes formulent-ils ?

...j'aimerais essentiellement aborder le côté pédagogique de la matière, c'est-à-dire pouvoir réinvestir le cours lorsque j'enseignerai. Il me paraît également important de connaître les « pièges » à éviter et à l'inverse les « astuces » intéressantes (même s'il n'existe pas de recette miracle). Enfin j'aimerais aussi connaître quel matériel on peut utiliser.

Ce point de vue strictement utilitariste est en réalité assez rare. La formation en français devrait, certes, aux yeux des PE2, les munir et les prémunir,

c'est-à-dire leur assurer des connaissances de base et des connaissances didactiques et pédagogiques qui les assurent dans leurs tâches, mais pour nombreuses et variées qu'elles soient, les demandes n'en restent pas moins « raisonnables ».

3.3.1. Que faire ?... Des demandes modestes, raisonnables en connaissances de base

Ils estiment personnelles les nécessaires remises à niveau *pour revoir toutes les notions de grammaire, conjugaison, orthographe, souvent oubliées même si quelquefois appliquées (je) suis consciente de l'impossibilité de le faire en cours en 40 heures. J'effectuerai donc cette révision grâce au Bescherelle et au « Lechiffre » (?)*. J'attends donc de votre cours des notions didactiques... La réussite au concours suppose un bagage minimum en langue, de sorte que lorsqu'ils expriment des demandes de connaissances « déclaratives », elles se concentrent autour de ce qui leur semble légitime d'ignorer : la littérature de jeunesse, par exemple, pour laquelle certains veulent ouvertement des listes de livres, des sélections.

3.3.2. Comment faire ?...« entre savoir et savoir enseigner c'est tout différent »

Cette découverte fondamentale qui s'opère dans le courant de l'année PE2, suscite des demandes de méthodes. Les stagiaires centrent leurs questions sur *l'enseignement de la lecture, l'enseignement de l'orthographe*, ce qui recouvre aussi bien une demande d'information - *des renseignements sur -*, qu'une demande de transmission. Les demandes sur les *méthodes*, les *approches* désignent également des manuels et / ou des procédures : *méthodes d'apprentissage de la lecture ; méthodes à employer pour mener des leçons de grammaire, de conjugaison qui soient quelque peu attractives*. Dans cette catégorie on trouve également un questionnement sur les « gestes » pédagogiques : *la leçon, la correction,... jusqu'où va la correction ?*

3.3.3. Comment faire ? (bis) progression et programmation

Au fil des stages se construit l'idée qu'enseigner ce n'est pas agglutiner des séances ; temps, durée, cohérence (16) deviennent des préoccupations urgentes. Comment enchaîner séances, séquences dans une progression ? *comment enseigner le français sans se limiter aux sous-compétences, comment utiliser d'autres disciplines plus techniques ou scientifiques pour travailler le français dans le cadre du programme (et non seulement « en plus ») ?* Ces questions sur la notion d'intégration voisinent avec d'autres demandes de projets : la correspondance, écrire un roman, les journaux scolaires. C'est par l'anticipation d'un problème que va prendre corps le concept de « maîtrise de la langue ».

3.3.4. Enseignement et apprentissage

En définitive, les PE2 posent peu de questions sur l'apprentissage. Les élèves, souvent absents de leurs demandes, n'existent qu'en cas de problème : *que faire en cas d'échec avec un élève qui n'arrive pas à lire, comment ne pas être sans ressource devant l'incompréhension des élèves*. Effet pervers de la demande disciplinaire qui focalise sur les contenus ou bien centration vitale des PE2 sur eux-mêmes ? Les critiques fréquentes qu'on leur adresse, lors de leur premier stage en responsabilité, d'un enseignement frontal, trop magistral, qui ne ménage pas les situations d'apprentissage trouvent peut-être leur origine dans cette vision initiale limitée aux contenus. Il leur faut une certaine expérience, avoir avancé des réponses provisoires sur les points précédents pour les amener à comprendre la question *en français, les situations de recherche qu'est-ce que c'est ?* On notera quand même, à la décharge de ces professeurs débutants, que c'est une question qui n'est pas déplacée en formation continue !

CONCLUSION

C'est bien connu, les professeurs d'IUFM font trop de théorie (et, avec masochisme, persévèrent ; les normaliens disaient déjà cela) et les PE attendent, réclament des recettes. Pour sortir de ces idées toutes faites, il faut écouter ce qu'ils disent et débusquer derrière la demande de recette, qui existe certes, les voix multiples qui expriment des inquiétudes, des tensions vécues au pire comme paralysantes et au mieux comme dynamisantes.

Pour conclure :

1. les professeurs des écoles ne demandent pas l'impossible, c'est-à-dire ni l'inaccessible maîtrise intégrale de l'action pédagogique, ni la recette ou le truc qui marche toujours et notamment la semaine prochaine en classe de stage. Demandes d'aide, de conseils, de normes. et de reconnaissance, demandes d'informations ou d'apprentissages. on reste dans le registre modeste du « raisonnable ».

2. les demandes sont plus ou moins explicitement référées par les professeurs des écoles à des manques dans la formation (les activités de formation organisées par l'Institution et qui leur sont proposées - imposées) plus que dans leur formation, exprimant une aspiration plus à être formés qu'à se former. L'objet de la demande est posé par le sujet consommateur de formation comme ce qu'il n'a pas eu, mais aurait dû avoir.

Lorsque les demandes s'expriment comme objectivement justifiées par des besoins en formation, ces besoins ne sont pas le plus souvent référés au profil des professeurs des écoles en fin de formation, ni aux compétences requises par l'exercice du métier, mais sont plutôt identifiés par l'écart entre ce que le professeur stagiaire pense être ses compétences professionnelles actuelles et la norme qu'il imagine être celle qui guidera la décision de validation de sa formation. Ses besoins sont indexés à ce projet de réussite, au désir de maximiser ses chances de réussite : besoins de stagiaire plus que de professeur d'école. L'analyse linguistique fait ainsi apparaître des dominantes avec des couples en

opposition très marquée : confiance / inquiétude ; évaluation / formation ; IUFM / terrain. Mais ces dominantes dissimulent des variations interindividuelles fortes qui nous obligent à considérer sous LA demande de formation DES demandes professionnelles, elles-mêmes marquées par l'émiettement reproché à la formation. Visions kaléidoscopiques qui se comprennent à la lumière de l'opposition informations / formation : les PE se considèrent en position de receveurs des premières et non en acteurs de la seconde.

Est-ce à dire qu'il n'y a rien à entreprendre ? Anecdote dernière.

le vécu c'est ça qui importe / faut voir un maximum de choses

- *oui mais si tu peux pas en discuter*, paroles de stagiaires à la dernière régulation de l'année.

On a mis l'accent sur les deux logiques sous-jacentes aux discours des stagiaires : consommation vs construction personnelle ; il s'agit de tendances qui se combinent, se nuancent et doivent trouver leur mode de réalisation. C'est là que l'analyse des séances de régulation permet peut-être de repérer les traces de voies possibles, voire d'autres modèles de formation. Les PE ont besoin d'une plus grande lisibilité des contenus de formation, mais ils ont aussi besoin d'une réconciliation de ces contenus avec une action effective, négociée à chaque fois, qui nous permette de travailler ensemble et non pour eux. Des dispositifs de type « régulations » peuvent y contribuer à condition de ne pas fonctionner de manière isolée, mais, au contraire, d'entrer en résonance avec tout ce qui, dans la formation, permet la professionnalisation et favorise la responsabilisation.

Pour conclure enfin : on peut s'étonner, dans une revue de didactique du français, de trouver un article aussi hybride. Sans chercher à le justifier, on voudrait exposer ce qui nous y a conduit : professeur de français et formateur de PE polyvalents ; professeur de français et acteur d'une recherche en sciences de l'éducation, il nous semble nécessaire d'articuler dans notre formation, recherche et action.

De la même façon que pèsent sur les PE des logiques divergentes, on peut dire que le formateur de français est tiraillé entre enseigner le français et former à la maîtrise de la langue. Comment dans nos enseignements cohabitent maîtrise de la langue et polyvalence ? Comment problématisons - nous l'articulation ? Dans notre enseignement disciplinaire, comment est prise en compte cette spécificité ? L'entrée disciplinaire est-elle la seule pertinente pour aborder la formation des PE ?

C'est à partir de ces interrogations que se situe l'action des régulations : si on considère, selon les analyses de B.Charlot (17), d'une part, la didactique du français comme discours constitué d'un savoir, que, d'autre part, les stages érigent la pratique comme activité finalisée et constituée elle aussi, alors il reste à construire un espace de « pratique du savoir », c'est-à-dire un espace où il y a constitution du savoir en système et en discours, construction à finalité heuristique et qui répond à des exigences scientifiques et pédagogiques. Cela ne va pas sans difficulté. Une des questions à poser à ces dispositifs, en ce qui

concerne la didactique, est de savoir si cela ne conduit pas inéluctablement à des glissements vers le pédagogique au détriment des contenus scientifiques.

Dernier élément à considérer : il n'existe pas pour les PE, semble-t-il, l'équivalent du travail construit auprès des PLC Lettres (18). La diversité des parcours d'origine, la multiplicité des organisations des enseignements, les rapports entre français et autres disciplines permettent de comprendre pourquoi un tel chantier reste à ouvrir ; en voulant rester au plus près de ce que disent les PE2, je me suis efforcée, au risque de l'impressionnisme, de traiter leurs demandes pour ce qu'elles sont : un engagement vers une profession qu'ils abordent avec les préjugés de leurs souvenirs, les clichés qu'ils véhiculent, mais aussi avec les interrogations qu'ils ont saisies au fil de leurs expériences.

NOTES

- (1) qu'on ne s'y trompe pas. ce n'est pas avant tout une question d'heures !
- (2) Recherche INRP, DEP5 Professions de l'éducation et formation à ces professions, n° 50505, Modulation de la formation initiale des instituteurs.
- (3) Recherche INRP et institutions associées, cf. annexe, n° 50513, La demande et le projet chez les professeurs des écoles en formation.
- (4) Années 94-97.
- (5) Présentation empruntée à S. Baillauquès, extraite de l'état de recherche, automne 1996, avec son autorisation.
- (6) pour un aperçu du travail plus complet cf. annexe
- (7) « la pratique d'un projet d'action culturelle constitue avec le mémoire professionnel un des éléments structurants de la formation du PE stagiaire (...) La démarche retenue par l'IUFM (d'Amiens) pour permettre aux stagiaires d'atteindre ces objectifs est une démarche de projet. C'est pourquoi chaque PE2 est convié à conduire un projet personnel d'action culturelle » Guide du professeur stagiaire, 1997-98, Académie d'Amiens, p. 85.
- (8) élaboré par M. Kempf, S. Baillauquès, D. Deviterne, P.A. Dupuis
- (9) Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, p. 10, l'Harmattan, 1994.
- (10) c'est nous qui soulignons.
- (11) Cette analyse des régulations emprunte celles de F. Tournier ainsi qu'une partie de ses conclusions, cf. annexe
- (12) IMF, PEMF : enseignants de l'élémentaire associés à la formation IUFM ; MAT : maîtres d'accueil temporaires, enseignants volontaires qui reçoivent le temps d'un stage les PE.
- (13) cf. J. Jordy, M. Labroille, Moustiques sur un verre d'eau, p. 9, *Entrer dans le métier, Français Aujourd'hui*, n° 105, mars 1994. Ce qu'ils disent des PLC débutants est très proche de ce que nous observons chez les PE.
- (14) soulignés par nous-même.

- (15) je me suis servie du questionnaire « La grammaire : représentations, savoirs, enseignement », IUFM Toulouse, Limoges, évoqué lors des journées de l'AFEF, Besançon 1997.
- (16) Référentiel des compétences professionnelles du PE stagiaire en fin de formation initiale : « le professeur des écoles stagiaire doit être capable en fin de formation initiale de : concevoir une situation d'apprentissage, c'est - à - dire : (...) inscrire la situation dans une progression (...); définir l'activité proposée à l'élève, l'inscrire dans une durée. », B.O. n° 43, 24 nov. 94, p. 3141
- (17) B. Charlot, 1990 : Recherches et pratiques en formation, *Recherche et formation* n° 8, Paris, INRP, pp.6-17.
- (18) F. Ropé, 1995 : *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLAUQUES S. (1990) : *La formation psychologique des instituteurs*. Paris, PUF.
- BAILLAUQUES S., BREUSE E. (1993) : *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*. ESF.
- BOURDONCLE R. (1993) : La professionnalisation des enseignants, *Revue Française de Pédagogie* n° 105, Paris INRP.
- CHARLOT B. (1990) : Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques, *Recherche et formation* n° 8, Paris INRP, p. 6 -17.
- DOMINICE P. (1990) : *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- ELALOUF M.F., BENOIT J.-P., TOMASSONE, R. (1996) : *Enseigner le français*, Paris, AFLA.
- FERRY G. (1983) : *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, Dunod.
- LOUVET A., BAILLAUQUES S. (1992) : *La prise de fonction des instituteurs*, Paris, INRP.
- PERRENOUD Ph. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- ROPE F. (1995) : *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- Actes du colloque : *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants*, nov.1990 INRP.

ANNEXE

Recherche INRP, DEP5, n° 50513, La demande et le projet chez les professeurs des écoles en formation.

Responsable : S Baillauquès, Maître de conférence en Sciences de l'Education, Université de Rennes II.

En collaboration avec des équipes de chercheurs des IUFM des Académies d'Amiens, Créteil, Nices, Rennes et des Universités de Nancy II, Rennes II, Mulhouse, Sciences de l'Education.

Résultats – Productions et données recueillies

Des travaux de conceptualisation ont été effectués concernant plusieurs éléments pris en compte dans notre recherche. Ils ont fait l'objet de publications diverses. Ils peuvent être lus dans les fascicules 1 et 2 du rapport de recherche, Paris, INRP.

Explorations notionnelles, enquêtes et éléments, communications :

- Baillauquès S., 1993, « Individualisation, personnalisation, modulation... de la formation des enseignants » **La question de l'individualisation**. Colloque ARCUFEF IFM. Grenoble p. 40.52
- Baillauquès S., 1994, « Le travail des représentations dans la formation des enseignants » Symposium du REF. Louvain la Neuve. De Boeck, p. 41.61, **Former des enseignants professionnels** (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud)
- Baillauquès S., Kempf M., Rousvoal J., 1994, « Représentation du métier et de la formation chez les futurs enseignants » **Biennale éducation et formation**
- Fath G., 1991, « L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation », **Individualiser les parcours de la formation**, Colloque AECSE Lyon, p. 187.192
- Fath G., 1991, « Modulation de la formation initiale des professeurs d'écoles – Un aperçu sur l'approche qualitative » AECSE Lyon.
- Ferry G., 1993, « Sur la question de l'individualisation », **La question de l'individualisation**. Colloque ARCUFEF IFM. Grenoble p. 109-115.
- Guillot A., 1995, « l'espace de recomposition identitaire chez les professeurs stagiaires du premier degré », fascicule 3, Recherche INRP.
- Kempf M., 1994, « Les motivations à enseigner avant l'entrée à l'IUFM » Symposium du REF. Louvain la Neuve.
- Kempf M., Rousvoal J., 1994, **Les représentations du métier d'enseignant**, UHA. CUFEF 44p.

Rousvoal J., 1993, « Les représentations du métier d'enseignant – Influence des actions de formation » **La question de l'individualisation**. Colloque ARCUFEF IFM. Grenoble, p. 67-69.

Tournier F., 1994, « Modulation et modularisation ». Individualiser les parcours de la formation, Colloque AECSE Lyon.

Tournier F., 1993, « Choix et individualisation », **La question de l'individualisation**. Colloque ARCUFEF IFM. Grenoble, p. 36-39.

Production d'outils et de stratégies :

- Questionnaire I et I bis : Représentations du métier, motivations et projets de carrière chez les PE ; J. Rousvoal, M. Kempf.
- Portraits « Le bon enseignant, des enseignants marquants chez les professeurs des écoles » ; G. Fath, S. Baillauquès.
- Questionnaire II : « Professeur des écoles et formation initiale », M. Kempf, D. Deviterne, P.A. Dupuis.
- Questionnaire III : « Représentations de la formation chez les formateurs des PE » ; D. Deviterne.
- Grille d'analyse de dispositifs et de plans de formation ; J.-P. Gabrielli, M.C. Marmet.
- La bibliographie formative ; C. Leray.

LES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN FORMATION INITIALE ET L'ÉCRITURE

Maryvette Balcou, CURSEP, Université de Picardie - Jules Verne

Résumé : En prenant appui sur les travaux de L.S. Vygotsky, J. Goody, R. Lafont ainsi que sur ceux de M. Dabène, D. Bourgain, E. Bautier et B. Lahire, nous avons développé notre étude dans une perspective qui relève à la fois de la microsociologie et de l'anthropologie. Nous avons cherché à cerner la spécificité et les particularités du discours des futurs enseignants sur l'écriture, les liens existant entre le profil personnel et le rapport à l'écriture, ainsi que les relations entre le rapport à l'écriture et le rapport à la formation. Les données sur lesquelles notre analyse s'est appuyée (des productions écrites et des entretiens) ont été recueillies auprès d'un groupe d'étudiants de seconde année à l'I.U.F.M. d'Amiens.

L'article que nous proposons ici cherche à répondre aux questions suivantes : L'écriture des futurs enseignants présente-t-elle des particularités et lesquelles ? Quels sont les savoirs sur l'écriture dispensés à l'IUFM ? Quels sont les savoirs intégrés par les stagiaires ? Quelles sont les relations entre le rapport à l'écriture et le rapport à la formation ? Quels sont les lieux de résistances ? Comment les stagiaires parlent-ils de leurs pratiques d'écriture ?

Nos analyses permettent de souligner le fait que l'écriture est un lieu de tensions entre les représentations (individuelles et socio-culturelles) de l'écriture et le souci de prendre en compte l'enseignement dispensé par l'IUFM. Elles mettent l'accent sur les effets positifs de la formation ainsi que sur la prégnance des questions professionnelles dans les discours des PE2 sur l'écriture. Nous pointons également des lieux et phénomènes de résistances, lesquels anéantissent parfois tout ou partie des efforts consentis par les formateurs.

Dans les années 1970 - 1980, les recherches sur les pratiques langagières et sur les représentations et les rapports à l'écriture ont été marquées par trois mouvements : un avancement important dans le domaine de la linguistique structurale appliquée, une progression essentielle des recherches en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM) accompagnée d'une affirmation des études historiques, et, enfin, une diversification des approches avec, notamment, le début des perspectives sociolinguistiques. Sur ce socle de connaissances, des recherches portant sur les variations langagières ont pu se développer dans les années 80 - 90 et les approches sémantiques et pragmatiques ont alors pris la place des travaux qui, auparavant, portaient exclusivement sur l'enseignement / apprentissage de la grammaire. F. Ropé (1990) a souligné le fait que ces mouvements ont amorcé une évolution importante,

notamment parce que les chercheurs se sont mis à étudier la langue et les faits textuels, à travers l'apprentissage de la production écrite, avec le souci de développer et de conscientiser les capacités métalinguistiques. A partir des années 1985, le statut et le sens de l'écriture ont ainsi fait l'objet de nouvelles études et de reformulations tandis que par ailleurs, les perspectives psychosociales en psychologie ouvraient un large champ d'études aux questions des représentations sociales. C'est dans ce contexte général qu'ont émergé des recherches sur les représentations de l'écriture. En 1988, D. Bourgain présente un travail important sur les représentations de l'écriture en milieu professionnel. A peu près en même temps, M. Dabène (1987) publie ses travaux sur les pratiques scripturales des adultes tandis que la sociolinguistique tente d'investir de nouveaux terrains (les universités, les collèges, les lieux de formation). Ultérieurement, en 1993, les travaux de Ch. Barré De Miniac apportent des données sur les pratiques scripturales en milieu scolaire.

Du côté de la formation des enseignants, les années 1990 ont été celles de la mise en marche des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) avec une restructuration complète qui a visé autant la revalorisation que la professionnalisation du métier. A notre connaissance, une seule étude (Verdelhan M. et Verdelhan-Bourgade M., 1983), antérieure à la création des I.U.F.M., a pris pour objet les représentations de l'écriture chez les enseignants. Aussi avons-nous trouvé intéressant de poursuivre dans cette voie, en faisant porter notre investigation sur les représentations que les élèves - maîtres ont de l'écriture au cours de leur formation. (1)

1. MÉTHODOLOGIE

1.1. Cadre général

Notre étude sur le rapport à l'écriture chez les futurs enseignants s'est engagée dans deux directions : une perspective analytique et une perspective plus descriptive qui nous a amenée à considérer ce que les sujets disaient, et la manière dont ils le disaient. Nous avons questionné un ensemble de 74 stagiaires en seconde année (PE2) à l'IUFM d'Amiens (2) sur le sens et les fonctions qu'ils attribuaient à l'écriture. Dans un premier temps, l'analyse s'est appuyée sur des productions écrites. Pour enrichir nos données, notamment sur les liens entre le rapport à l'écriture et le rapport à la formation, nous avons complété ce premier travail par des entretiens semi-dirigés menés avec cinq stagiaires PE2 et trois formateurs (de français) de l'I.U.F.M.

Nous avons cherché à voir comment les futur(e)s enseignant(e)s définissent la place et le rôle de l'écriture dans leur propre formation ainsi que dans celle de leurs futurs élèves. Les liens qui existent entre les indicateurs que sont les productions écrites, les discours sur l'écrit et l'évaluation que les stagiaires font de leurs propres écrits ont été analysés en termes de complémentarité, cohérence, similitude, contradiction et opposition. Enfin, nous avons défini trois domaines majoritairement investis par les stagiaires : les domaines socioprofessionnel, personnel (en rapport avec l'individu singulier) et didactique (dans le rapport au savoir et à l'apprentissage).

1.2. Recueil et traitement des textes

Pour répondre à la question que nous leur avons posée par écrit : « L'écriture, dites tout ce que vous voulez à ce sujet », les stagiaires ont disposé d'une demi-heure. Le questionnement était présenté comme étant inscrit dans une recherche menée dans le cadre d'un D.E.A., auprès de l'Université de Picardie, dans le but de connaître le rapport des PE2 à l'écriture. Les feuilles ont été préparées, dupliquées, remises aux stagiaires et complétées en février 1997, à l'I.U.F.M., à l'issue de la première période du stage en responsabilité. La présentation de cette recherche a été faite par un formateur de l'I.U.F.M. d'Amiens. Dans le texte de présentation, nous donnions l'assurance que le document produit par les stagiaires resterait confidentiel et que les résultats de la recherche seraient présentés aux stagiaires en fin d'année universitaire (ce qui a été fait). Nous avons ainsi recueilli un total de 74 textes.

Pour analyser les productions écrites obtenues en réponse à la question posée, nous avons créé une grille de lecture en partant de l'idée que le texte écrit pouvait être considéré comme « un espace social vivant » que nous allions pouvoir observer de l'intérieur. Dans ce que nous appelons « l'architecture générale », nous avons questionné les formes (occupation de l'espace, longueur des textes, présence de marqueurs organisationnels), la ponctuation, l'organisation (par quoi les textes débutent-ils ? par quoi se terminent-ils ?), la circulation dans l'espace (comment passe-t-on d'un domaine à un autre, d'une idée à une autre ?), l'esthétique (soin apporté, présence de ratures), les tonalités (indifférence, ton professoral, interpellation du chercheur, recherche, enthousiasme, ton neutre), les positions des différents éléments et leur mise en valeur. Par la suite, une analyse de contenu nous a permis de travailler sur les items utilisés par les stagiaires.

1.3. Le corpus de stagiaires

Les stagiaires de seconde année à l'IUFM d'Amiens sont avant tout (3) des femmes (86 %) dont la moyenne d'âge se situe autour de 26 ans. La majorité d'entre eux (elles) sont célibataires (65 %) et rares sont les P.E.2 qui ont un ou plusieurs enfants (seulement 1 sur 6). Sur le plan de la formation antérieure, 26 % des futur(e)s enseignant(e)s ont un niveau supérieur au niveau de la licence requis pour le recrutement et 33 % d'entre eux (elles) ont exercé une profession avant l'entrée à l'IUFM. La majeure partie des disciplines enseignées à l'Université est représentée et, même si la répartition est relativement harmonieuse, la discipline dominante est celle des Sciences de l'Éducation suivie par les Langues et Civilisations Étrangères. Nous avons donc affaire à un groupe d'adultes relativement homogène et très féminisé : *On a quand même maintenant un profil... disons pour aller vite, de " bons stagiaires jeunes ". Ce sont souvent des gens qui ont eu rapidement leur licence, souvent avec mention, peu qui ont une expérience professionnelle, même peu qui ont une expérience éducative.* (Formateur A)

1. ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES ET RAPPORT À L'ÉCRITURE

1.1. L'architecture générale

Dans l'ensemble, les textes sont courts : 70,3 % de 1 à 10 lignes et seulement 2,7 % de plus de 20 lignes. Majoritairement, c'est le modèle de la forme prosaïque qui est adopté avec une répartition égale entre le modèle « un seul jet » (le texte est écrit d'un seul trait, sans organisation apparente) et celui de la rédaction. Le modèle de la liste d'idées n'est retenu que par quelques sujets (16 %). Les productions sont la plupart du temps construites autour de phrases déclaratives et la présence d'interrogations ou d'exclamations est rare. Les procédés de valorisation (soulignement, changement de caractère, de couleur) sont relativement peu utilisés. Les ratures et les corrections sont peu fréquentes (24,3 %). Par rapport à différentes tonalités (ton professoral, enthousiaste, de recherche, d'indifférence ou d'interpellation du lecteur), la tonalité neutre est celle qui est la plus souvent adoptée. Les erreurs orthographiques ou syntaxiques sont peu fréquentes (8 % des stagiaires) et les problèmes relatifs à l'orthographe et / ou à la syntaxe sont rarement évoqués par les stagiaires (ils n'en parlent que peu souvent ou pas du tout). En ce qui concerne l'emploi des pronoms personnels, le « on » est le plus souvent utilisé (31,1 %), suivi du « je » (25,7 %) puis du « nous » (10,8 %). Nombreux sont les textes dans lesquels la forme impersonnelle prévaut, du type *Lire et écrire permettent d'entrer dans un monde de communication riche* ou encore *La correction et l'évaluation posent problème*. Enfin, l'emploi fréquent de l'expression « il faut que » (40,5 %) est en relation étroite avec le ton du texte. Sur 12 textes classés « ton professoral », 10 d'entre eux contiennent des « il faut que » : *Il faut écrire lisiblement et bien rédiger, Il ne faut pas oublier le côté manuscrit, Il faut amener les enfants à écrire le plus tôt possible, Dans la société, il faut savoir écrire, Il faut que l'enseignant ait envie d'écrire pour donner aux enfants la même envie, Il faut former des lettres qui entre elles forment des mots, Pour écrire, il faut être motivé*.

Ainsi ce regard de surface fait-il déjà apparaître des particularités de certains aspects de l'écriture des futurs enseignants. Les productions attestent d'une maîtrise du système linguistique qui ne semble pas utilisée à son plein et, dans un premier temps, le chercheur est déçu par l'ensemble des productions. Sur l'ensemble des 74 textes, peu de réponses sont tout à fait singulières et nombreux sont les stagiaires qui ne vont pas au-delà de ce que nous définissons plus loin comme étant le « noyau » des représentations de l'écriture (cf. partie suivante « Les items utilisés »). Nous mesurons le poids d'un passé scolaire (forme prosaïque, ton neutre, phrases déclaratives) qui, certes, dote les sujets de modèles facilement mobilisables, mais qui, du même coup, a tendance à rendre plus difficile le recours à des procédés autres que ceux que l'institution a valorisés. En même temps que de nombreux éléments attestent de la force de cet héritage, ils témoignent également du poids présent de l'institution sur l'écriture des stagiaires. Sans doute l'utilisation du ton neutre est-elle à comprendre comme révélatrice d'une certaine méfiance à l'égard du chercheur, voire des formateurs. Sans doute l'écriture, au sein de l'institution, est-elle posée avant tout comme un travail (qui se doit d'être sérieux) et non pas comme un

lieu de création ou d'exercice de la fantaisie. Sans doute la question posée a-t-elle été parfois perçue comme peu digne d'intérêt, voire comme un lieu où il n'était pas « rentable » de fournir des efforts, d'autant que nous avons interrogé ces stagiaires à un moment où leurs préoccupations étaient multiples (préparations de stages, écriture du mémoire). Dans tous les cas, c'est l'expression d'une mission qui semble animer la plupart des textes et, même si le chercheur peut regretter l'absence de questionnement et de recherche, l'ensemble des certitudes posées par les stagiaires semble générer une atmosphère sécurisante qui, au moins dans un premier temps, ne peut que les aider à avancer efficacement dans leur propre trajectoire.

1.2. Ce que disent les textes

Un examen global du contenu des textes révèle que si les trois domaines (socioprofessionnel, personnel et didactique) sont investis dans un rapport sensiblement équivalent, c'est le domaine personnel qui est mentionné le plus souvent. En premier lieu, l'écriture est pensée comme un fait social (le domaine socioprofessionnel amorce une grande partie des textes) puis comme un fait individuel et personnel. Parmi les textes, 11 d'entre eux n'évoquent que le seul aspect didactique et chez certains sujets, l'harmonie entre le domaine personnel et le domaine didactique est posée comme une condition nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant.

Les stagiaires mentionnent trois fonctions essentielles de l'écriture : **communication, expression et conservation**. Elles sont unanimement reconnues et sont citées par 67,5 % des PE2 pour la communication, 50 % pour l'expression et 35,1 % pour la conservation. Ces trois termes constituent le « noyau » des représentations sociales de l'écriture et, tout en servant souvent d'introduction aux productions écrites (fonction d'utilité), ils résument bon nombre de propos qui sont développés plus avant dans la suite des textes. Ainsi, les idées de relation à l'autre, de relation à soi et de relation au temps et à l'espace sont - elles déjà posées à travers ces trois termes.

Des propos tenus dans l'ensemble des textes émergent les idées suivantes : d'une part, l'écriture est un instrument de **pouvoir** absolument essentiel (dans le sens positif du terme), que ce soit sur le plan social ou sur le plan personnel. Elle est aussi une **voie d'accès** à la connaissance, à la liberté, à la découverte de l'autre. Elle est une **source** de production, d'esthétique, de plaisir, de musique. L'écriture est également un **travail** (pour répondre à une demande venant de l'autre, au sens large du terme - société ou personne -), qui exige un **investissement** (des efforts, du temps) et qui représente un **coût** (long apprentissage), voire une **perte** (don de soi, sorte de « déshumanisation »). Au delà de ces idées générales, des items spécifiques (4) apparaissent : si le terme « enfant » est le plus « visible » (cité par 42 % des stagiaires), d'autres termes ponctuent les discours : *plaisir - jeu, structurer, interaction, transcription de la pensée, bain d'écrits, projet d'écriture, travail d'écriture, code, but*. Les items relatifs à la privation du pouvoir écrire sont peu utilisés : exclusion (1 %), intégration (11 %). Le terme « illettrisme » n'apparaît pas du tout. La réussite des stagiaires de l'IUFM au concours d'entrée est un premier garant d'intégration et

nous pouvons souligner le fait que, dans leurs discours, ce sont les préoccupations d'ordre professionnel qui prennent le pas sur les questions d'ordre social.

Les items « art, esthétique » ne sont pas très fréquemment utilisés (9 %) mais si nous admettons l'idée que la calligraphie entretient un lien étroit avec l'esthétique et l'art, les scores observables sont supérieurs (25,6 %). Près d'un étudiant sur trois fait donc référence, d'une manière ou d'une autre, à la dimension artistique de l'écriture et nous remarquons une distinction lexicale propre aux stagiaires de l'IUFM : le terme « écriture » fait référence à l'aspect graphique alors que c'est dans l'expression « productions d'écrits » qu'ils intègrent le travail sur les textes, leur structure et leur cohérence. L'art d'écrire et la recherche d'esthétique sont perçus comme étant sérieusement menacés par une sorte de « démocratisation » de l'accessibilité à certains outils qui, lorsqu'ils font partie de l'environnement immédiat de l'individu, rendent caduque le recours à l'écriture manuscrite. A la notion de perte est souvent associée l'idée que c'est précisément la forme manuscrite qui tend à disparaître au profit d'une uniformisation à travers les caractères d'imprimerie (l'ordinateur joue un rôle important dans ce processus) : *J'adore voir mes pages écrites sur l'ordinateur. Mais mon travail personnel ne va pas dessus, il est à la main. Même ma nouvelle, mon mari voulait que je l'écrive sur l'ordinateur. Je n'ai pas fait. Je l'ai tapée à la machine à écrire. Moi, je ne me verrais pas comme certains écrivains, ils écrivent leurs livres sur un ordinateur. Je crois qu'un ordinateur refroidirait mon écriture.* (PE2)

L'item « plaisir » est cité par 21,6 % des stagiaires tandis que l'item « difficile » est mentionné par 14,8 % d'entre eux. C'est l'acte scriptural lui-même qui engendre soit la difficulté (nécessité de fournir des efforts, d'écrire sur l'écriture et de se livrer soi-même), soit le plaisir (d'écrire, de jouer avec toutes les possibilités, de se faire plaisir). La plupart du temps, les stagiaires associent l'idée de difficulté à l'exercice de leur futur métier et les discours font apparaître des préoccupations de deux ordres : d'une part, des problèmes du côté de l'enseignant avec notamment l'évaluation et la correction des productions, d'autre part, des difficultés situées du côté de l'enfant avec le passage de l'oral à l'écrit et la réflexion sur l'écrit : *Ceci se voit d'ailleurs lors des évaluations : les enfants paraissent maîtriser leurs connaissances à l'oral et dès qu'il faut écrire, réfléchir sur de l'écrit, les résultats sont plus faibles.*

2. SAVOIRS DISPENSÉS EN ÉCRITURE ET SAVOIRS INTÉGRÉS

En appréhendant les institutions d'enseignement comme des lieux de gestion et d'organisation du matériel cognitif et symbolique, et non seulement du matériel humain, nous nous intéressons ici aux contenus symboliques véhiculés par l'enseignement en tant que produits sociaux, c'est-à-dire en tant que « résultat précaire d'interactions et d'interprétations "négociées" entre des partenaires placés dans des positions sociales différentes et porteurs de ce fait de "perspectives" divergentes. » (Forquin, 1989). En cherchant à mettre en relation l'enseignement dispensé à l'IUFM et la façon dont les stagiaires intègrent les discours, nous analysons tour à tour les propos des formateurs de français et ceux des PE2.

2.1. Le discours des formateurs

La formation en français en seconde année s'organise essentiellement en séances de travaux dirigés composés d'un mélange d'exposés magistraux, de discussions, de travail sur des documents (articles théoriques, comptes - rendus, corpus et résultats de recherches - en particulier celles de l'I.N.R.P. - manuels, productions d'élèves), de « médiations » dans des classes d'application et de stages. Dans leurs témoignages, les formateurs soulignent l'importance qu'ils accordent à la dimension socioculturelle avec la découverte des écrits dans leur diversité et dans leurs fonctions : albums, livres... au sein des bibliothèques et des B.C.D.

Sur le plan didactique, les interrogations s'articulent autour des trois grands secteurs définis par les cycles de l'école primaire :

- les premières entrées dans l'écrit en maternelle et les activités possibles : productions d'écrits relativement longs, dictés à l'adulte. Les formateurs s'appuient sur l'ouvrage déjà ancien de L. Lentin *Du parler au lire* ainsi que sur « *des articles récemment publiés dans Repères* », sur les travaux de E. Ferreiro et de J.-M. Besse ou sur les perspectives développées par J. P. Jaffré à propos des ateliers d'écriture (production de messages signifiants avec travail sur l'encodage).

- le cycle des apprentissages fondamentaux avec des références aux travaux de G. Chauveau, de E. Rogovas-Chauveau et de J. Fijalkow. Les formateurs insistent sur la nécessaire continuité avec le cycle 1, sur le passage progressif à une écriture en petits groupes et sur *la fameuse dialectique entre lire - écrire qui ne va pas de soi* (Formateur A) ainsi que sur la construction d'outils par et pour les élèves en distinguant bien ce que peuvent être des outils pour écrire et des outils pour lire. Dans ce parcours, l'objectif principal est d'amener les élèves à *être capables de produire un petit texte signifiant, compréhensible, lisible et individuellement* (Formateur A).

- le cycle 3 avec un travail plus approfondi sur la diversité des écrits, sur l'écriture dans les disciplines autres que le français ainsi que sur les problèmes d'écriture - réécriture avec, notamment un questionnement sur l'évaluation formative. Les travaux de référence sont essentiellement ceux de l'INRP : groupes RESO (Résolution de problèmes de français), EVA (Évaluation) et REV (Révision).

Ainsi émergent les points forts de la formation dispensée en écriture : des connaissances sur l'acte graphique, l'acte d'écrire, les procédures et les stratégies (l'écriture, la réécriture), l'élaboration, la régulation et l'évaluation des projets (et des activités d'enseignement de l'écriture) et enfin, sur la continuité et la spécificité de l'enseignement de l'écriture du cycle I au cycle III.

2.2. Le discours des stagiaires

Les entretiens à propos de ce que les stagiaires ont appris à l'IUFM font apparaître des constantes mais l'analyse des discours révèle que ces stagiaires procèdent à une **sélection importante** des informations qu'ils reçoivent et que les savoirs qu'ils intègrent se situent à **différents niveaux**. Ils peuvent aller de la

simple technique jusqu'à l'orientation générale qui va guider leurs pratiques : *Moi, avant tout c'est les idées et le sens.*

Des constantes apparaissent dans leurs discours :

- Dans le domaine de la didactique du français, un volet important de la formation est consacré à l'étude de la cohérence d'un texte et à la manière d'amener l'enfant à produire, à structurer son travail et à être compréhensible. Le travail de l'orthographe et de la grammaire se greffe sur les productions écrites (les stagiaires parlent d'activités « décrochées »). L'accent est mis sur la nécessité de travailler en développant l'idée de projet et en veillant à créer ou à maintenir une motivation chez les élèves. La question de la diversité des écrits et de la pluridisciplinarité est également mentionnée : *Pour moi l'écriture est présente tout le temps.* L'articulation lecture-écriture est soulignée par la plupart des stagiaires : *Lecture, écriture, c'est difficile de dissocier.* Enfin, l'idée de la nécessaire précocité de l'immersion dans l'écrit semble également être largement retenue avec, notamment, une référence fréquente à « la dictée à l'adulte » chez les jeunes enfants. Les résultats que nous obtenons auprès de ce public ne vont donc pas dans le même sens que ceux exposés par M. Verdelhan et M. Verdelhan-Bourgade (1983) dans la recherche qu'ils ont menée en 1982 auprès de trois groupes d'instituteurs. Les auteurs constatent que pour la presque totalité des enseignants interrogés (58 au total), il n'est pas envisageable de faire produire un texte à un enfant avant le CE1 car, selon eux, l'enfant ne dispose pas d'une maîtrise minimale du maniement de la langue. Les PE2 ne semblent plus tenir les mêmes discours et nous voyons ici l'un des indicateurs d'une évolution qu'il est intéressant de souligner, notamment en mettant ce changement en relation avec le fait que, actuellement, les formateurs repercutent dans la formation les recherches récentes de psycholinguistique et de didactique sur les jeunes enfants et l'écriture (la formation universitaire, rappelons-le, n'était pas intégrée à la formation des futurs enseignants au moment de l'enquête de 1983).

- Dans le domaine des savoir - faire et des savoir - être, les stagiaires mentionnent tous l'importance de la dialectique permanente qui doit s'instaurer entre les savoirs, le formateur et l'apprenant. Ils soulignent la nécessité de l'observation sur le terrain et la prise en compte de données issues de cette observation pour modifier, réguler et enrichir les pratiques : *Je vais enrichir et faire des essais, des expériences, tâter le terrain, regarder comment ça va avec les enfants, recommencer, faire autre chose, et puis, comme chaque enfant a quelque chose en particulier, essayer de trouver ce qui l'accroche.*

2.3. Enseigner « l'écriture » ou « des écritures » ?

Même si la question de la continuité entre l'écriture ordinaire et l'écriture extra - ordinaire (Dabène, 1987) ainsi que celle des modalités didactiques en la matière est encore loin d'être tranchée, le discours d'un formateur fait apparaître des dichotomies qui ne se retrouvent pas forcément dans les discours des stagiaires. Ainsi son propos se structure-t-il autour de plusieurs oppositions : l'enseignement de l'écriture d'un côté et l'écriture littéraire de l'autre ; l'élève

scripteur et l'élève écrivain ; l'idée de reproduction, imitation, respect de normes et de règles en opposition à l'idée d'une création se situant, a priori, en dehors de l'apprentissage.

Faut-il voir dans l'évocation de ces dualités des différences de nature entre les pratiques d'écriture et des situations de production qui mettent en œuvre des savoirs et des savoir - faire différents (Dabène, 1987) ? Faut-il y voir une référence à ce que E. Bautier et D. Bucheton (1995) mentionnent à propos de l'existence de l'acquis non - scolaire dans les écrits scolaires ? Dans tous les cas, nous retrouvons dans le discours du formateur deux nécessités méthodologiques apparemment contradictoires ainsi que les a déjà soulignées L. Porcher (1977) et qui tiennent à l'épistémologie même de l'écriture à savoir que, d'une part, il faut enseigner la maîtrise d'un code formel indépendamment des contextes dans lequel il s'exerce et se produit et, d'autre part, il faut donner aux pratiques d'écriture la véritable dimension individuelle qui est unique chez chaque apprenant. Le discours de ce formateur renvoie à cette nécessité de sensibiliser les stagiaires à l'exercice d'une pédagogie double qui consiste à la fois en une inculcation de l'arbitraire et en une appropriation individuelle de celui-ci : selon L. Porcher, le pari est à la fois une gageure et l'unique solution.

De leur côté, les propos des stagiaires tendent à illustrer tout le jeu de possibilités de superposition, d'effacement ou de juxtaposition des différents espaces d'écriture. Dans le premier cas, les sujets font fonctionner conjointement les deux types d'écriture (reproduction et création) et on a alors deux cas de figure possibles : soit l'un de ces registres est valorisé et extériorisé alors que l'autre ne l'est pas (c'est semble-t-il, le cas pour de nombreux stagiaires), soit les deux univers sont dévoilés et « socialisés » (c'est, semble-t-il, le cas pour quelques formateurs de l'IUFM qui travaillent conjointement l'écriture - recherche et l'écriture - création). Dans le second cas, les sujets font fonctionner un seul de ces registres et ils peuvent devenir experts dans ce domaine avec, au bout du parcours, le risque de ne plus pouvoir travailler dans l'un ou l'autre des divers univers langagiers. Ainsi pouvons - nous comprendre le souci qu'a le formateur de tirer en même temps sur les deux grandes ficelles que sont l'apprentissage de l'écriture d'un côté et l'écriture littéraire de l'autre, tout en nous interrogeant sur la manière qu'auront les stagiaires de gérer ces oppositions dans leurs pratiques professionnelles...

3. RAPPORT À L'ÉCRITURE ET RAPPORT À LA FORMATION

En admettant l'idée que les représentations de l'écriture « prédisposent chaque apprenant - scripteur à être et à se conduire d'une certaine façon en formation » (Bourgain, 1990), nous analysons les liens entre le rapport à l'écriture et la façon qu'ont les stagiaires de vivre leur formation à l'IUFM. Nous nous appuyons à nouveau sur les entretiens menés avec les stagiaires et les formateurs en français.

3.1. La formation est globalement satisfaisante

Même si la question de l'articulation entre la théorisation de la pratique, les discours sur la pratique et les mises en œuvre de la pratique constitue un point épineux, l'ensemble des entretiens fait ressortir une image positive de la formation à l'IUFM. Du côté des formateurs, les stagiaires sont perçus comme des personnes responsables qui savent travailler et réfléchir. Le niveau de recrutement est posé comme un élément favorable dans la mesure où les stagiaires ont acquis des savoirs et des savoir-faire durant leur parcours universitaire. Du côté des PE2, la formation est, dans l'ensemble, vécue de façon sereine même s'ils n'hésitent pas à souligner certaines faiblesses du dispositif (formation trop courte, manque de stages pratiques).

3.2. La formation transforme le rapport à l'écriture

Si la question de l'écriture reste un lieu de réflexions, de tensions et d'interrogations, la conscience que les stagiaires ont de leurs problèmes d'écriture semble être un élément positif : *Pour tous, ils en sont quelque part conscients parce qu'ils ont des difficultés à énoncer clairement leur pensée quand ils se mettent à écrire. Ça coince. Ce n'est pas facile d'arriver à assouplir le style, à les aider. Certains n'ont pas rédigé depuis de longues années.* (Formateur B). Les différences entre les stagiaires se traduisent de plusieurs manières : au niveau du choix des sujets des mémoires, de la gestion du texte dans son ensemble, du travail d'écriture avec, notamment, des difficultés de prise de recul et de regard critique sur la production, de la mise en mots et de la maîtrise du lexique. Cependant le problème se pose moins en termes de lacunes à combler chez certains stagiaires qu'en termes de réel travail de transformation de la relation à l'écriture.

À Amiens, les formateurs semblent considérer que le changement dans les pratiques professionnelles s'opère en premier lieu par le biais d'un travail de transformation du sujet lui-même et nous retrouvons là une conception piagétienne qui insiste sur l'activité propre du sujet dans la réorganisation permanente de ses propres structures logiques et de ses schèmes d'action. Les propos des stagiaires semblent confirmer ce point de vue : *Je ne sais pas si ce sont vraiment des savoirs qu'on a eus à l'IUFM, c'est plus l'image, les représentations de l'écriture qui ont changé. Je me rends compte que tout le monde peut écrire. Avant, j'étais exclu, donc j'avais l'image que c'était le fait de spécialistes, de privilégiés. C'était lié à des gens.*

Le stagiaire poursuit en soulignant l'importance des deux mouvements que nous avons mentionnés précédemment, à savoir d'une part la modification des représentations qui s'opère au cours de la formation à l'IUFM, d'autre part le fonctionnement en situation qui transforme également le rapport à l'écriture : *Il y a eu une espèce de cheminement qui est allé dans les deux sens. A la fois, le fait d'avoir modifié cette représentation de ce qu'est l'acte d'écrire, et aussi... Je ne pense pas qu'au niveau quantité de savoirs purs, on en a eu énormément. Les enseignements, en français et ailleurs, c'était plus changer la motivation et les représentations plutôt que des savoirs. Changer aussi les attitudes, ça c'est*

l'IUFM qui me l'a donné, à la fois l'IUFM et le fait d'enseigner devant des enfants jeunes. La dialectique entre la théorie et les pratiques d'écriture transforme non seulement le rapport à l'écriture des stagiaires mais aussi celui des formateurs : Les formateurs écrivent, ils ont toujours un stylo à la main, même quand on fait des expériences, ils prennent des notes. Ils s'enrichissent de nous aussi. Dans tous les cas, les stagiaires semblent avoir conscience que cette atmosphère plutôt épanouissante leur est profitable dans leur parcours professionnel : Je me suis aperçu que je n'avais quasiment plus de problèmes d'orthographe. Ca s'est résolu comme ça, à peu près comme dans les contes. Moi je pense qu'il y a un problème de motivation et je me suis surpris à faire cette année un mémoire sur la langue alors que d'habitude j'aurais plutôt fait un mémoire dans le domaine scientifique.

3.3. Les relations entre les pratiques personnelles et les pratiques d'enseignement

L'idée que l'on comprendrait mieux ce que l'on a soi-même vécu transparaîtrait-elle à la fois dans les discours des stagiaires et dans celui des formateurs ? Dans certains cas, cette idée est développée à l'extrême et la pratique personnelle est posée comme une condition nécessaire pour réussir dans la mise en place de pratiques d'apprentissage à destination des autres : *Il y a des PE qui écrivent eux-mêmes mais je pense qu'on ne peut pas construire d'apprentissage à l'école élémentaire si on n'écrit pas soi-même.* (Formateur B). A l'inverse, M. Verdelhan et M. Verdelhan-Bourgade (1983) mentionnent que certaines expériences leur avaient montré que le genre d'invitation qui consiste à mettre les adultes en situation personnelle d'écriture pouvait être tout - à - fait mal reçu et pouvait provoquer des résistances allant de la simple réticence au conflit brutal. Ces affirmations posent bien évidemment la question de la formation dans sa globalité puisque, même si nous partageons le point de vue défendu par le formateur B, il nous semble en même temps utopique de penser que l'on puisse approfondir soi - même toutes les disciplines avant de les enseigner. Il semblerait surtout que l'important soit moins d'être un enseignant proluxe pour enseigner efficacement à écrire, que d'être le mieux averti possible des difficultés possibles de l'écriture, autant que des problèmes de sa pédagogie...

3.4. Les résistances à la formation

L'offre de formation se heurte à des obstacles qui anéantissent souvent tout ou partie des efforts consentis, et nous évoquons ici quelques témoignages qui, de notre point de vue, illustrent bien ce propos. En fonction de la force qu'ils ont dans son psychisme, certains éléments de l'histoire personnelle de l'individu peuvent être de véritables obstacles épistémologiques au sens employé par G. Bachelard. Ils peuvent en effet empêcher le sujet de modifier son propre rapport au monde et, en ce sens, ils constituent d'authentiques résistances à la formation. En témoignent ces propos : *Dans les classes, bien sûr maintenant j'ai compris qu'il fallait aussi mettre en place l'écriture, mais je me suis dit, l'écriture, ça va leur venir tout seul, s'ils ont envie d'écrire. Mais d'abord, ce que je vais mettre en place, c'est la lecture, parce que avant d'écrire, moi, j'ai beaucoup lu.*

Quand j'étais petite. Il faut avoir lu pour comprendre et pour pouvoir écrire son propre chemin à soi.

Un second propos met également en évidence ces phénomènes de résistance : *Ca dépend du cycle, ce que je vais faire en écriture. Je ne serais pas indulgente pour l'orthographe. On a une formation avec de nouvelles méthodes mais ça ne m'a pas convaincue et je ne fais que ce dont je suis convaincue. Le problème viendrait de la méthode de lecture et j'adopterais volontiers une méthode traditionnelle. Maintenant ils apprennent à lire avec une méthode globale. Si un enfant avait appris avec la syllabique, il ne confondrait pas **fa** avec **va**. C'est vraiment bête, c'est vieux... De toute façon, maintenant, on doit prendre cette méthode là, j'essaierai quand même. En théorie elle ne me convient pas mais il faut que je la pratique. Je pourrai peut-être trouver un compromis.*

La première stagiaire mentionne bien plus sa propre histoire que les références à sa formation actuelle et on devine bien que, même si elle a compris qu'il fallait mettre en place l'écriture, le fait de rester persuadée que l'écriture, ça leur viendra tout seul risque d'avoir une certaine influence sur la façon dont elle conduira les activités d'écriture lorsqu'elle aura une classe sous sa responsabilité. Cependant, dans les deux cas, les propos ne sont pas à considérer comme des « prédictions » d'avenir car, ainsi que le soulignent M. Verdelhan et M. Verdelhan-Bourgade (1983), il n'y a pas toujours de relation simple entre la représentation et la pratique, la représentation de l'écrire n'étant évidemment pas le seul facteur déterminant des pratiques d'enseignement mises en œuvre.

4. LES PRATIQUES D'ÉCRITURE DES STAGIAIRES

4.1. La question du mémoire professionnel en seconde année d'IUFM (6)

Parler d'écriture à l'IUFM, c'est forcément évoquer la question du mémoire professionnel (dans les discours des stagiaires, la place accordée au mémoire laisse penser qu'il s'agit pour eux du seul écrit véritable). Les formateurs le présentent comme un travail personnel d'analyse et d'approfondissement sur un thème lié à la pratique d'enseignement. C'est un outil de réflexion, d'auto-évaluation et d'auto-formation : *Il ne faut pas qu'ils vivent le mémoire comme une contrainte même si le rapport à l'écriture est parfois conflictuel et que c'est difficile de rédiger. On espère que ce travail soit un point de départ pour avoir toujours cette exigence par rapport à la pratique, qu'ils aient du recul.* (Formateur B).

Les stagiaires ajoutent une dimension supplémentaire : celle de la valorisation personnelle : *C'est quand même un moyen d'y mettre du sien, de valoriser ce qu'on a fait, de garder une trace. J'aime bien. Ça force à lire et à écrire, un minimum. Tout ne doit pas venir de l'institution. Elle nous guide, nous structure, nous aide et de notre côté il faut y mettre du sien. L'IUFM fait son maximum, elle propose plein de choses. C'est lourd comme formation... La question des aides éventuelles que l'IUFM pourrait apporter à ceux qui éprouvent des difficultés ne semble pas être une priorité : Ça serait triste d'en arriver là. Tout le monde se*

débrouille assez bien et tout le monde en est conscient. Je ne sais pas ce que ça pourrait nous apporter de plus.

Il semble donc que l'IUFM ait réussi à transformer ce qui, en premier lieu, peut apparaître comme une contrainte plutôt pénalisante en temps et en énergie, en un travail jugé positivement de la part des stagiaires. L'écriture du mémoire devient l'occasion d'une prise de pouvoir puisqu'elle permet au stagiaire de se valoriser et de s'investir en tant qu'individu singulier.

L'examen de la plaquette de présentation du mémoire professionnel (5) montre que le type d'écriture valorisé et exigé à l'IUFM correspond en fait à une sorte de compromis entre le modèle des « scientifiques » d'un côté et celui des « littéraires » de l'autre. (7) Cet exercice requiert deux types de compétences :

- D'une part, les compétences utiles et nécessaires dans le domaine scientifique : rigueur, organisation et hiérarchisation des idées, définition d'une problématique, argumentation solide et convaincante dans le développement. Le mémoire professionnel se rapproche ainsi du mémoire scientifique dans le sens où il s'agit de pouvoir « identifier un problème ou une question concernant ces pratiques, analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine. » (8)

- D'autre part, les compétences exigées et travaillées dans le domaine littéraire : fluidité et limpidité du propos, capacité à « rédiger » c'est-à-dire « dérouler les mots autour du fil de la problématique ». Le mémoire professionnel se rapproche ainsi du dossier littéraire dans sa forme *Dans le cadre d'un mémoire professionnel, il y a vraiment de réelles qualités de rédaction, de souplesse de style qui sont demandées* (Formateur B) tout en n'étant pas un lieu où le superflu et la fantaisie pourraient avoir une quelconque place. En fonction du parcours des stagiaires, l'un ou l'autre de ces deux domaines de compétences semble être valorisé ou, au contraire, occulté : *Pour mon mémoire, je fais plusieurs jets, je fais un jet et je sais que je vais le retravailler. Le plus dur, c'est de s'y mettre et j'écris, j'écris. Par rapport aux stagiaires, je ne structure pas, vous savez, grand 1, grand 2. C'est très scolarisé. Moi, c'est plutôt un déroulement logique, il n'y a pas de broderies.*

4.2. Le rapport à la norme

La question de la norme se pose autant dans le contenu du mémoire que dans sa forme écrite et, du côté des stagiaires, les normes pourtant explicites ne sont pas toujours faciles à intégrer. En témoignent ces propos : *On essaie d'employer un vocabulaire que le jury attend et c'est nous sans être nous. On essaie de s'approprier un vocabulaire. Si je n'ai pas fait un mémoire sur l'écriture c'est par peur. Il y a l'évaluation au bout, on va être noté, évalué, autant faire quelque chose qui se tienne. Ça bloque dans la partie théorique car dans les livres, c'est tellement bien expliqué, on ne veut pas faire du plagiat. Alors, on redonne un effet de style. C'est de la production sans être de la production. Le reste, c'est ce qui vient de l'intérieur.*

Dans ce discours, le stagiaire pose de manière implicite des questions importantes en même temps qu'il souligne des paradoxes. Peut-on rédiger un mémoire en évoquant sa propre expérience et en se conformant en même

temps à l'institution en « adoptant » son vocabulaire (la reconnaissance du mémoire n'est-elle pas comprise par ce stagiaire comme une capacité à utiliser et à manier un vocabulaire lui-même reconnu et légitimé à la fois par l'institution et, d'une manière plus générale, par la recherche) ? La difficulté qu'éprouve le stagiaire ne provient-elle pas plus du paradoxe dans lequel la situation le met que de l'exercice lui-même ? Le mémoire peut - il véritablement contribuer à la formation des futurs enseignants quand il est en même temps un outil d'évaluation et de validation ? Le paradoxe réside dans le fait que le travail de réflexion et de recherche s'opère sur un domaine dans lequel le stagiaire dispose déjà de connaissances alors qu'il est par ailleurs posé comme un outil d'auto-formation qui devrait, a priori, contribuer à aider le stagiaire, y compris dans des domaines qui lui semblent soit totalement étrangers, soit difficiles à aborder. Le problème n'est-il pas plus dans l'acceptation à se résoudre aux normes de l'institution que dans le respect de ces dernières ? Chez tout individu, on retrouve à la fois la volonté de se conformer à ce qu'est la majorité et, en même temps, à se différencier d'elle : *c'est nous sans être nous*. Chaque sujet se sentirait ainsi tiraillé par la volonté de répondre le mieux possible à la demande (c'est d'ailleurs son intérêt) en même temps qu'il chercherait aussi à préserver son identité. Ce sentiment de perte obligée dans la première partie du mémoire semble d'ailleurs être contrebalancé par la seconde partie où là, il est possible de dire *ce qui vient de l'intérieur*.

4.3. Les discours sur les pratiques

Nous avons eu l'occasion d'avoir deux entretiens que nous avons mis en parallèle pour les besoins de notre analyse : l'un avec un formateur au sujet d'un étudiant dit *en difficulté d'écriture* (notamment pour la rédaction de son mémoire) et l'autre avec le stagiaire en question. La juxtaposition des deux discours fait apparaître que le stagiaire interprète le discours du formateur à son avantage et que, du même coup, les efforts du formateur pour tenter de résoudre les problèmes d'écriture sont presque vains. Ainsi que le souligne D. Bourgain (1990) « La représentation nous adapte ainsi à l'écriture et adapte notre théorie de l'écriture à l'expérience que nous en faisons ». Nous mesurons ici à quel point chacun des individus se rapporte à son propre système et, en conséquence, interprète les situations au regard de son ensemble de références : le stagiaire, en se comparant aux autres, n'estime pas être un individu « à part » alors que le formateur voit chez lui un cas à qui il ne parvient pas vraiment à procurer d'aide. Les représentations de l'écriture sont donc, a priori, largement dépendantes du système auquel se réfère l'individu qui les développe dans ses pratiques, au sens large du terme, y compris dans son discours. Ainsi pouvons-nous conclure sur la nécessité d'aménager des « espaces » d'échanges, de discussions et de négociations au sein des dispositifs de formation afin d'éviter que ne se juxtaposent les points de vue et les façons de penser des différents acteurs... (9)

CONCLUSION

Nous aurions pu considérer la formation à l'IUFM de deux points de vue : ou bien nous y aurions vu un lieu dans lequel les stagiaires manifestaient des comportements similaires, ou bien nous aurions travaillé sur un espace réunissant des individus formés par des trajectoires antérieures différentes et qui, en conséquence, ne pouvaient que manifester des comportements singuliers à l'égard de la formation dispensée. En fait, nous n'avons aucunement cherché à trancher en faveur de l'un ou l'autre de ces regards et c'est en considérant conjointement les deux points de vue que nous tenons à esquisser les conclusions de notre travail.

Les stagiaires de l'IUFM développent leurs discours en puisant dans un registre lexical qui est alimenté par la formation elle-même et le vocabulaire spécifique qu'ils utilisent est à mettre en relation à la fois avec les réalités professionnelles auxquelles les stagiaires se préparent mais aussi avec les savoirs scientifiques sur l'écriture (les PE2 font souvent référence au travail de la matière linguistique : on écrit, on lit, on réécrit). Lorsqu'ils parlent d'écriture, les futurs enseignants font plus souvent référence aux enfants qu'à eux-mêmes et cette constatation amène à considérer la prégnance des questions professionnelles, surtout lorsque les sujets sont interrogés dans un cadre institutionnel. Autrement dit, la formation modèle le rapport de chaque étudiant à sa propre écriture en allant dans le sens d'une préoccupation dominante autour des questions relatives à la didactique de l'écriture. Écrire sur l'écriture dans un lieu où l'écriture fait l'objet d'une réflexion et d'une mise en pratiques diverses n'a pas la même signification que lorsque l'acte se produit dans un lieu où cette réflexion est absente. La formation à l'IUFM semble proposer aux stagiaires certains savoirs et certaines pratiques spécifiques qui, à leur tour, semblent influencer sur le rapport à l'écriture des futurs enseignants et ceci nous permet de souligner le rôle des savoirs scientifiques comme structurants du rapport à l'écriture.

En deçà d'un effet « normalisateur » de la formation, la trajectoire individuelle d'un sujet structure son rapport personnel à l'écriture et, même si la formation participe à un certain « formatage », elle n'a pas raison de tout chez tous les sujets. Notre recherche nous donne par ailleurs l'occasion de penser l'histoire personnelle du sujet comme un élément constituant de sa relation à l'écriture et, dans cette histoire, nous soulignons l'importance de deux facteurs : l'environnement immédiat et les rencontres déterminantes. Si nous ne pouvons donc pas dire que le rapport à l'écriture d'un sujet est strictement dépendant de la formation qu'il a reçue, nous mettons en évidence l'importance de trois facteurs qui nous semblent jouer un rôle essentiel dans la différenciation du rapport à l'écriture : la fréquence et la nature des pratiques scripturales, le statut de l'écriture dans la formation et le statut du sujet scripteur au sein de cette même formation (10). En considérant l'écriture comme un lieu de paradoxes où s'affrontent à la fois les idées de libertés et de contraintes, de plaisir et d'investissement, d'ouverture et de focalisation sur certains problèmes, nous retrouvons chez les stagiaires de l'IUFM l'inscription dans un rapport conflictuel entre le rejet de la norme et son acceptation, entre la création et la reproduction. Suivant qui il a été dans son passé, qui il est dans son présent et qui il a envie d'être

dans son avenir, chaque sujet en formation se doit de régler à sa manière cet état de tensions et, même si nous soulignons l'atmosphère globalement positive qui règne à l'IUFM d'Amiens, nous pouvons ajouter que certains sujets semblent parvenir beaucoup mieux que d'autres à gérer cet ensemble de contradictions et en conséquence... à gérer plus ou moins bien leur écriture.

NOTES

- (1) Les enseignants en formation et l'écriture. Mémoire de D.E.A., sous la direction de F. ROPE, Université U.P.J.V., Amiens, 1997.
- (2) Amiens est le siège de l'I.U.F.M. de Picardie et le centre de formation pour la Somme avec Beauvais (Oise) et Laon (Aisne).
- (3) Deux articles de B. Maresca peuvent être consultés sur cette question de la féminisation du métier d'enseignant. Le premier : Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant. *Les dossiers d'Education et formations*, N° 51, montre comment la progression de la féminisation continue à se dessiner sur le plan national. Le second : La représentation du métier chez les instituteurs. *Education et Formations*, N° 41, insiste sur le fait que les instituteurs en poste renvoient à une problématique féminine les discours sur les avantages du métier.
- (4) Nous entendons par « item spécifique » un mot (ou groupe de mots) qui apparaît seulement dans les textes d'un des groupes de sujets ou qui apparaît en très faible quantité dans un groupe alors qu'il est fortement utilisé dans l'autre (dans le cadre de notre recherche, les résultats obtenus auprès des PE2 ont été mis en lumière par contraste avec ceux que, de la même façon, nous avons pu obtenir auprès d'un groupe de futures infirmières de l'Ecole Paramédicale d'Amiens).
- (5) Le document de présentation du mémoire professionnel est proposé aux étudiants en début de seconde année par l'équipe formatrice à l'IUFM d'Amiens. Les indications sont établies au regard des Instructions Ministérielles tout en proposant également des modalités d'organisation, un calendrier et des conseils pour le cadrage du mémoire.
- (6) Voir ici même l'article de J.-P. Simon.
- (7) Les informations et les conseils donnés par l'équipe formatrice de l'IUFM d'Amiens sont ainsi résumées :

1. La démarche

-Nécessité de s'interroger sur sa propre pratique : identifier une problématique, analyser le problème, proposer des hypothèses d'action, faire l'état de la question (apports théoriques).

-Décrire ses actions : analyser les productions, en tirer des conclusions, un savoir transférable, envisager des possibles.

2. La mise en forme

La mise en forme du mémoire professionnel doit permettre de repérer : le titre, le sommaire détaillé avec renvoi aux numéros des pages, une introduction justifiant le choix du sujet (intérêt personnel, rencontres...), précisant la problématique ou le questionnement et annonçant le plan d'ensemble, une partie centrale dont l'argumentaire permettrait de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ. Elle serait constituée de séquences de pratiques de classe, analysées à la lumière de références théoriques. Un va et vient permanent théorie <-> pratique sera plus perti-

ment pour la démonstration, une conclusion avec retour sur les hypothèses principales et de nouvelles pistes de réflexion ou d'action, une bibliographie.

- (8) Arrêté du 2 juillet 1992, Instructions Ministérielles.
- (9) Voir ici même l'article de D. Bertrand.
- (10) Nous retrouvons d'ailleurs des conclusions déjà soulignées par D. Bourgain dans ses différentes recherches.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRE DE MINIAC C. et CROS F. (1990) : Enseignants et écriture : un paradoxe ? Arcueil, *Les adultes et l'écriture, Éducation permanente*.
- BARRE DE MINIAC C., CROS F. et RUIZ J. (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, E.S.F. Éditeur / I.N.R.P., collection Science de l'Éducation, 171 p.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan, collection Sémantiques, 228 p.
- BAUTIER E. et BUCHETON D. (1995) : L'écriture, qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? AFEF, *Le français aujourd'hui*, N° 111.
- BONNET G. (1996) : La formation initiale des enseignants du premier et du second degrés dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Présentation et problématique cinq ans après la création des IUFM. Paris, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Éducation & Formations*, N° 46, p. 25-38.
- BOURGAIN D. (1977) : Fonctions et représentations de l'écrit, *Étude de Linguistique Appliquée*, N° 28, p. 57 à 77.
- BOURGAIN D. (1988) : *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Besançon, Thèse pour le Doctorat d'État, J. Peytard (dir).
- BOURGAIN D. (1990) : Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Paris, Delachaux et Niestlé, collection Techniques et méthodes pédagogiques, Actes du IVe colloque international de didactique du français langue maternelle, B. Schneuwly (dir).
- CHISS J. L., LAURENT J.-P. et MEYER J.-C., SCHNEUWLY B., ROMIAN H., (1991), *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, De Boeck Université, Éditions Universitaires, Collection Prisme, 328 p.
- DABENE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, De Boeck Université, Collection Prisme, Textes / Société, 270 p.

- DABENE M. (1990) : Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation. Arcueil, *Les adultes et l'écriture, Éducation permanente*.
- DELFORCE B. et HEDOUX M. (1990) : Représentations de la langue et représentations du savoir dans des formations à l'écrit : pour une pédagogie des ruptures. Arcueil, *Les adultes et l'écriture, Éducation permanente*.
- DOISE W. et PALMONARI A. (Dir.). (1996) : *L'étude des représentations sociales*. Paris, Delachaux & Niestlé, Coll. Textes de base en Sciences Sociales, 207 p.
- DUCANCEL G. (1986-87) : *Recherches pour la lecture et l'écriture*. Actes du Séminaire Académique d'Amiens, Rectorat de l'Académie d'Amiens, Université de Picardie, C.R.D.P. d'Amiens.
- EMIN J.-C. (1994) : Le recrutement des nouveaux enseignants. Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective, *Éducation et formations*, N° 37, p. 29 à 35.
- FORQUIN J.-C. (1989) : *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement, 247 p.
- FRANÇOIS F. (1980) : « Je », « nous », et les « les autres ». Paris, P.U.F, *Sociolinguistique. Approches, Théories, Pratiques*. Actes du colloque organisé du 27 novembre au 2 décembre 1978 par le GRECO de Rouen, Tome II, p. 419 à 434
- GAGNE G., LAZURE M., ROPÉ F. et SPRENGER-CHAROLLES L. (1989) : *Recherches en didactique et acquisition du Français langue maternelle*. Tome I : cadre conceptuel, thesaurus et lexique des mots-clef, Tome II : répertoire bibliographique en 1989 (Mise à jour 1 de 1990. Mise à jour 2 de 1991. Mise à jour 3 de 1993).
- GOFFMAN E. (1981, trad. 1987) : *Façons de parler*. Paris, Les éditions de minuit, collection « Le sens commun », 277 p.
- GOODY J. (1977, trad. 1979) : *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Les éditions de Minuit, Collection le sens commun, 274 p.
- GUIBERT R. et JACOBI D. (1990) : L'écrit. production et représentations. Arcueil, *Les adultes et l'écriture, Éducation permanente*.
- I.N.R.P., (1989) : *Apprendre à lire et à écrire - Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la revue française de pédagogie*. Paris.
- I.N.R.P., (1993) : *Lecture / écriture, des approches de recherche*. Paris.
- I.N.R.P., (1995) : *Lecture-écriture - Revue française de pédagogie*. N° 113, Paris, 160 p.
- JODELET D. (Dir.). (1989, 3° éd. 1993) : *Les représentations sociales*. Paris, P.U.F., collection Sociologie pour aujourd'hui, 424 p.
- LAFONT R. (Dir.). (1984) : *Anthropologie de l'écriture*. Paris, Centre Georges Pompidou, Centre de création industrielle, collection alors, 269 p.

- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 310 p.
- LAHIRE B. (1993) : *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires*. Lille, Presses Universitaires de Lille, Collection Mutations / Sociologie, 188 p.
- PERRENOUD Ph. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan, collection Savoir et formation, 254 p.
- PORCHER L. (1977) : *Ecrits et pouvoir. Etudes de linguistique appliquée*, N° 28. Didier-Érudition.
- ROPÉ F. (1990) : *Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle*. Paris, Editions Universitaires, Collection « Savoir et formation ».
- VERDELHAN M. et VERDELHAN-BOURGADE M. (1983) : Représentations de l'écrire et compétence de communication. *Travaux de didactique du Français langue étrangère*, N° 10, p. 27 à 41.
- VYGOTSKI L.S. (1985) : *Pensée et langage*. Traduction de F. Sève, Paris, Ed. Messidor/Éditions Sociales, 419 p.
- WINTER A. (1980) : L'écrit et la norme. Paris, P.U.F, *Sociolinguistique. Approches, Théories, Pratiques*. Actes du colloque organisé du 27 novembre au 2 décembre 1978 par le GRECO de Rouen, Tome II, p. 539 à 544.

LA PRÉPARATION AU CONCOURS DANS LES MANUELS ET LES ANNALES

Bernard BLED, IUFM de Caen - INRP

OUVRAGES RECENSÉS :

- HUI J. (1994) : *Le français au concours de Professeur des Écoles*. A. Colin (**HIU**)
- ARMOGATHE D. et VARGAS C. (1995) : *Le Français au Concours du Professorat des Écoles*. Dunod (**ARM**)
- Collectif (1996) : *Concours Externe de Professeur des Écoles*. Session 1996. Vuibert (**VUI**)
- KERLOC'H J.-P. (1996) : *Concours Externe de Professeur des Écoles. Français*. Sujets de la session 96. CDDP de l'Aude (**KER**)
- MECHOULAM G., DELAFONT A., MAS P, CALAME-GIPPET F. (1997) : *L'épreuve de français - Le Feuilleté de Texte*. Editions du temps (**MEC**)
- RISPAIL M. (1997) : *Français. Préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles*. Ellipses (**RIS**)

Les auteurs et les éditeurs de ces six ouvrages désignent tous comme destinataires privilégiés les candidats au CAPE, que ces étudiants préparent le concours seuls ou à l'IUFM. C'est ce qui justifie leur regroupement ici. Leurs options sont néanmoins très différentes.

Seuls, RIS et MEC ne sont pas du type « **annales** ». RIS est un manuel en bonne et due forme, un cours de préparation (« sérieuse ») à l'épreuve de français. MEC se donne comme « une gourmandise intellectuelle pour mettre en bouche » ; il ne propose « ni une liste de sujets corrigés ni un cours » ; les six articles qui constituent cet ouvrage présentent cependant « chaque fois que nécessaire » des « analyses » d'épreuves de concours.

Le plus grand nombre de ces ouvrages conserve donc l'aspect d'annales des concours précédents : des sujets corrigés. En réalité, seuls VUI (conformément à la tradition éditoriale de la maison Vuibert) et KER s'en tiennent rigoureusement à ce projet : liste de sujets donnés à la dernière session et rédaction de corrigés par des experts travaillant en temps non limité. En dehors de la réponse à la question de langue qu'il amplifie parfois - cela peut dans certains cas faciliter la rédaction -, KER se contraint à donner une « assez fidèle représentation de ce qu'on peut attendre d'un bon candidat » ; d'où des corrigés qui sont souvent plus brefs mais moins concis et moins élaborés que dans VUI. Les deux autres ouvrages (ARM et HIU)

- dissocient les différentes parties de l'épreuve
- font un choix parmi les sujets des années précédentes (y compris avant la modification des textes réglementaires de 1994, ce qui ne contribue pas à clarifier la question portant sur les « faits de langue »)

- ajoutent des commentaires, des conseils, avant de passer aux corrigés des sujets de concours ou / et en marge de ces corrigés ;
- traitent aussi des épreuves « inédites », « proposées par les auteurs » et même des sujets du CNED (HIU) ; dans ARM, un seul sujet est authentifié par une note ; on doit donc supposer que les autres ont été construits par les auteurs. Bien qu'il conserve globalement l'apparence d'annales, cet ouvrage est celui qui, parmi les six, réfère le moins à des sujets effectivement proposés. Les auteurs parviennent ainsi à éviter des redites et à établir une plus grande cohérence entre les informations théoriques ou les conseils méthodologiques qui précèdent les corrigés et les épreuves qu'ils soumettent à leurs lecteurs. Celles-ci tendent à devenir des « applications pratiques ». En revanche, ils s'interdisent ainsi l'analyse fine des relations entre tel sujet retenu dans telle académie et la lettre des textes qui les réglementent (ce qu'on trouve dans HIU) ou des éclairages sur les comportements effectifs des jurys (VUI), et s'en tiennent à des observations statistiques sur la nature des sujets proposés et à une critique - éclairante - de certaines formulations des textes officiels (en particulier ceux qui régissent la question de langue).

Ces écarts par rapport au type « annales » correspondent à la recherche d'une **progression** dans la préparation.

Cette préoccupation semble absente dans trois ouvrages : d'une part, VUI et KER, contraints par la nature du projet éditorial « annales du concours 1996 » ; d'autre part, MEC qui est constitué d'une collection d'articles d'auteurs différents et qui revendique son caractère à la fois « homogène » grâce à une convergence de points de vue divers sur la lecture plurielle, et « hétérogène », chacun ayant « cuisiné à sa façon ».

A l'opposé, RIS est une « initiation » méthodique aux trois questions qui constituent l'épreuve de français ; il est constitué d'« exercices » qui visent à ce que le candidat qui aura suivi chaque « étape » de la formation soit, après six mois d'entraînement, « prêt pour aborder l'épreuve dans son entier ».

Les deux autres ouvrages organisent leur contenu pour ne pas se répéter et pour que l'étudiant ne soit pas placé devant toutes les difficultés à la fois. C'est plus difficile pour HIU qui a fait le choix de prendre appui la plupart du temps sur des sujets authentiques ; plutôt que de progression, on parlera alors de répartition des contenus enseignés, répartition dont témoignent les sous-titres dans les parties consacrées à la question de langue et à la question de « pédagogie » -- et même dans celle qui vise l'entraînement à la synthèse, ce qui n'est pas sans poser problème puisque chaque dossier se voit attribuer un titre qui donne immédiatement le thème commun ou une problématique commune (« à quoi sert la grammaire ? ») aux différents textes.

Sans doute parce qu'il juge que le genre « annales » est suffisamment connu, VUI n'explicite pas la nature de l'aide qu'il souhaite apporter au candidat au concours. Tous les autres justifient leur production par un double souci de **préparation aux épreuves** et de « **formation** », même KER à qui « il a semblé utile que ce recueil de sujets et de corrigés soit aussi un outil de formation »

Dans l'esprit de l'auteur, le lectorat s'élargit alors « aux enseignants, en particulier aux enseignants - formateurs, qui trouveront (dans le texte des sujets et dans les corrigés) aussi bien des informations théoriques que des idées d'activités pratiques directement applicables en classe ». HIU s'adresse, au-delà du candidat, au « futur enseignant » qui « s'enrichira personnellement » et n'exclut pas une « perspective désintéressée ». L'inspecteur général Bouchez, qui a écrit la préface de ARM, est reconnaissant aux auteurs de dépasser la simple visée du concours en permettant « aux futurs professeurs » et à « leurs formateurs » d'« élargir leur champ de référence ».

Cet élargissement serait, notamment, inhérent à la lecture de dossiers de synthèse offrant « un choix de textes... qui reflètent probablement un état de la réflexion actuelle en matière de didactique et de pédagogie » (HIU). Si l'on accepte la théorie des points de vue (point de vue de l'expert, point de vue du profane ; point de vue du professionnel, point de vue du candidat, etc.) que développe MEC à partir de Michel Fayol, on reconnaîtra « des fonctions de la lecture adaptées aux intentions d'emploi et une nature très différente des apprentissages », et on sera moins optimiste sur la disponibilité en contexte professionnel des savoirs théoriques mis ainsi à la disposition des lecteurs.

Le pouvoir formateur est donc revendiqué quand la seule perspective de la réussite au concours est dépassée. Parce qu'au-delà du candidat, on vise le futur professeur des écoles (à qui ce « manuel de base » pourra servir « très certainement » « de guide pour son enseignement futur » (ARM) ; au-delà du simple praticien, un enseignant soucieux de développer sa culture didactique et pédagogique. Ou parce qu'on ne veut pas se contenter de faire acquérir des savoirs mais aussi des méthodes et des savoir-faire utiles à l'exercice du métier (formation professionnelle). Ou, enfin, parce que, dépassant la logique du « former à », on cherche à « former par » ; par les tâches proposées, par les épreuves (ou plutôt la préparation aux épreuves) du concours. Selon RIS, l'épreuve de français au CAPE est bien « une épreuve à caractère professionnel, dans le sens où elle vise à évaluer quelques aptitudes du candidat à enseigner ». Cela pose évidemment la question de la congruence entre les tâches du concours et les tâches professionnelles. RIS y répond en listant un certain nombre de compétences qui seraient requises par les unes et par les autres : « poser une problématique sous l'angle didactique, organiser une confrontation entre plusieurs textes théoriques,...., élaborer des critères d'évaluation, retrouver un axe théorique derrière des pages de manuels. ». MEC accepte aussi l'idée selon laquelle la préparation des épreuves « a pour but implicite la formation du jugement pédagogique et didactique de la personne du candidat : repérer ; isoler, combiner, traiter les idées-forces et les réunir en un jugement implicite de type argumentatif », pour ce qui concerne la synthèse, et « la capacité du candidat à se positionner dans une situation d'enseignement / apprentissage donnée », pour ce qui concerne le second volet ; mais, les auteurs ne minimisent pas pour autant la difficulté de concilier formation et préparation aux épreuves : « le concours est une épreuve initiatique qui efface comme tout concours ses véritables finalités ».

Toujours est-il que **les démarches** de RIS et de MEC sont très différentes. RIS laisse au candidat (à ses observations, ses lectures, ses entretiens avec les

maitres) le soin d'apprendre à manier « les concepts didactiques les plus courants » et entreprend « une initiation aux trois exercices du concours » qui vise à lever progressivement « chaque difficulté théorique ou méthodologique ». MEC, par contre, choisit d'abord un axe particulier (la lecture plurielle) pour une « réflexion didactique et méthodologique », axe selon lequel s'ordonne peu à peu une bonne part du champ pédagogique et du champ didactique du français, y compris l'analyse des situations de lecture et d'écriture du candidat au concours : les conseils pour affronter les épreuves apparaissent alors comme des « conséquences » des argumentations épistémologiques, pédagogiques et didactiques qui les précèdent. Certains articles prennent appui sur des expérimentations conduites par des professeurs-stagiaires. On peut y voir une forme de réaction aux risques de bachotage inhérents à une préparation au concours et une manière de prévenir la difficulté, que tout formateur a ressentie en deuxième année d'IUFM, à activer pour l'action pédagogique des savoirs acquis dans un autre but : tenir un discours.

Les auteurs semblent conscients de ne pas répondre ainsi à la demande immédiate des candidats : ils éprouvent le besoin de rappeler qu'ils sont (ou ont été) « membres du jury de CAPE dans le Pas de Calais » et d'explicitier fréquemment les relations entre leur discours et les tâches du candidat lors du concours. Nous pensons cependant que la vraie difficulté pour concilier le projet de lecture du public visé par ce livre et le projet des auteurs (nous entrons ainsi dans leur problématique) n'est pas là : elle réside plutôt dans le type délibérément argumentatif des discours, surtout dans les premiers articles. Dans un plaidoyer pour l'utilisation du texte littéraire ou du texte ironique dès les premiers niveaux de la scolarité, le lecteur est souvent contraint d'aller chercher les concepts didactiques ou linguistiques qu'il est censé acquérir dans les séquences explicatives subordonnées au discours argumentatif, dans des notes, des parenthèses, des présupposés ou des informations qui ne sont pas en focus dans l'énoncé. C'est le risque d'une démarche ambitieuse qui aborde simultanément, tout en les distinguant, le point de vue de l'adulte enseignant, le point de vue de l'élève et le point de vue de l'étudiant candidat, et qui intègre l'analyse de la lecture des épreuves à une théorie de la lecture qui éclaire effectivement les difficultés de la tâche.

Pour que l'on puisse parler de formation, il faut aussi, chacun le reconnaît quel que soit le type de formation visée, que les activités proposées soient adaptées aux erreurs, aux questions, aux **difficultés**, de ceux qui se forment. Les auteurs de manuels n'ont évidemment pas de contact avec leur lecteur réel. Ils construisent un « lecteur modèle » à partir de leur expérience de formateur et / ou de correcteur. On trouve effectivement dans tous les ouvrages qui vont au-delà du simple corrigé d'épreuves, le rappel des erreurs les plus courantes, y compris les erreurs orthographiques (HIU), parfois sous la forme d'une liste d'« interdits » (HIU) ou de « conseils ultimes » en négatif (ARM). MEC réfère explicitement, dans un de ses articles, à une liste de demandes d'aide produite par un groupe d'étudiants. RIS essaie d'aller plus avant dans sa recherche du lecteur réel : il offre au candidat la possibilité de tester ses connaissances grammaticales. Il prend appui sur des extraits de copies relevées lors d'un concours blanc pour proposer à ses lecteurs des activités évaluatives (« recherches d'er-

reurs dans des copies d'étudiants ») et conseille au lecteur de se construire, dans la séquence d'exercices qu'il propose, « un trajet personnel à partir de (ses) points faibles ».

Mais on voit que nous avons quitté une perspective de culture personnelle, pédagogique et didactique, ou même de formation aux tâches d'enseignement pour en revenir à une perspective d'adaptation aux tâches du concours dont l'aspect formateur ne sera reconnu que par ceux qui valorisent une certaine rationalisation technique et le recours à des « exercices » visant des **apprentissages opératoires** plutôt qu'à des discours destinés à transmettre des savoirs conceptuels (ou procéduraux !).

C'est dans RIS que cette orientation vers les méthodes est la plus nette. Cet ouvrage se base sur l'analyse des tâches du candidat. Il effectue une procéduralisation de chacune de ces tâches et propose un « entraînement » aux stratégies et aux procédures cognitives et matérielles que le candidat aura à mettre en oeuvre le jour du concours. Cet entraînement commence par la réalisation « guidée » d'une tâche type. Pour la synthèse, il fournit ensuite une liste de fiches (« savoir lire un libellé », « trouver une problématique », « se repérer dans le fouillis de textes longs », etc.) qui tient compte des difficultés que les étudiants ont parfois à effectuer certaines opérations. Toutes les tâches d'écriture demandées aux candidats comportent évidemment la mobilisation de connaissances ; mais ces connaissances sont plutôt signalées qu'exposées ; l'auteur renvoie à une brève bibliographie pour leur acquisition ; pour le deuxième volet, par exemple, elle se limite à un glossaire didactique (« une trousse de secours minimale »). Remarquons en passant que HIU se termine par un glossaire de 15 pages, certainement fort utile (mots-clés en lecture, grammaire, narratologie, lexicologie, et rhétorique), bien que la didactique et la pédagogie en soient curieusement absentes.

Tous les auteurs privilégient la préparation à l'**épreuve de synthèse**. Nous limiterons maintenant notre propos à cette question. Nous commencerons par distinguer focalisation sur le produit (critères de réussite) et focalisation sur la production (critères de réalisation, méthodologie).

Rappelons que dans VUI, ni les critères ni les méthodes ne sont explicités ; ils sont à lire dans les corrigés. KER se limite à une brève reformulation, en termes de règles, des textes officiels. Les quatre autres ouvrages développent largement ces deux points. Les auteurs n'hésitent pas à montrer leur intérêt pour les caractéristiques matérielles des copies et pour les procédures les plus concrètes. MEC n'est pas le moins précis dans ses conseils pratiques (telle tournure est préférée à telle autre dans l'introduction, « on souligne, on fait des flèches » pour organiser sa lecture, etc.) mais ces recettes sont toujours justifiées par un éclairage théorique et, en retour, contribuent à faire comprendre le discours didactique.

Il ne semble pas qu'il y ait de profondes divergences sur les critères de réussite ; certes on pourrait s'amuser à repérer la mise en oeuvre chez l'un de ce qui est « interdit » chez l'autre (« après avoir dressé le constat. nous analyserons... » chez VUI serait refusé par MEC ; « rappeler en introduction les référé-

rences complètes des documents » est pour HIU un « impératif catégorique » qui est négligé par beaucoup d'auteurs de corrigés... et par Janine HIU elle-même) mais les caractéristiques de la note de synthèse semblent faire globalement l'objet d'un consensus. Ce n'est pas sans donner au lecteur d'annales un sentiment de standardisation qui peut inquiéter. Tous les auteurs en font un genre ad hoc, un « exercice très technique » (ARM, RIS) que HIU, par exemple, ne « définit » que par les procédures à mettre en oeuvre (« dégager une problématique, etc. »).

On trouverait des contradictions plus importantes dans les critères de réalisation et les conseils méthodologiques qui y sont liés, la divergence principale opposant ceux qui subordonnent la réussite de l'épreuve au fait de « s'en tenir rigoureusement » à une méthode (HIU) à ceux qui affirment que « les méthodes diffèrent d'un lecteur à l'autre » et qu'elles « dépendent simultanément des stratégies personnelles de lecture et de la nature des textes » (MEC), en passant par ceux qui décrivent des méthodes alternatives (ARM). Nous renverrons à D.G. Brassard dans le N° 79 de *Pratiques* pour le traitement de ce problème.

Nous nous intéresserons plutôt à la **manière d'enseigner la note de synthèse**. ARM rappelle la fonction qui est dévolue au genre par les textes officiels : « permettre à quelqu'un qui n'aurait pas eu le dossier en mains de pouvoir se faire une idée claire et synthétique de l'ensemble formé par les documents qui le composent ». Sans analyser la contradiction que révèle le conditionnel. Ensuite, il ne rapporte pas explicitement les critères d'écriture à cette fonction. Les ouvrages qui justifient ces critères les rapportent uniquement à « l'usage » et à la nature d'épreuve (« initiatique ») de cette note c'est-à-dire à sa fonction sélective. Les critères d'écriture risquent alors d'apparaître comme des normes (ARM : « la note de service impose la présence d'une introduction. »).

Faut-il se résoudre à enseigner la note de synthèse comme un genre propre à l'institution scolaire au même titre que la dissertation ? On s'interdirait ainsi de faire comprendre par sa propre pratique de formateur une didactique de la production d'écrit à laquelle tous ces ouvrages renvoient leurs lecteurs (Jolibert, EVA). Certes, les écrits de référence non scolaires (qui existent, bien qu'ils ne soient jamais évoqués : on trouve la *Revue Française de Pédagogie* dans tous les CDI !) ne peuvent constituer des modèles puisqu'ils sont produits dans des contextes différents, et les pratiques sociales dans lesquelles ils s'inscrivent ne sont pas celles du candidat à un concours, mais on ne le regrettera pas et il en est ainsi pour tous les genres qui font l'objet d'un enseignement à l'école.

« Quoi qu'il en soit il faut des écrits de référence » (MEC, à propos des productions des enfants). Et c'est bien ce que les étudiants trouvent dans les annales. (Remarquons que si l'on s'en tient à des écrits d'experts « scolaires », VUI, par la variété de ses corrigés, peut constituer une ressource intéressante). RIS utilise le corrigé d'une première épreuve d'essai, corrigé (fait par un collègue) avec lequel les étudiants sont invités à confronter leur propre production guidée par l'auteur ; il entre ainsi dans une démarche d'auto-évaluation et de construction de critères. On n'élabore pas ces critères puisqu'ils ont déjà été donnés lors du guidage, mais on cherche comment ils sont mis en oeuvre. Il y

manque la relation à des enjeux autres que la conformité à des usages ou à des instructions. D'autre part, la réécriture n'est plus envisageable après la lecture d'une réponse d'expert.

Un formateur peut saisir l'obligation où il se trouve d'enseigner un type d'écrit, peu connu sinon inconnu des étudiants, pour mettre en oeuvre de manière plus démonstrative « une démarche moins fondée sur l'application de modèles que sur la construction et l'utilisation de critères d'évaluation différenciés selon les genres et les types d'écrits » (EVA). Il y trouve les conditions pour faire réfléchir à la notion de genre, à celle de genre scolaire, à celle d'enjeu(x) et de fonction d'un écrit, dans une situation d'écriture aussi caractérisée que le concours... et aux problèmes posés par le recours à des écrits non scolaires de référence. La prise de conscience progressive de la fonction et des enjeux du genre d'une part, des conditions et des enjeux de l'épreuve de concours d'autre part - y compris leurs aspects aléatoires et contradictoires : peut-on toujours, quelle que soit la composition du dossier, à la fois rendre compte de l'essentiel des textes et ordonner les contenus à une problématique unique ? -, transforme la tâche d'écriture en problème et les normes en critères.

Cela permet au moins de hiérarchiser et de relativiser les normes imposées par les textes officiels ou par l'usage. Les procédures d'évaluation formative que l'on trouve dans RIS trouveraient alors un grand intérêt. Par la mise en oeuvre en situation d'une démarche d'enseignement, on se donne les moyens de la faire comprendre plus efficacement et plus rapidement. C'est dire que nous plaçons pour une intégration de la formation en didactique de l'écriture à l'enseignement de la synthèse. Est-ce possible dans un manuel ?

Les questions que posent les étudiants en début d'année manifestent souvent des **conceptions** de l'apprentissage de l'écriture comme soumission à des normes (« est-ce qu'il faut..., est-ce qu'on peut... ? ») ; c'est surtout par leurs propres pratiques que les formateurs peuvent les aider à distinguer formation et conformation.

C'est aussi parce que toute formation suppose qu'on aide à l'évolution des représentations de celui qui se forme que nous ne comprenons pas que HIU utilise indifféremment « erreurs » ou « fautes » et propose de ranger celles-ci par ordre de « gravité » « de la plus vénielle au péché capital ». Détail certes, mais on peut craindre que le lecteur profane en didactique se satisfasse de l'humour de la métaphore.

Nous terminerons par quelques remarques en direction des formateurs de professeurs d'école. Chacun trouvera de l'intérêt à confronter ses méthodes avec celles de RIS ou ses conceptions sur la lecture avec celles de MEC ; mais lire et comparer l'ensemble de ces six ouvrages conduit aussi à se poser d'autres questions, qui ne sont pas sans importance, sur les textes officiels et sur les libellés de sujets notamment. Disons que les corrigés de la question de langue ne démontrent pas l'univocité des instructions, ni l'intérêt des classements d'erreurs. Et que la comparaison des réponses d'experts à des questions comme « quelles erreurs vous semblent pouvoir être corrigées par l'enfant ? » ou « déterminez la manière dont les élèves peuvent réécrire un texte » peut

conforter les auteurs de MEC dans leur insistance sur « la part du lecteur dans la construction du sens ». Elle risque aussi de constituer pour les candidats un sujet d'inquiétude.

ACTUALITE DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Cette rubrique, ouverte à partir du numéro 12 de REPÈRES, vise à informer nos lecteurs des recherches nouvelles ou en cours en didactique du français langue maternelle à l'école, ou n'appartenant pas à ce champ mais contribuant à éclairer les problèmes de l'enseignement du français à l'école. Les fiches descriptives rédigées par les responsables des recherches sont publiées telles quelles dans l'ordre de leur arrivée. La longueur souhaitée est de 4000 signes.

Pour figurer dans cette rubrique, prendre contact avec :

Gilbert Ducancel, secrétaire de rédaction de REPÈRES

INRP, Didactiques des disciplines, 29 rue d'Ulm, F75230 PARIS CEDEX 05

INTITULÉ DE LA RECHERCHE

***DIDACTISATION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE
LITTÉRAIRES DU RÉCIT À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE***

DURÉE

Septembre 1997 - septembre 2000

CADRE INSTITUTIONNEL

INRP, Didactiques des disciplines, Équipes Français École
29 rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

RESPONSABLE

Catherine Tauveron, INRP, M.C.

TYPE DE RECHERCHE

Recherche participative qui relève à la fois de la recherche - innovation, de la recherche théorique et de la recherche descriptive.

CHAMPS THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE

- Théories de la **littérature** ; théories de la **réception littéraire**
- Théories de la **compréhension**
- **Modélisation didactique** de la **lecture littéraire**, de l'**écriture** et de la **réécriture littéraires**

ÉLÈVES, TERRAINS

- Élèves des **cycles 2 et 3** de l'école primaire
- Une dizaine d'équipes de terrain, réparties sur toute la France, comprenant des formateurs et des maîtres des cycles 2 et 3

COMPOSANTES LANGAGIÈRES

Compréhension, interprétation de récits ; production de récits donnant à interpréter

ACTIVITÉS SCOLAIRES

Lecture ; écriture, évaluation et réécriture de récits

PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT

- Quelles **compétences de lecture spécifiques** réclame le récit littéraire ? Comment construire chez les élèves cette « connivence culturelle » réclamée par les textes officiels ?
- En écriture, au-delà de l'apprentissage de « normes » textuelles, **quel apprentissage de « contre-normes »** ? Quels **critères**, quels **outils** (selon quelles modalités d'individualisation ?) maîtres et élèves peuvent-ils se donner pour repérer, provoquer, évaluer, réactiver les effets littéraires dans l'écriture et la réécriture ?

OBJECTIFS

- **Conceptualiser la spécificité de l'objet et des finalités de la didactique du littéraire à l'école et construire de nouveaux objets d'enseignement.**
- **Concevoir, théoriser, mettre en oeuvre des situations** permettant aux élèves d'entrer en lecture dans un **processus interprétatif et évaluatif**, en écriture dans une **recherche d'effets à caractère littéraire.**
- **Décrire les effets** des pratiques mises en oeuvre.

HYPOTHÈSES

- Concernant la **lecture**, la capacité à interpréter, constitutive du savoir-lire, peut et doit s'exercer dès les apprentissages premiers. Son développement suppose que l'enseignant sache repérer et catégoriser, dans les récits destinés à la jeunesse, ceux qui posent des problèmes d'interprétation, qu'il sache déterminer les conditions permettant aux élèves d'identifier ces problèmes et les résoudre dans la pluralité des réponses possibles.
- Concernant l'**écriture**, l'enseignement / apprentissage de l'écriture à caractère littéraire peut être amorcé dès le cycle 2, à condition que les activités de lecture aient permis d'appréhender le fait et l'effet littéraires, à condition aussi que les critères mobilisés par l'enseignant et les élèves dans le processus écriture - évaluation - réécriture tiennent compte de la spécificité du littéraire et de celle de chaque production.

PRODUITS ENVISAGÉS

- Articles dans des revues scientifiques
- Ouvrage pour les maîtres
- Actions de formation de formateurs

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

- **CALAP (CAHIERS D'ACQUISITION ET DE PATHOLOGIE DU LANGAGE)**
URA 1031 CNRS - UFR de Linguistique Générale et Appliquée, Université René Descartes - Paris V
 - N° 14, 1er sem. 1997 : Le langage à l'école maternelle
 - N° 15, spécial, 1997 : Processus d'acquisition en dialogue

- **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**
 - N° 357-58 : Apprendre avec la presse
 - N° 359 : L'école allemande, un modèle ?
 - N° 360 : Le FLE, une langue vivante
 - Supplément n° 3 : Retours sur la pédagogie différenciée

- **CAHIERS ROBINSON**
SPIRALE, supplément ; ARRED, Lille
 - N° 2, 1997 : Töpffer. Pratiques d'écriture et théories esthétiques

- **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE**
Revue de didactologie des langues et cultures, Didier Erudition
 - N° 107, juillet - septembre 1997 : Stéréotypes et alentoursNuméro coordonné par M. Margarito
Voir en particulier : J.-L. Dufays : « Stéréotypes et didactique du français : histoire et état d'une problématique »

- **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**
AFEF
 - N° 120 : Classes difficiles. Le pari du savoirNuméro coordonné par E. Bautier et D. Manesse
Voir en particulier :
 - + E. Bautier : « De qui, de quoi parle-t-on ? »
 - + M. Sztterenbarg et A. Vérin : « Ecrire pour penser en biologie en 6è dans une zone sensible »

- **PRATIQUES**
CRESEF Metz
 - N° 95, septembre 1997 : La lecture littéraire en 3è / 2deNuméro coordonné par A. Petitjean
Voir en particulier : J.-L. Dufays : « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité à l'usage des 14-15 ans. »
 - N° 96, décembre 1997 : Enseigner l'argumentation

■ **RECHERCHES**

Revue de didactique et de pédagogie du français ; Lille
- N° 26, 1997 : Langue

■ **RÉFLEXIONS ET ANALYSES PÉDAGOGIQUES**

IUFM de Poitiers
- N° 0 ; N° 1

■ **SPIRALE**

ARRED, Lille
- N° 20, octobre 1997 : Adolescences

OUVRAGES REÇUS

- BARRE DE MINAC C. et LETE B. (Eds) (1997) : *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Bruxelles, De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques
- BUCHETON D. (Dir.) avec la collaboration de BAUTIER E. (1997) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles, CRDP
- BOYZON-FRADET D. et CHISS J.-L. (Dir) (1997) : *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*. Paris, Nathan pédagogie, coll. Perspectives didactiques
- CHAUVEAU G. (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris, Retz
- GIORDAN A. (1997) : *Comment dépasser les modèles constructivistes ?* Lyon, Voies Livres
- JAFFRE J.-P. et FAYOL M. (1997) : *Orthographe. Des systèmes aux usages*. Paris, Flammarion, Dominos
- MARTIN M.-C. et MARTIN S. (1997) : *Les poèmes à l'école*. Bertrand-Lacoste
- REUTER Y. (1997) : *Le roman policier*. Paris, Nathan Université
- SARFATI G. - E. (1997) : *Éléments d'analyse du discours*. Paris, Nathan Université
- SIMARD C. (1997) : *Éléments de didactique du français, langue première*. Bruxelles, De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques
- VIAL M. (1997) : *Cinq idées toutes faites sur la didactique du français*. Lyon, Voies Livres
- WEISSER M. (1997) : *Pour une pédagogie de l'ouverture*. Paris, PUF, L'éducateur

RECHERCHE ET FORMATION

- CLANET, C. (Dir.) (septembre 1996) : *Recherche(s) et Formation des Enseignants*. Les Cahiers du CeRF. IUFM de Toulouse. 2 tomes (1070 p.)

Ce volumineux dossier regroupe 113 des 140 communications présentées au 1er Colloque inter-IUFM organisé en 1994 par l'IUFM de Toulouse et son Centre de Recherche. Événement important si l'on se souvient que l'Institution, pendant plusieurs années, a exclu la recherche des missions des IUFM, et ne l'a guère encouragée depuis, faute de politique en la matière. Le succès de l'entreprise (plus de 400 participants inscrits) montre, s'il en était besoin, qu'elle a répondu à un besoin d'échanges et de réflexion profond.

C'est sans doute le fait qu'il s'agisse d'une « première » qui explique, dans le Colloque même, comme dans la publication qui en est issue, la difficulté de centration sur le thème. Comme le souligne Claude Clanet dans ses propos liminaires, l'hétérogénéité des communications a entraîné quelque difficulté à les organiser. Il y voit l'indice d'une absence de synergie forte entre recherche et formation entraînant la coexistence de plusieurs centrations autour desquelles l'ouvrage est construit :

- centration didactique, soit autour de l'élève, soit autour de l'enseignant, soit autour du savoir
- centration sur le contexte global des situations éducatives et des situations de formation (sciences de l'éducation)
- centration sur les relations entre recherche et formation.

Très curieusement Claude Clanet n'évoque à ce propos les recherches menées par des formateurs que de manière incidente et caricaturale : des « formateurs momentanément intronisés chercheurs - qui communiquent leurs résultats aux praticiens lesquels essaient d'en tirer parti, d'en découvrir des « applications ».

Pour favoriser le développement des « recherches sur la formation » et les relations recherche - formation, Claude Clanet estime qu'il faudrait développer les recherches sur les processus interactifs, les approches systémiques, l'interdisciplinarité.

Tout cela se discute.

Le panel final n'est pas moins significatif. De fait, seul Jean-Louis Martinand y aborde frontalement le thème du Colloque en posant trois problèmes :

- Quelle place donner à la recherche dans la formation des enseignants ?

Bon nombre de communications « démontrent l'intérêt de la formation par production de connaissances ou d'arguments pour prendre des décisions dans le métier ». Mais tout, dans la formation, passe t'il par cette voie ?

- Quel doit-être le rapport des formateurs à la recherche ?

Ils ont besoin de pouvoir faire des expériences avec des exigences de communicabilité, de distance épistémologique, de rigueur méthodologique, qui sont celles mêmes de la recherche.

- Quelle recherche et dans quelles conditions ?

Recherches sur l'éducation et la formation, avec un point de vue extérieur sur le système d'enseignement ? Recherches pour la formation impliquant la prise en compte de réelles situations collectives, nettement plus compliquées que la relation duelle observateur / observé en laboratoire ? Recherches en éducation dans le cadre de l'enseignement ?

Il est dommage que l'organisation de l'ouvrage - à défaut du Colloque lui-même - ne se soit pas fondée sur des questions de ce type.

Certes la lecture des communications ne va pas sans poser problème. Le dossier comporte des scories. Il faut en convenir, un nombre non négligeable de communications traite de sujets autres, comme par exemple des « Réflexions sur les implications du changement de cadre de description en mécanique quantique » (sur la formation des étudiants en physique). D'autres présentent une action de formation d'enseignants, ou une recherche sans lien explicite avec le thème du Colloque. La conclusion comporte ou non une allusion plus ou moins consistante à ce thème. Phénomène suffisamment récurrent pour qu'il soit noté.

Par ailleurs, si l'on s'en tient à l'explicite, on constate que les termes « recherche » et « formation » semblent, pour certains auteurs, si lisses et transparents qu'ils n'appellent aucune précision. D'autres, par contre, éclairent plus ou moins leurs présupposés et les pratiques auxquelles ils réfèrent. Mais on est confronté alors à une extrême polysémie du terme « recherche. Sans doute le fait s'explique-t-il en partie par la fréquence des recherches de type recherche-action, qui relèvent de méthodologies fort diverses. Cette fréquence serait d'ailleurs à interroger alors même que la recherche-action n'est guère reçue à l'INRP comme à l'Université : quel type de recherche s'articule à quel type de formation d'enseignants ? C'est là sans aucun doute une interrogation majeure pour de futurs Colloques...

Enfin, dans certaines communications, recherche et formation ne se distinguent guère. Suffit-il d'être « en recherche », « à la recherche de », en « expérimentation » de nouveaux dispositifs de formation (dont la méthodologie n'est pas évoquée) ? « Nous gérons une situation de recherche en formation d'enseignants » dit un auteur. Si la recherche implique résolution de problèmes, la réciproque est-elle vraie ? La situation de mémoire professionnel peut-elle en soi être considérée comme une situation de formation par la recherche ? A ce propos, G. Lerbet (p. 921) donne les critères suivants selon lesquels le mémoire relèverait de la recherche : recueil de données de terrain, appropriation de la littérature spécialisée, traitement des données, questionnement de ces données, et organisation par l'écriture. Mais ces opérations classiques (réalisées après tout par des élèves en situation d'exposé à leurs pairs) sont-elles suffisantes pour caractériser l'activité de recherche ?

Ceci dit, ces flottements ne devraient pas empêcher le lecteur de faire son miel. Pour donner une idée de l'intérêt du dossier, je citerai principalement (mais sans exclusive) les recherches en didactique des disciplines scolaires, dont la

plupart se trouvent dans la lère partie, mais certaines aussi dans la dernière, consacrée aux interactions entre recherche et formation.

On y trouvera ainsi bon nombre de distinctions éclairantes, par exemple entre posture de formateur et posture de chercheur (Garcia-Debanc, p. 13 ; Nonnon, p. 91 ; Alin, p. 953). Est posée l'opposition classique - mais qui n'est pas la chose du monde la plus répandue : si la recherche vise à produire des savoirs nouveaux pour la communauté scientifique et répond à une logique de connaissance, la formation vise l'intégration de savoirs déjà produits pour l'optimisation de l'activité éducative et répond à une logique d'action. En découlent des postures différentes de lecteur d'un mémoire professionnel : lecture évaluative pour le formateur, lecture interprétative pour le chercheur (y compris s'il s'agit de la même personne). Autre exemple : l'analyse discursive des pratiques de classe s'enracine pour le chercheur dans le questionnement théorique des disciplines de recherche concernées (linguistique, philosophie du langage, théories et analyse de la communication) tandis qu'elle procède pour le formateur des possibles interventions et décisions d'ordre pratique (Alin, p. 954).

Une communication (Jorro, p. 859) montre de manière vigoureuse et discutable - et c'est bien ce qui en fait l'intérêt - qu'il s'agit d'activités répondant à des logiques fondamentalement différentes. Le point de vue de la recherche serait d'« approfondir l'intelligibilité des objets du savoir », celui de la formation serait « de promouvoir les conditions de l'autonomie, de l'altérité », en s'intéressant « aux processus, aux flux, aux variations, aux inflexions agies » (mais A. Jorro ne considère manifestement pas les recherches qui précisément tendent à rendre intelligible processus et variations).

Il me semble que formation et recherche n'ont rien à gagner à la confusion. Le problème est d'autant plus crucial en IUFM que les deux activités sont exercées par les mêmes personnes : le « formateur-chercheur » existe, et ce Colloque en témoigne. Il est essentiel de distinguer les activités, les rôles, les postures. C'est en tous cas une condition nécessaire pour pratiquer et théoriser leur articulation au profit de chacune. Piste majeure là encore pour un futur Colloque.

Quoi qu'en donne à penser le sommaire, un certain nombre des communications de didacticiens traitent explicitement de la question des relations entre recherche et formation des enseignants. On peut envisager quatre cas de figure (voir aussi la catégorisation proposée par Joffroy Vatonne p. 873) :

- I : des contenus, des démarches de recherche intégrés à la formation : la recherche devient un objet de formation ;
- II : la recherche sur une formation donnée : la formation est l'objet de la recherche ;
- III : la formation par la recherche : la recherche est une modalité de formation ;
- IV : la recherche pour la formation : la formation est la finalité de la recherche.

Le cas de figure I, le plus fréquent, où la recherche devient un objet de formation, peut impliquer deux modalités d'intégration des contenus, des démarches de recherche à la formation. Ainsi introduire dans les contenus de formation les ethnosciences (Motte-Florac, p. 847), ou la sociologie, l'épistémologie (Perez Manrique, p. 865) permettrait d'induire des compétences d'enseignement isomorphes de compétences de recherche : pour l'une, la reconnaissance des différences culturelles, sociologiques, psychologiques et la mise en questionnement de sa propre identité ; pour l'autre, la conscientisation des pratiques, la structuration de l'identité sociale des enseignants, l'explicitation de la dimension sociale des apprentissages. C'est présupposer que les compétences du chercheur sont le modèle des compétences de l'enseignant et que le transfert des unes aux autres ne pose aucun problème. C'est présupposer une relation d'application : à partir des recherches, on infère des « perspectives », des « implications » ou des « enjeux » pour la formation en relation plus ou moins évidente avec leurs prémisses.

La communication de Claudine Garcia-Débanç en didactique du Français (p. 13) présente une problématique plus complexe autour de trois questions : quels produits de recherche en didactique sont pertinents pour servir des objectifs de formation ? quelles recherches ? dans quel type de démarche de formation ? quel traitement didactique de ces produits mettre en oeuvre dans des situations de formation (voir à ce sujet *Repères*, 1, non cité). Reprenant une classification de Jean-Pierre Astolfi, elle montre que les recherches expérimentales (peu nombreuses dans le champ didactique) peuvent éclairer les choix des enseignants ; les « recherches en faisabilité » proposent des séquences de classe innovantes alternatives aux pratiques dominantes, diversifiant ainsi les possibles ; les « recherches de signification de type herméneutique » exposent des observations et des principes explicatifs des effets produits par les interventions didactiques (voir à ce sujet les rapports INRP du Groupe EVA : « Comment les maîtres évaluent... » et « Comment les élèves évaluent... » et du groupe RESO : « Comment les maîtres traitent les difficultés des élèves, rapports non cités »).

Les produits des recherches-action INRP (qui portent à la fois sur la faisabilité et la signification) peuvent, selon l'auteur, servir quatre objectifs de formation :

- déplacer le regard des contenus à enseigner à l'activité des élèves, aux obstacles à l'apprentissage ;
- ouvrir les possibles dans la gamme des interventions didactiques ;
- induire des choix didactiques en toute lucidité ;
- « compléter les connaissances académiques ».

S'en suivent quatre propositions argumentant la nécessité pour tout formateur, quel que soit son statut, de conduire une activité de recherche en didactique :

- la recherche, de par ses propriétés antidogmatiques, est l'antidote nécessaire pour éviter en formation le kit de recettes non théorisées, prêtes à enseigner ;
- elle assure de la crédibilité aux formateurs ;

- elle assure de la crédibilité au centre de formation ;
- elle place le formateur producteur de rapports de recherche en empathie avec ses étudiants producteurs d'un mémoire professionnel.

Sa conclusion esquisse une analyse des apports interactifs de la recherche et de la formation en didactique : si l'activité de recherche induit une formation meilleure, l'activité de formation permet de mieux cerner les besoins de recherche.

Sans minimiser pour autant le cas de figure n°1, Claudine Garcia-Debanc en évoque les dérives possibles. A. Jorro, lui (p. 864), met en garde contre la « vampirisation du savoir » par la formation, et pose une question qui donne à penser : « La formation serait-elle condamnée à vivre à l'ombre du discours scientifique » ? Raison de plus, dit-il, pour mieux distinguer les deux activités de manière à mieux les articuler.

Le cas de figure II, dans lequel la formation est l'objet de la recherche, est relativement présent dans les communications. La plupart portent sur les problèmes posés par le cas de figure I : par exemple l'intégration des concepts didactiques dans le discours des mémoires professionnels s'agissant des problèmes d'écriture (Simon, p. 105), les conditions de transférabilité des produits de recherche à la formation en EPS (Amade-Escot & Léziart, p. 134), l'auto-analyse des pratiques par utilisation d'un référentiel de compétences professionnelles en géographie (Sourp, p. 188).

En amont de la recherche citée en EPS, une recherche INRP qui vise la mise au point d'un cycle d'enseignement rénové de volley-ball en 5ème de collège. Les produits (dits d'ingénierie didactique) de cette recherche étant diffusés auprès d'enseignants d'EPS, la recherche - de type recherche-action - étudie les modifications de leurs conceptions et de leurs pratiques. Les résultats rejoignent les observations et les analyses que j'ai pu faire (« Vers l'observation de variables pédagogiques »), et celles de Gilbert Turco (« Comment les maîtres évaluent... ») : analysant les profils des 4 enseignants observés du point de vue de leur intégration des conceptions et pratiques innovantes, les auteurs concluent à un « continuum allant du maintien des éléments nodaux de la pratique, sans modification en profondeur des conceptions sur le savoir à enseigner... à l'acquisition d'un nouvel équilibre combinant de façon originale pour chacun le maintien de certains éléments de la pratique, l'altération du sens de certains éléments de l'ingénierie et des incorporations inventives ». On observe « une résistance assez tenace des modèles d'enseignement initiaux et des conceptions préalables ». « Il apparaît cependant que c'est par l'expérimentation de nouvelles situations que les modifications ou que les intégrations s'effectuent. Pour cela il semble nécessaire que les éléments de pratiques apportées par l'ingénierie puissent s'étayer sur une expérience professionnelle préexistante. La nature de cette expérience serait un bon indicateur de la transférabilité du produit ».

Voilà qui importe fort et à la formation, et à la recherche, du moins la recherche-action dans la mesure où celle-ci implique nécessairement une formation des maîtres des classes en recherche à l'innovation. Sans compter la

mise en question forte des idées reçues sur la non-transférabilité des innovations et les évaluations de leurs effets qui ne prennent pas en compte la complexité des processus de changement et le temps nécessaire.

Le cas de figure III, dans lequel la recherche devient une modalité de formation (formation par la recherche) est traité essentiellement en EPS et en Français. En EPS, on conjugue les cas de figure II et III : les mémoires professionnels sont à la fois lieu d'initiation à la recherche pour les étudiants et un corpus d'étude pour les formateurs-chercheurs.

La formation par la recherche-action en EPS tel qu'elle est pratiquée au CPR de Toulouse (Dugrand, p. 689), par référence aux travaux de Michel Bataille, repose sur trois principes : rupture, alternance, distanciation. Les mémoires professionnels ont une double fonction d'outil d'auto-évaluation de la formation et de corpus de recherche permettant d'étudier les effets de formation sur les représentations des professeurs-stagiaires et leurs procédures de régulations dans la conduite des apprentissages. La conclusion est que, d'une part, ce type de formation est un lieu de personnalisation et de professionnalisation susceptible de « moduler et fertiliser les cycles antérieurs d'études universitaires » et qu'il induit un nouveau rapport au savoir, moins rigide et plus exigeant ; d'autre part, les effets sont mitigés quant aux représentations de la compétence professionnelle, voire limités quant aux capacités de régulation des apprentissages. Raison de plus, dit l'auteur, pour développer ce type de recherche dans les IUFM.

Dans le même cadre institutionnel, A. Terrisse (p. 117) met l'accent sur l'objectif de formation : « engager les professeurs stagiaires à transformer leur rapport au savoir, c'est-à-dire passer d'une utilisation des savoirs produits par d'autres à une tentative d'élaboration de savoirs propres » concrétisée par la production d'un mémoire professionnel. L'objectif de recherche est l'étude de ces mémoires du point de vue des choix didactiques en matière d'enseignement des sports de combat : repérage des processus de décontextualisation des savoirs, de l'objet culturel à l'objet d'enseignement, identification des processus de recontextualisation, du savoir enseigné au savoir appris. L'étude de 17 mémoires amène A. Terrisse à modifier la modélisation du savoir qu'il avait opérée, dans le sens d'une meilleure théorisation du « nécessaire », du « contingent », du « possible » et de « l'impossible ».

C'est de cette question de la transformation du rapport au savoir dans et par la recherche que traitent aussi d'autres communications. Hélène Romian (p. 27) et Claudette Delprat (p. 755) prennent l'exemple des effets de formation de recherches-action inscrites dans une durée plus ou moins longue, recherches collectives INRP (Romian) ou individuelles à partir de stages MAF-PEN (Delprat), pour des enseignants (Delprat) ou des formateurs de maîtres en exercice (Delprat et Romian).

Le cas de figure IV qui réfère à des recherches finalisées par la formation des maîtres, n'est pas le plus fréquent. Marguerite Altet (p. 673) s'interroge sur les articulations possibles entre « une logique de formation centrée sur la construction de compétences professionnelles et une logique de recherche cen-

trée sur la formation de savoirs ». Elle considère trois types d'articulation possibles entre formation et recherche :

- si la recherche comme production de savoirs nouveaux prime sur la formation, l'activité de recherche est menée sur des objets intéressant la formation pour la communauté scientifique ;
- si la formation prime, la recherche porte sur la résolution de problèmes professionnels pour un groupe de formation donné ;
- si recherche et formation sont d'égale importance, la recherche porte sur des problèmes professionnels reconstruits dans un cadre théorique et méthodologique qui permet de les traiter à distance et de produire des résultats transférables pour la formation et les enseignants en général.

Ce troisième type de recherche appelle un partenariat entre « praticiens », formateurs et « chercheurs professionnels ». Il « participe à la construction d'outils conceptuels opératoires en situation professionnelle, et à la validation de certains savoirs professionnels ».

C'est de recherches de ce troisième type conçues pour répondre à des problèmes d'enseignement et de formation d'intérêt général (ex. : l'évaluation des écrits en classe), et pour une formation professionnalisante, qu'il est question dans l'intervention d'Hélène Romian (p. 27). Il s'agit de recherches-action INRP en didactique du Français menées avec des équipes de formateurs-chercheurs. L'articulation recherche / formation y relève à la fois des cas de figure III et IV. D'une part, la participation des formateurs à la recherche a des effets de formation professionnalisante les concernant et concernant potentiellement les maîtres qu'ils forment. D'autre part, dans la mesure où ces recherches procèdent d'une mise en synergie, d'une part, des savoirs professionnels des formateurs et des maîtres qui y participent et, d'autre part, des savoirs en construction dans/par la recherche, elles peuvent produire des outils conceptuels qui soient utilisables en recherche et en formation.

La communication distingue trois types de recherche susceptibles d'être mis en relation avec trois objectifs innovants de formation des formateurs :

- la « recherche-innovation » (cf. plus haut les recherches dites de faisabilité) a des effets potentiels de formation à l'innovation ; elle induit une conception des pratiques de classe comme pratiques sociales évolutives par référence à l'évolution des pratiques sociales et des connaissances, selon une démarche de résolution de problèmes (voir aussi Garcia-Debanc et Delprat) ; elle induit un autre regard sur la formation des maîtres, « formation » qui « ferait interagir des actions raisonnées de transformation des pratiques de classe et la production de connaissances en actes sur ces pratiques » ; elle induit un autre regard sur la profession de formateur de maîtres, non comme agent de normalisation des pratiques en référence aux Instructions Officielles, mais comme agent du changement pédagogique, didactique ;

- les recherches théoriques (voir plus haut les recherches d'ordre herméneutique) qui permettent de conceptualiser les pratiques innovantes mises en place ont des effets potentiels de formation à la théorisation ; on ne voit pas comment des formateurs de maîtres qui n'en auraient pas l'expérience en recherche pourraient, d'une part, utiliser en formation les outils conceptuels produits par la recherche sans les dogmatiser, et encore moins comment ils pour-

raient conduire avec les maîtres un travail de théorisation de leurs pratiques procédant de cheminements praxéologiques de ce type ;

- les recherches descriptives qui tendent à décrire les pratiques innovantes mises en place et à en évaluer les effets sur les conceptions et les pratiques des maîtres, les conceptions et les apprentissages des élèves, induisent des effets de formation à l'observation, à la description des pratiques dans une double position d'implication et de distanciation ; c'est induire un changement de logique du travail de formation : d'une démarche prescriptive de la norme du bien enseigner à une démarche descriptive des différentes logiques didactiques qui traversent les pratiques d'enseignement du Français ; de l'unicité imposée de fait à la liberté effective d'assumer ses choix en toute connaissance des tenants et aboutissants, et de construire ainsi son identité professionnelle.

N'a-t-on pas là l'émergence d'une interaction entre recherche et formation ? La finalisation de la recherche par la formation y détermine de nouveaux objets et de nouvelles méthodologies de recherche, et sans doute une autre conception de la profession de chercheur. En retour, l'innervation de la formation par la recherche y induit une transformation des objectifs, des contenus et de la démarche de formation, et sans doute de la profession de formateur de maître. Utopie ?

Que les lecteurs parvenus au terme de cette note me pardonnent ses dimensions. J'espère du moins les avoir convaincus de l'intérêt d'un dossier qui porte sur une question vitale tant pour la formation des maîtres que pour la recherche en éducation.

Hélène Romian

■ GARCIA-DEBANC, C., GRANDATY, M. & LIVA, A. (textes réunis par) (1996) : *Didactique de la lecture. Regards croisés*. Coll. Questions d'Education. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail & CRDP Midi-Pyrénées.

Cet ouvrage ne s'est nullement élaboré dans le tête-à-tête des auteurs et de leurs ordinateurs, mais il constitue la trace écrite d'un événement : 1400 enseignants et étudiants réunis dans une énorme salle toulousaine pour la « Rencontre Lecture » organisée le 6 avril 1994 par l'IUFM de Toulouse en hommage amical à Eveline Charmeux.

Les intervenants étaient des amis d'Eveline, ses compagnons d'action et de recherche. Citons Jean Hébrard et Hélène Romian (« Regards historiques »), Eliane Fijalkow et Jacques Fijalkow (« Regards sur l'institution scolaire et les pratiques d'enseignement »), Max Butlen et Jean-Marie Privat (« Regards sur les médiations culturelles »), Laurence Rieben et Angélique Liva (« Regards sur les activités psycholinguistiques des enfants »), Georges Jean, Madeleine Di Méglio, Claudine Garcia-Debanc (et Eveline Charmeux) (« Regards de praticiens et de formateurs »). Cette seule énumération donne une idée de la diversité de ces « regards croisés »

Les amateurs de nouveautés seront déçus. Tel n'est pas l'objectif de l'ouvrage. Il s'agit plutôt de vulgarisation. Rompant en effet à la fois avec la tradition de l'hommage à proprement parler, et avec les normes de la communication

scientifique, les intervenants ont tenu, comme le souligne Gérard Vaysse, directeur de l'IUFM, dans sa présentation, à communiquer effectivement leurs travaux au public enseignant.

De ce fait, l'ouvrage constitue un document utilisable dans le cadre de la formation des maîtres.

Des « regards croisés » en effet, comme l'annonce le sous-titre. Aucun intervenant, quel que soit l'enthousiasme professionnel de certains, ne prétend détenir à lui seul les clés d'une méthode-miracle qui enseignerait plus blanc. L'ensemble des contributions donne l'image d'un champ de pratiques scolaires et culturelles pluridimensionnelles, complexes. Pratiques modifiables, pratiques analysables selon des regards, des points de vue différents : Didactique, Linguistique, Littérature, Sciences de l'Éducation, Psychologie, Sociologie, Histoire...

L'intérêt de l'ouvrage, du point de vue de la formation, tient à la conjonction de ces regards. Chacun, de sa position pédagogique ou scientifique, travaille à mieux cerner les problèmes, les voies de solution dans les activités de lecture comme objet d'enseignement, d'apprentissage en classe, ou aspect de l'activité culturelle. De ce fait, les convergences comme les divergences peuvent faire sens, bien au-delà de l'improbable consensus auquel d'aucuns - notamment les « décideurs » - aspirent.

Sans doute le champ de la lecture manifeste-t'il de manière plus visible ce qui est vrai de toutes les activités langagières et de leur enseignement / apprentissage : la contradiction entre la pluralité des approches scientifiques, des conceptions de l'enseignement / apprentissage et la nécessité, pour enseigner, de faire des choix didactiques. Encore faut-il que ces choix soient explicites et problématisés de manière à donner prise au débat. Du moins les choix d'Eveline Charmeux, ceux de ses amis enseignants et didacticiens, sont-ils ici assumés en toute clarté cognitive.

Un tel ouvrage comporte bien des utilisations possibles en formation des maîtres. On pourrait par exemple analyser ce que chaque intervenant choisit de présenter de son expérience enseignante ou de son travail de chercheur. Je m'en tiendrai à la contribution d'Eveline Charmeux et à ses propositions concernant la formation des maîtres, envisagée comme activité didactique : « Enseigner l'enseignement de la lecture et de l'écriture ».

Certes on peut discuter certains de ses présupposés. Peut-on limiter l'activité d'enseignement au fait de « réunir les conditions nécessaires pour que les élèves apprennent » ? Et l'activité de formation d'enseignants à « leur apprendre à réunir ces conditions » ? Le traitement des savoirs dits savants caractérise-t'il le métier d'enseignant (ou plutôt celui du didacticien - chercheur, formateur de maîtres) ? La didactique est-elle une science (ou plutôt une praxis) ? « fabrique » t'elle son « miel » seulement à partir des recherches fondamentales ? Les contenus d'enseignement se résument-ils à des savoirs ? L'horizon des contenus de formation peut-il se définir en fonction des seules « directions attendues par l'Institution » à partir du moment où l'on pose en principe une actualisation continue de ces contenus par la recherche ?

Ceci étant, Eveline Charmeux développe une conception intéressante de la formation des maîtres en matière de didactique de la lecture / écriture.

Première dimension : l'axe de la formation initiale serait un apprentissage de l'analyse didactique des contenus d'enseignement, homologue de ce qui est pratiqué par les équipes de recherche INRP. S'il est dommage qu'elle ne précise pas de quelles modélisations et de quelles analyses de recherche elle s'inspire, celles qu'elle propose offrent une riche matière à réflexion :

- les questions-clés d'une préparation de classe : quels savoir faire sociaux sont visés ? quelles opérations mentales ? quelles compétences ? quels savoirs ?

- la transposition de ce modèle au cas de la lecture / écriture

- des situations fonctionnelles de lecture et de production d'écrits : quelles fonctions ? quels types d'écrits et de séquences textuelles ? quelles situations possibles ?

- les questions-clés d'une analyse des outils de travail pour la classe (ex. : manuels et écrits de la vie sociale) : comment se caractérisent les objets donnés à lire comme objets sociaux et objets langagiers ? quelles connaissances sur la langue induisent-ils ? quels savoirs permettent-ils de construire ?

En contrepoint de l'analyse didactique des contenus, Eveline Charmeux évoque (trop) succinctement la nécessité d'un apprentissage de l'analyse didactique des stratégies des élèves, de leurs itinéraires, de leurs « savoirs déjà-là » à « là où il est nécessaire qu'ils arrivent ».

Seconde dimension : « une formation continuée, régulière, importante, dont l'objectif majeur devrait être, non une humiliante « remise à niveau », mais une rencontre nécessaire avec les recherches récentes (pourquoi pas les autres ?), les remises en question d'ordre théorique que ces travaux suscitent, et la pratique collective de nouvelles analyses didactiques » en groupes de travail ou en équipes d'établissement (Eveline aurait pu ici renvoyer à *REPERES* n° 1 nouvelle série...).

Troisième dimension enfin : « l'existence » (je dirais plutôt un apprentissage de la lecture et de l'utilisation) d'outils d'enseignement qui « puissent aider la construction de la pratique pédagogique » (je dirais plutôt : qui puissent induire des pratiques d'enseignement / apprentissage innovantes maîtrisées). Ces outils - à l'image de ceux qui ont été produits par des équipes INRP et par Eveline Charmeux - devraient répondre aux caractéristiques suivantes :

- être une aide à l'analyse didactique des contenus d'enseignement (des stratégies et des savoirs des élèves)

- être un « réservoir, aussi riche et diversifié que possible, d'idées et de supports » (de situations et d'activités) » pour favoriser (l'émergence), la prise en compte des savoirs des élèves et la transformation de ces savoirs » dans le sens des objectifs d'enseignement.

On l'aura compris, je ne suis pas d'accord en tout point avec Eveline Charmeux, et je regrette qu'elle ne cite pas ses sources.

Mais ses propositions sur la formation des maîtres donnent envie de discuter, d'aller au delà (en témoignent mes parenthèses discutantes). Elles devaient être présentes dans ce numéro de *REPERES* consacré à la formation des maîtres.

Hélène Romian

PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

- Danielle BOIZON-FRADET et Jean-Louis CHISS (Dir.) (1997) : *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*. Paris, Nathan pédagogie, Perspectives didactiques

Le CREDIF a mené, de 1992 à 1996, une recherche intitulée « L'enseignement / apprentissage du français langue non maternelle en contexte scolaire francophone », liée à des « actions de formation et à des contacts (...) avec des équipes française, québécoise, suisse et belge. » Cet ouvrage en est issu.

« Français langue non maternelle »... On pourrait penser que cela n'intéresse pas une revue de didactique du français langue maternelle. Ce n'est pas si simple. J.-L. Chiss y insiste, il ne s'agit pas de l'apprentissage du français langue étrangère : « si (pour l'enfant immigré) le français n'est à l'évidence pas sa langue maternelle, c'est-à-dire pas sa langue de première socialisation à travers sa famille, il est la langue du milieu naturel, des échanges sociaux extra-familiaux, en tout cas la langue de la scolarisation. » Cette « situation sociolinguistique », qui n'est pas non plus celle du « bilinguisme », - tout au moins actif -, participe pour sa part de l'hétérogénéité langagière fondamentale des apprenants des classes de la francophonie, qui constitue à l'heure actuelle (ou dont on s'est aperçu qu'elle constituait) « **un défi majeur pour la classe de français** ».

L'ouvrage réunit des contributions à la fois denses et stimulantes qu'on parvient facilement à lire comme les éclairages successifs d'une problématique fédératrice très claire : « les spécificités du public « non francophone » sont sans doute moins décisives que la prise en compte de l'hétérogénéité sociale et culturelle d'élèves à qui la culture scolaire reste largement étrangère. S'agit-il alors de reconnecter ces élèves avec cette culture scolaire telle qu'elle existe ou de procéder à sa refondation ? La didactique du français est, plus que d'autres, particulièrement exposée à cette question puisque c'est à travers la langue que se joue l'accès aux savoirs et, plus généralement, l'aventure des sujets que sont les élèves dans le langage. »

La partie centrale, consacrée aux « **aspects linguistiques et didactiques** » -et qui, donc, nous intéresse au premier chef -, est la plus développée (120 pages sur 220). Cela se justifie par « une prise de position en termes d'urgence sociale », mais elle est mise en relation avec les « **aspects institutionnels** » analysés dans la première partie, et les « **aspects culturels** » qui le sont dans la troisième.

Dans la première partie, D. Boyzon-Fradet « procède à un état des lieux de l'accueil des élèves non francophones » dans les différents pays francophones, étude rigoureuse, documentée, qui ne manquera d'en apprendre à chacun. Puis des « études de cas » sont présentées.

Ouvrant la seconde partie, J.-L. Chiss propose des « **Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves 'non francophones'** ». La modestie apparente du projet n'empêche heureusement pas l'auteur d'offrir **un cadre de réflexion** qui articule l'analyse de la situation socio-

linguistique des élèves non francophones, les dimensions que prennent, pour eux, les savoirs et les pratiques scolaires, les « dimensions langagières-culturelles ». Il insiste sur le rôle du français dans « l'appropriation des savoirs scolaires », sur « la 'littératie' et l'entrée dans l'écrit » et sur « la communication scolaire » ayant « pour objet l'organisation de la parole comme lieu où s'interpènent langue(s) et culture(s). » Disons juste que, comme dans d'autres réflexions sur le concept de « littératie », on en reste à une appréhension très globale, peu ou pas opérationnalisée. Mais disons aussi que d'autres contributions répondent davantage aux attentes à ce plan, sans d'ailleurs toujours référer explicitement au concept... Ce qui conduit à s'interroger sur sa pertinence didactique pour l'instant.

Confessons notre **coup de coeur** pour la contribution de Marceline Laparra : « Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français ? ». Il saute aux yeux qu'elle se fonde sur des observations et des questions d'enseignants confrontés aux problèmes que leur pose la scolarisation des enfants non francophones, et qu'elle y répond en sympathie, à la fois en dépassant les apparences, les idées premières, et en proposant, à partir de quelques exemples, des solutions didactiques. Nous signalons particulièrement les démarches qui peuvent permettre d'appréhender ce qui tient, dans les formulations des élèves, spécifiquement au fait qu'ils ne soient pas de langue maternelle français et ce qui est le fait de tous, et les propositions détaillées de procédures de reformulations méthodiques à partir des formulations spontanées initiales des élèves. Comme le dit l'auteur, cela ne vaut pas que pour les élèves non francophones.

Les autres contributions de cette seconde partie sont toutes intéressantes. D. Boyzon-Fradet analyse les « textes didactiques » de manuels de différentes disciplines et en propose un traitement didactique. G. Painchaud et M. Jezak interrogent l'écart entre les compétences langagières des jeunes immigrés et les exigences du monde du travail. C. Perregaux montre les effets valorisants du bilinguisme sur les compétences de lecture / écriture, dans la mesure où il favorise les « habiletés métalinguistiques » qui se révèlent, par exemple, dans la procédure de « dictée à l'adulte ». On regrettera, d'une part, que les habiletés en question soient, pour l'essentiel, réduites à ce qui concerne « la réflexion sur le code, sur le système graphique » (ce qui, de plus, semble indiquer que la « réflexion » précède les « habiletés », les *skills*) et, d'autre part, que l'auteur ignore le n° 9 de *Repères* consacré aux activités métalinguistiques et qui va, croyons nous, plus loin.

La contribution de M. Marquillo posera, croyons-nous, **problème** à nos lecteurs. Centrée sur la « correction des écrits » et la « diversification des actions en retour », elle oppose d'abord lexicalement et sémantiquement correction et évaluation, mais fait alors l'impasse sur les sèmes fondateurs (norme et valeurs), et, surtout, ne fait aucune référence aux travaux pédagogiques et didactiques sur l'évaluation formative (Allal et coll., groupe EVA, etc.). Le terme « évaluation formative » est employé, mais on en dit, sans autre forme de procès, que cette évaluation « ne présume en rien l'idée d'une action en retour », en s'appuyant, pour cela, sur une citation minimale de J.-F. Halté. On reste perlexe. Puis l'auteur se livre à une longue revue d'articles essentiellement psycholinguistiques qui, évidemment, n'apportent pas grand chose au plan didactique (ils n'ont pas été écrits pour cela). Plus intéressante, l'analyse diachronique de travaux sur

l'analyse de l'erreur (des erreurs plutôt) des apprenants non francophones, quoique complètement centrée sur les codes linguistiques.

Martine Marquillo analyse ensuite quatre textes produits par des élèves non francophones d'une classe d'accueil. Elle le fait selon les quatre « points de vue », appelés par elle « niveaux », proposés par le groupe EVA, pour montrer que les dysfonctionnements concernent essentiellement la morphosyntaxe phrastique et infraphrastique, singulièrement la réalisation graphique, ce qui ne saurait surprendre de la part d'enfants scolarisés en France depuis très peu de temps. Suit alors une analyse fouillée de ces erreurs qui montre que les quatre élèves codent l'interlangue qu'ils se sont construite, pour partie de manière semblable, pour partie de manière différente. Cela permet à l'auteur de proposer des activités orales qui « devraient permettre aux élèves de mieux discerner les traits qui sont spécifiques au français » et des « interactions de tutelle (individuelles) portant sur (leurs) productions écrites. » L'analyse des erreurs et les propositions d'interventions qui en découlent font donc oublier les approximations et le flou de la première partie de la contribution.

La troisième partie de l'ouvrage est consacrée aux « **aspects culturels** ». Luc Collès rappelle utilement qu'aculturation et construction identitaire sont le « résultat du jeu des relations sociales », que ce jeu interroge inévitablement la culture francophone et ses « béances », ainsi que les « cribles culturels » avec lesquels nous regardons la « culture de l'Autre ». « Dans cette démarche, j'envise le texte littéraire comme un médiateur essentiel ». L'auteur analyse alors des « textes maghrébins » et de « littérature migrante ». Gabrielle Varro et Marie-Christine Mazurkiewicz se sont livrées à une enquête par entretiens libres auprès des six enseignants d'une école primaire. Il apparaît que, sauf dans le discours de « l'enseignante de Classe d'initiation, la référence explicite aux cultures d'origine n'apparaît pour ainsi dire jamais. En revanche, des facteurs qui leur sont habituellement associés y figurent effectivement (langues, parents étrangers, problèmes de français, etc.) », comme explication des difficultés des élèves. « Quand il n'y a pas de problème, il n'y a rien à expliquer et (cette) référence culturelle (indirecte) n'est pas mobilisée. » Il apparaît enfin que chez la plupart de enseignants interviewés, les explications des difficultés valent pour tous les élèves dont les familles sont déconnectées de la culture scolaire », qu'elles soient francophones ou non.

La conclusion des deux derniers auteurs nous semble également pouvoir conclure l'ouvrage tout entier. « L'école d'aujourd'hui demande l'élargissement des critères mêmes de réussite, de façon à intégrer tous ses usagers, y compris tous ceux - dont les Français - dont les cultures familiales et sociales sont actuellement exclues de la culture scolaire. » Les informations, les problématiques, les propositions pédagogiques, didactiques ici rassemblées proposent des pistes allant toutes dans ce sens.

Gilbert Ducancel

■ **RECHERCHES** n° 26 (1997) : *Langue*. Dir. : F. Darras ; Secr. : M.-M. Cauterman, 149 rue Léo Delibes 59130 Lambersart

Créée il y a quinze ans par la Régionale Nord-Pas de Calais de l'AFEF, *RECHERCHES* a su garder les spécificités qu'on relevait dans son projet initial. Elle s'adresse avant tout à un public d'enseignants du Primaire et du Secondaire et vise à répondre aux questions que l'enseignement du français leur pose. Nombre de titres des numéros antérieurs le montrent bien : *Fabriquer des exercices* (n° 24), *Le mal de lire* (n° 17), *Apprendre la littérature ?* (n° 16), etc. Les réponses proposées réussissent à articuler cadrages théoriques, recherches didactiques et, plus largement, comptes rendus d'innovations en classe. Il ne s'agit pas d'un éclectisme visant à « ratisser » au plus large des lectorats différents, mais d'éclairages complémentaires et réciproques des problèmes d'enseignement abordés dans chaque livraison. La formule est à la fois ouverte, souple et rigoureuse. Elle fait de *RECHERCHES* une revue originale qui intéresse toujours les didacticiens. Le n° 26 dont nous rendons compte ne faillit pas à cette règle.

Langue et non pas *Grammaire*, car il s'agit de « l'émergence (...) de la conscience linguistique du sujet parlant (ou écrivant, ou lisant) (...) de la prise en compte des relations que la personne-élève entretient avec sa langue maternelle. » La langue est ici considérée comme « une entité de nature éminemment sociale, dont on postule qu'elle n'existe que par les conceptions que s'en font ses usagers. » On refuse donc de considérer la langue comme « un objet de savoir déjà constitué, déjà là, étranger à l'apprenant », ce qui ne peut conduire qu'à des « situations d'impuissance et de violence » chez les maîtres et les élèves. « Nos élèves ont des savoirs linguistiques qu'ils activent tous les jours dans leurs pratiques langagières à l'école et hors de l'école, ils ont des idées précises sur ce qui se dit ou ne se dit pas, ils peuvent manifester (...) une grande inventivité linguistique. » L'objectif serait de conduire les élèves à « prendre la mesure de la diversité des usages linguistiques, à découvrir qu'un usage linguistique peut être isolé, décrit et constitué en phénomène à observer, trier, classer, comparer, catégoriser (...) Dit autrement, le but des apprentissages linguistiques serait de **développer chez nos élèves des compétences plus métalinguistiques que linguistiques.** » Les articles qui suivent vont dans ce sens selon des voies différentes.

Que la langue ne soit pas un monolithe déjà là, étranger à ses usagers, c'est ce que montre Claude Vargas dans le premier article : « La langue : de quoi en perdre son français ». Il rappelle et illustre le fait que la langue peut être étudiée de différents points de vue : celui de la « conception empirique » de ses usagers, celui selon lequel la linguistique structurale a construit son objet, celui selon lequel l'institution scolaire l'a construite « didactiquement ou idéologiquement ». La langue objet d'étude du linguiste est « un fait social désocialisé (...) à partir duquel sera construit un modèle abstrait (la langue comme système de signes) échappent aux contingences du temps et des emprises sociales. » Quant à l'école, « elle construit moins un modèle qu'un *portrait* de la langue : écrite, unifiée, corsetée et orthographiée (...) » Modèle des linguistes et portrait scolaire ne correspondent guère à « l'image de la langue que (les élèves se sont) construite empiriquement. » Les propositions pédagogiques et didactiques qui suivent restent générales. La place manquait sans doute à Claude Vargas : on

trouve sous sa plume des propositions beaucoup plus opérationnalisées dans l'article qu'il a donné au numéro 14 de notre revue. Nous y renvoyons le lecteur.

L'approche d'Isabelle Delcambre, dans le dernier article, est autre : elle s'inscrit dans la mise en perspective des prescriptions institutionnelles et des appareils conceptuels des linguistes. « L'amour des trois grammaires » analyse de manière particulièrement fine et documentée les trois grammaires proposées par les *Documents d'accompagnement de 6è* des Instructions officielles pour les collèges : grammaire de phrase, grammaire de texte, grammaire de discours. Dans la mesure où les dits *Documents* sont muets sur les soubassements, les choix théoriques dont ils procèdent, l'auteur est bien en droit d'essayer de mettre à jour ceux-ci, et ce qui émerge de son analyse montre à la fois l'évolution du discours institutionnel et ses ambiguïtés (par exemple sur la question des typologies). Isabelle Delcambre procède à son analyse essentiellement en se référant au cadre conceptuel des trois points de vue de Claude Hagège. Ce cadre se révèle heuristique. Mais l'analyse aurait été plus complète si elle s'était référée aussi à des travaux socio-linguistiques et ethnologiques, également à des recherches didactiques qui se sont efforcées de croiser points de vue et unités linguistiques (nous pensons évidemment aux travaux du groupe INRP Eva). Il y a sans doute là matière à d'autres articles pour Isabelle Delcambre.

Jacques David et Jean-Pierre Jaffré se centrent ici sur « Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques ». Il ne s'agit pas de didactique. L'équipe LEA-CNRS vise à « construire un modèle d'acquisition de l'orthographe du français » (voir la présentation de cette recherche dans notre n° 14). Il s'agit donc de psycho-linguistique génétique. La procédure employée comporte révision d'un écrit et commentaire de celle-ci en petits groupes de deux ou trois sujets, de la maternelle au lycée. Les commentaires métagraphiques se révèlent constituer « à coup sûr la source explicative la plus fiable » car ils manifestent « les mécanismes cognitifs sous-jacents », ce qui n'est que partiellement le cas des faits graphiques eux-mêmes. Les auteurs soulignent aussi que les désaccords entre sujets sont parfois plus informatifs que les accords, « à la condition (qu'ils contiennent) une part d'explicitation. »

En fin d'article, J. David et J.-P. Jaffré ouvrent des pistes didactiques pour que l'enseignant conduise « des apprentissages orthographiques qui prennent en compte les procédures révélées par les commentaires métagraphiques des élèves. » Ils insistent sur l'intérêt de mettre à distance les problèmes orthographiques : « les connaissances sont généralement disponibles en situation de commentaire distancié, alors même qu'elles semblaient inaccessibles lors de la production. » Cela les conduit à proposer, comme les chercheurs en didactique de la production d'écrits, « des situations d'écriture, de lecture et de réécriture (qui) distribuent dans le temps de la production, comme dans celui de l'apprentissage, la maîtrise de ces compétences linguistiques. » Cette proposition ancre le travail sur l'orthographe dans la production et lui donne la forme de résolutions des problèmes orthographiques qui s'y manifestent. Les auteurs concluent d'ailleurs sur le fait que « la construction des savoirs ne suit pas une logique interne à la langue » et qu'on ne saurait « évoquer des étapes d'apprentissage » : au même moment et chez les mêmes sujets « différentes procédures sont mises en oeuvre, qui renvoient à des logiques parfois différentes. » Renseigné par les performances et les commentaires des élèves, le

maitre peut les mener à « une réflexion heuristique » visant des « règles de fonctionnement » et leur généralisation.

Danielle Leeman fait des propositions didactiques en linguiste qu'elle est : « Travailler sur les prépositions au collège : l'exemple de *pendant*. » Elle prend en compte le rapport des apprenants à la langue de deux façons. Tout d'abord en montrant l'inadéquation des manuels mais aussi celle de la syntaxe générative chomskyenne qui laisse de côté les contraintes lexicales en jeu dans l'usage réel de la langue. Ensuite en proposant aux enseignants de mettre en oeuvre en classe une démarche isomorphe de celle du linguiste, de faire jouer sérieusement aux élèves le rôle de celui-ci. Elle montre alors que les élèves (et le professeur) seront inévitablement confrontés aux problèmes d'acceptabilité, avec le poids incontournable de leur propres pratiques et de leurs propres intuitions, et que c'est également le cas des linguistes : « Les linguistes eux-mêmes n'ont pas tous la même sensibilité ; il n'y a pas d'acceptabilité objective. »

Les autres articles réfèrent à *des recherches ou des innovations didactiques* (sans qu'on aperçoive toujours clairement la différence, mais là n'est pas l'essentiel pour notre propos). Il ne saurait être question ici de rendre compte de chacun. Nous indiquons les thèmes abordés et commentons une des contributions.

Enseignant dans une classe d'adaptation ouverte réunissant des élèves de CP et de CE1 en difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, Isabelle Lempens, à partir de situations-problèmes, vise à « faire le point sur ce que l'apprenant a à apprivoiser pour entrer dans l'écrit. » Avec un public semblable et des tâches de même inspiration, Catherine Evrard se centre plus spécifiquement sur la conscience du mot écrit. Patrice Heems, qui enseigne, lui aussi, en classe d'adaptation, s'interroge sur la compréhension, par les jeunes enfants, des référents image - « son » couramment utilisés au Cours préparatoire. Le même auteur, Marie-Fabienne Desprez et Isabelle Lempens, posent à partir d'un colloque sur les dyslexies, la (hélas) vieille question de la justesse et de l'intérêt d'un label pathologisant pour des difficultés d'apprentissage.

Denis Fabé et Séverine Suffys mettent, de manière ludique, des élèves de 6è et de 3è en situation d'analyser des textes dans lesquels articles et prépositions, puis verbes conjugués ont été enlevés, puis d'en produire eux-mêmes. Au collège aussi, Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay proposent des démarches ayant trait aux temps verbaux qui procèdent de mises en situation d'écriture contraintes de sorte que les élèves produisent des textes ou des passages de textes aux temps sur lesquels on souhaite les faire réfléchir. Joaquim Dolz, à partir de sa thèse, s'inscrit dans les travaux de didactique des genres de l'équipe de Genève (voir son article avec Bernard Schneuwly dans notre n° 15). Il se focalise sur l'apprentissage de l'emploi des temps verbaux dans le cadre de l'écriture de récits historiques, avec des élèves de 10-12 ans. Fabienne Calame, enfin, conjugue une analyse théorique linguistique des textes officiels (prolongeant ainsi l'analyse d'Isabelle Delcambre) et des manuels primaires et secondaires, et une présentation d'activités au cycle 3 de l'école consistant, dans l'écriture et la lecture de récits d'épouvante, à faire déconstruire par les élèves le procédé de la description énigmatique puis à leur en faire produire. Les activités suscitent des débats métalinguistiques en particulier sur les adverbes de manière et débouchent sur une interrogation de l'auteur quant aux typologies des écrits de référence pour l'activité métalangagière.

Autant le dire sans ambage, l'article d'Isabelle Lempens, « Et si maîtriser la langue, c'était d'abord l'apprivoiser ? » a attiré, dès ses premières pages, notre adhésion. Les résonnances de l'expression « maîtrise de la langue » chez cette collègue qui enseigne en Clad ouverte, avec des élèves réunis par leurs difficultés à apprendre à lire et à écrire, le rappel de ses déceptions en cours de français dans sa propre scolarité et dans ses débuts dans l'enseignement primaire devant un enseignement essentiellement formel, tout cela rencontre des attitudes et des représentations auxquelles nous participons peu ou prou comme beaucoup de ceux qui se sont donnés la réussite pour tous comme objectif.

Nous avons également adhéré à son projet : « Ce que je me propose de faire ici est de faire le point sur ce que l'apprenant a à apprivoiser pour entrer dans l'écrit », et au fait qu'elle ait cherché des réponses par le biais de 160 entretiens individuels d'élèves de 8 Cours préparatoires différents, reposant sur des tâches d'écriture et de lecture. « Le rôle que je me suis (...) fixé avant tout est de les écouter, de les observer fonctionner dans des tâches de lecture et (...) d'écriture (...) et de leur apporter, au moment qui me semble le plus judicieux, une aide qu'ils pourront entendre, qu'ils pourront comprendre. »

Las, la découverte des tâches proposées aux enfants a suscité de notre part questions et désaccord à la mesure de notre adhésion initiale. « Je leur demande d'écrire sous la dictée quatre mots et une phrase (...). Je leur demande ensuite, sans aucun contexte imagé, de lire quatre mots et une phrase » (qui reprennent, mais en les « mélangeant », des mots de la tâche précédente). « Ils doivent enfin répondre à un petit questionnaire. » Isabelle Lempens justifie : « Pour observer le plus finement possible les relations oral / écrit et écrit / oral que des apprentis - lecteurs sont susceptibles d'établir, il me fallait opter pour des écrits hors contexte où la part de sens était quasi minimale. »

Cela nous paraît parfaitement représentatif... des attitudes et des conceptions enseignantes que l'auteur a commencé par dénoncer. Pour être bref, tâches purement formelles, coupées de ce que sont la lecture et l'écriture : des activités de langage ; tâches pensées selon une logique d'adulte expert et non d'apprenant ; réduction de l'activité « en langue » à des relations entre codes oral et écrit, ... Quelle représentation de la lecture et de l'écriture, de ce qu'ils savent / de leurs difficultés en la matière de telles tâches risquent-elles d'accréditer chez ces élèves en grave difficulté ?

La brièveté de cette critique, à laquelle le volume d'une note de lecture oblige, lui donne un caractère lapidaire. Ce n'est pourtant pas notre propos. Ce qui nous paraît fondamentalement en jeu, tout compte fait, c'est le fait que cette « descente » dans un secteur de la langue à coup sûr impliqué dans les activités de lecture et d'écriture n'est pas mis en contexte dans celles-ci. Le « diagnostic » des difficultés des enfants qu'on peut en tirer, en particulier celui des « capacités métalinguistiques », est dès lors particulièrement abstrait. L'étude dont rend compte cet article nous paraît représentatif d'une contradiction - à laquelle, à l'occasion, nous n'échappons pas ! - entre un projet d'action centré sur des apprentissages langagiers, sur la levée d'obstacles à ces apprentissages, et un « décrochage » abrupt sur autre chose, des questions de langue qui paraissent plus simples - alors qu'il n'y a rien de plus difficile pour de jeunes enfants -, plus facilement appréhendables, décodables par les enseignants. En

cela, Isabelle Lempens est, à son corps défendant, tout à fait dans la thématique du numéro (comme, d'ailleurs et de la même façon, les auteurs des autres articles sur les entrées dans l'écrit au cycle 2 de l'école). Cela souligne, si besoin était, que le choix du thème de ce numéro était pertinent.

Gilbert Ducancel

- Maryvonne MASSELOT-GIRARD (Coord.) (1996) : *L'enfant, la télévision et l'école. Actes du colloque Télécole, Belfort, mai 1996*, « Les Cahiers du CRESLEF », 41-42, Université de Franche Comté

Il n'est pas si courant qu'un centre de recherche universitaire développe à grande échelle une recherche pédagogique et didactique dans des écoles et en multi-partenariat. C'est ce que fait, depuis 1994, le CRESLEF (Centre de Recherches et d'Etudes Sémio-Linguistiques pour l'Enseignement du Français) de l'Université de Franche-Comté. Dans le cadre de l'éducation aux médias, la recherche vise à ce que les enfants se construisent des compétences de télélecteurs. Elle se déroule dans les établissements scolaires de la Ville de Belfort, avec l'appui de l'Inspection académique et du CDDP. L'extension au delà de cette seule ville et en collaboration avec l'IUFM est prévue.

Ce double numéro des « Cahiers du CRESLEF » rassemble les actes du colloque *Télécole* qui s'est tenu à Belfort les 30 et 31 mai 1996. Il s'agissait de soumettre la recherche entreprise au « dialogue et à la confrontation avec (des) pairs », par là de l'« affiner » pour la faire progresser.

Plusieurs contributions analysent des programmes, des genres d'émissions, des modalités énonciatrices télévisuelles apportant ainsi des **éclairages sur l'objet sémio-langagier** de la recherche.

Sophie Cathelineau, chargée de mission auprès du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel montre la difficulté, pour le dit Conseil, de définir clairement ce que sont les « programmes pour les jeunes ». Toutes les chaînes n'ont pas une « Unité Jeunesse » qui désigne ces programmes. Par ailleurs, comment décider que telle ou telle émission est susceptible d'intéresser enfants et jeunes ? Etc. Le critère proposé finalement par S. Cathelineau comme le plus opératoire (au moins juridiquement) est l'« intention du diffuseur » qui permet de considérer comme « programme jeunesse tout programme conçu et diffusé prioritairement à l'attention du jeune public, dans des cases régulières, et avant la première partie de soirée ». Les programmes ainsi définis ne laissent pas d'inquiéter par certaines de leurs caractéristiques, en particulier la faible diversité des genres et des registres et une tendance au développement d'une violence manichéiste usant du registre réaliste.

Marie-Claude Taranger (Université de Provence) analyse l'information télévisée à partir des Journaux télévisés. Un double jeu apparaît. Les événements sont sélectionnés et présentés selon les logiques narratives de la fiction, mais la prétention de l'image à la transparence masque ces logiques et légitime le discours du réel et non le véritable « conte du réel » que développe l'information télévisuelle.

Guy Lochard (Université Paris 3) s'intéresse lui aussi au discours informatif quant à des événements qui nécessitent de gérer l'incertitude qu'ils suscitent chez les téléspectateurs. Des émissions sur l'ex-Yougoslavie, sur la « crise » des banlieues... peuvent susciter malaise, interrogations, réactions affectives qui brisent le lien entre les spectateurs et entre eux et les émissions. La gestion de l'incertitude et le maintien de la communauté des spectateurs passent par la « pratique du lieu commun » qui évite l'analyse et le jugement.

La politisation télévisuelle se heurte finalement aux mêmes problèmes. Stéphane Olivési (Université de Rennes 1 et CRESLEF) montre, entre autres, que les règles du marketing qui sont appliquées neutralisent le sens politique des messages et ne les rendent décodables comme tels que par un petit nombre, ce qui n'est pas le but visé en principe.

La représentation des « personnes ethniquement différentes » dans les spots publicitaires, étudiée par Françoise Minot (UFM de Poitiers), relève elle aussi de la même problématique discursive. Les spots les cantonnent dans des rôles secondaires, stéréotypés, qui ne sont en aucun cas susceptibles d'inquiéter les spectateurs « non ethniquement différents »...

Enfin, Christine Leclercq (Université de Bordeaux 3) illustre le fait qu'une des solutions pour créer et garder le contact avec les téléspectateurs est la politique de proximité qui consiste, par exemple, à apostropher le spectateur, à le représenter dans les émissions, à l'introduire sur le plateau.

Les autres contributions se placent du côté du **traitement pédagogique et didactique** des discours télévisuels.

Maryvonne Masselot-Girard expose les fondements théoriques du programme *Télécole*. Elle présente d'abord les paramètres de la *télespection* (« le fait de regarder la télévision ») :

- les *modalités* : à la maison, elles sont aléatoires ; à l'école, elles sont concertées, ce qui permet « l'auscultation fine des discours et des messages » ;
- les *situations* : à la maison, la téspection est collective et intime ; à l'école elle est le fait d'un groupe engagé dans un projet commun ;
- les *finalités* : à la maison, les finalités sont accidentelles, de l'ordre du vouloir voir ; à l'école, elles sont intentionnelles, de l'ordre du pouvoir savoir.

L'objectif de la téspection scolaire serait alors de construire des attitudes transférables hors de la sphère scolaire. Maryvonne Masselot indique elle-même que « les attitudes (sont) parmi les paramètres les plus difficiles à isoler ». « Le dispositif mis en place se propose de dominer cette difficulté en insérant de façon systématique les textes télévisuels étudiés dans un panorama plus large qui inclut toutes les formes d'écrit et de pratiques culturelles. » Dès lors, une des questions qui se pose aux chercheurs est celle du traitement des spécificités de l'objet d'apprentissage en regard des autres discours et pratiques qui sont également objets d'apprentissage à l'école.

A cette fin, le programme *Télécole* distingue cinq catégories de compétences convoquées :

- des *compétences globales* renvoyant à l'acculturation télévisuelle des enfants ; leur correspondent des activités *paratélévisuelles* (ex. : enquêtes de téspection)
- des *compétences diacritiques* en jeu dans l'inventaire et le choix des émissions grâce à l'exploration des péritextes que sont les émissions de radio,

les revues télévisuelles ; exemple d'activités *péritélévisuelles* : la mise au point d'un programme commun ;

- des *compétences spécifiques* mobilisées dans l'approche du discours, des genres, des flux, de l'intertexte ; les *activités épitélévisuelles* (ex. repérage de genres) ne vont pas jusqu'à décortiquer les discours ;

- des *compétences analytiques* centrées sur les « liages intercodiques qui échaffaudent le sens... » du message » ; sont alors en place de véritables *activités métatélevisuelles* ;

- des *compétences évaluatives* qui permettent au téléspectateur de « juger ce qu'il voit et entend en relation avec l'ensemble de ses activités culturelles et analytiques » ; les *activités architélévisuelles* en oeuvre « pilotent et commandent le passage à la production, à l'écriture ».

Ces compétences et ces activités dessinent des « étapes qui permettent de construire des capacités organisées ». Au coeur des activités, ce sont les *interactions* dans le / les groupe(s) qui permettent d'aller vers l'*interprétation*, « selon une progression dont la trajectoire irait du « perçu » au « conçu », et selon des phases dont la régularité est remarquable ». La première phase est constituée de la dénomination d'indices, de leur catégorisation et de leur évaluation. La seconde phase, clairement interprétative, conjugue l'élaboration d'un réseau interprétatif par retour sur les percepts, la stabilisation-hiérarchisation de ce réseau, sa validation par reprise et reformulation. L'ensemble construit le *circuit sémiotique*.

Ce cadre théorique permet à la fois d'élaborer des outils de programmation d'activités et de guidage des interactions langagières et sémiotiques en classe.

Pierre Masselot et Martial Attias présentent et analysent des activités mises en oeuvre dans *Télécole*. Le premier se centre sur la lecture-analyse du « Tout images » du Journal régional de France 3 conduite du CE1 au CM2, et qui ouvre, après déconstruction du message, sur l'écriture d'un commentaire à oraler sous la contrainte de la suite et du temps des images. Le second auteur se centre, quant à lui, sur des transcodages et restitutions graphiques de dessins animés effectués par des élèves de C.P., opérations qui nécessitent le décodage approfondi du message pluricodique. (Rappelons que Martial Attias a présenté également dans *REPERES 15* d'autres activités de classe issues de *Télécole* : au CP., lecture d'une séquence du Journal télévisé et d'un clip publicitaire.)

Maguy Chailley (IUFM de Versailles) a étudié sur le terrain (Maternelle et Élémentaire) les transferts de connaissances de la télévision à l'école et de l'école vers la télévision. Il ressort que les nombreux acquis dus à la télévision ne peuvent entrer en relation avec les savoirs scolaires que si on aide les élèves à les identifier, les exprimer, les utiliser, les enrichir. Ceci est d'autant plus efficace que les élèves disposent chez eux d'une pluralité de sources d'informations reconnues comme telles par eux. Dans l'autre sens, les transferts sont plus que problématiques. Ils n'ont de chance de s'effectuer que s'ils sont préparés, travaillés à l'école même, ce qui suppose une attention permanente des maîtres aux programmes de télévision et des formes de collaboration avec les familles.

Cela conduit à s'intéresser à l'enquête par questionnaire réalisée par Catherine Houssa (Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres) sur les représentations par les enseignants de la relation élèves / télévision. 79 réponses d'enseignants d'écoles primaires, de collèges et de lycées des

Hauts de Seine sont analysées. L'utilisation de la télévision en classe décroît du primaire au lycée. Dans tous les ordres d'enseignement, elle a pour fonctions très dominantes d'informer tous azimuts et d'illustrer les cours. La majorité des enseignants appellent de leurs vœux une éducation aux médias ; cependant, la plupart considèrent que ce n'est pas leur rôle, mais celui de spécialistes. La majorité encore considère que les élèves regardent trop et mal la télévision, même si le pourcentage décroît du primaire au lycée. Rares sont les enseignants qui disent que la télévision peut apporter des savoirs autonomes et développer un esprit critique. Enfin, les souhaits de formation des enseignants concernent en premier lieu les aspects techniques et l'analyse de contenu des émissions, loin devant l'utilisation pédagogique de la télévision. Ces résultats, qui recourent une enquête antérieure à plus grande échelle du CSA pour le CNDP et « Télérama », soulignent le chemin qui reste à parcourir...

Ce double numéro se clôt sur la publication du sommaire du fichier *Télécole*. Cela doit permettre au lecteur de cibler ses demandes concrètes de programmations, de modules, de séquences-fiches. La **gageure** d'une recherche qui lie dialectiquement travail de terrain et théorisation est donc **tenue**, tout comme celle qui consistait à réunir en colloque et à faire discuter des professionnels, des linguistes et des sémioticiens, des enseignants. Dernière originalité : le colloque s'est tenu, les actes sont publiés avant que la recherche ne soit terminée. Tout au contraire, il s'est agi de faire le point et de se relancer pour une seconde phase qui élargisse et approfondisse la recherche entamée. On guettera avec impatience les manifestations et les produits de celle-ci.

Gilbert Ducancel

LITTÉRATURE DE JEUNESSE : UNE NOUVELLE APPROCHE

- CAHIERS ROBINSON : *Voyages d'enfants : contre la ligne*. Numéro 1, supplément de la revue *SPIRALE* N° 19 (mars 1997) : ARRED, Lille

Nouvelle venue parmi les nombreuses publications traitant de la littérature de jeunesse, cette revue s'en distingue notablement, tant par les intentions affirmées et le contenu de cette première livraison que par sa présentation graphique. La couverture sobre ornée d'une vignette ancienne (sauvée du naufrage de quelque *Robinson suisse* ? il n'en est rien dit), l'absence de page de garde, le sommaire non paginé succédant à un bref texte de présentation relèvent d'un parti-pris esthétique qui se démarque de la mode contemporaine, papier glacé et couleurs vives. Et la texture granuleuse du carton bleu lavande n'est pas sans évoquer la couverture bleue des exemplaires du *Mercur de France* dont les livraisons colportaient au XVIII^e siècle, sans page de garde ni sommaire, les échos littéraires et les nouvelles politiques.

L'essentiel cependant n'est pas là : il s'agit d'une revue universitaire, dotée d'un comité de lecture (Rédacteur en chef : Francis Marcoin, CRELID, Université d'Artois à Arras. Comité de lecture : Jean Glénisson, C. N. R. S. ; Laura Kreyder, Milan ;

Ségolène Le Men, Paris X - Nanterre ; Isabelle Nières, Rennes 2 ; Jean Perrot, Paris XIII - Villetaneuse.), qui constitue la littérature de jeunesse en objet d'étude.

La quatrième de couverture présente ainsi les objectifs de la revue : « Les Cahiers Robinson explorent le domaine de la littérature de jeunesse, des lectures et des récits d'enfants. Imagination et Savoir sont considérés dans une perspective ouverte aux questions esthétiques (graphisme), historiques et sociales ». Cependant, si la littérature de jeunesse ou enfantine est « l'objet privilégié » des *Cahiers*, ceux-ci se veulent plus largement le lieu de « toute une réflexion sur les divers enjeux de la Littérature ». Ainsi donc il s'agit d'examiner la littérature de jeunesse dans ses rapports avec la Littérature reconnue, dans sa spécificité littéraire et non comme un sous produit (de consommation ?) : littérature et jeunesse sont ici traitées à part égale, ce qui n'est pas toujours le cas.

Pour ce qui concerne ce premier numéro, l'article (non signé) d'introduction - qui s'ouvre sur une citation apéritive de J. Vallès : « Qui de nous n'a pas été victime de Robinson ? » - apporte pour sa part quelques précisions.

En premier lieu il s'agit d'explorer « toute une nouvelle littérature qui prend son essor au XIX^{ème} siècle », fortement marquée par les nombreuses *robinsonnades* nées de l'engouement suscité par le héros de Defoe, plus exactement par la seule aventure de Robinson reprise par l'ensemble de ces ouvrages, le naufrage suivi d'un séjour de vingt-huit années dans l'île déserte. L'orientation ainsi définie se retrouve dans le thème choisi, *Contre la ligne*, et dans les articles qu'il rassemble : il s'agit d'étudier la production actuelle à la lumière de réflexions sur les « grands ancêtres » (robinsonnades, *Voyages* de Töpffer, héros d'Hector Malot ou aventures de *Pinocchio*).

Dans le premier article, « Egarements, évanouissements », Danielle Dubois-Marcoïn propose une analyse du *Robinson* de Defoe, avant d'examiner les conditions dans lesquelles se sont multipliées les robinsonnades : des aventures du héros extravagant, incapable de maîtriser son destin et de connaître autre chose que des échecs successifs, un « détournement opéré par les pédagogues... » et déclenché par la parution de *l'Emile* » (p. 5) va donner, par le biais d'une lecture réductrice, de multiples romans d'éducation dans lesquels le passage par l'île déserte est au centre du processus initiatique. En choisissant d'étudier l'évolution des motifs de l'égarement et de l'évanouissement caractéristiques de la dynamique perturbatrice que vivent les petits Robinsons, Danielle Dubois-Marcoïn démontre comment ceux-ci perdurent et reprennent vigueur dans une littérature qui, notamment au XIX^{ème} siècle, se donne pour objectifs de maîtriser les débordements de l'enfant et de l'intégrer à la société. C'est ainsi que, canalisés un temps, les contradictions et les égarements du Robinson de Defoe finissent par reprendre le dessus jusque dans les avatars contemporains du personnage éponyme.

La découverte du monde ne relève pas d'un itinéraire rectiligne, mais du zigzag, de la pérégrination. Et si les œuvres de Töpffer et de Malot, tombées en désuétude, dorment souvent dans les greniers familiaux ou sur les rayons des bouquinistes, les articles de Ségolène Le Men (« *Voyages en zigzag* ») et Christa Delahaye (« Tours et détours dans *Sans famille* ») ont le mérite d'en rappeler l'importance dans l'histoire de la littérature de jeunesse.

L'œuvre de Töpffer nous est plus connue par les illustrations et le parti-pris de récit en images qui devait connaître dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle un essor important. L'article de Ségolène Le Men montre la cohérence

entre le texte des *Voyages* et les illustrations de Töpffer ou de Calame, la relation texte - illustration mettant en évidence la conception pédagogique qui sous-tend l'oeuvre, en rupture avec la représentation traditionnelle de l'éducation, qui se conforme à un parcours linéaire (accumulation des connaissances) ou à un « tour » (« Faire le tour des connaissances » ; en l'occurrence il s'agit du tour de la Suisse). Alors que ce principe dominant est associé à la culture livresque, « L'intention de Töpffer dans les excursions qu'il organise n'est pas d'enseigner de nouvelles connaissances mais d'emmener les élèves du pensionnat qu'il dirige en vacances et « en zigzag », hors des livres dans lesquels sont toujours plongés les élèves » (p. 29). Outre une analyse pertinente du frontispice créé par Töpffer et redessiné par Louis Français, l'article propose une étude du développement de la littérature de voyage, plus spécialement de celle destinée à la jeunesse, au XIX^{ème} siècle.

En suivant les pas de Rémi, le héros de *Sans famille*, c'est à un périple tout aussi zigzaguant que nous invite Christa Delahaye. Mais ici deux aspects de l'oeuvre sont à juste titre mis en avant par l'auteur : la description des régions et des villes traversées aussi bien que la façon dont s'organise l'errance des personnages (particulièrement les spéculations sur la carte de France) font émerger un imaginaire de l'espace géographique (sans doute l'oeuvre de Michelet, constructeur d'un imaginaire de l'espace national, aurait-elle pu être convoquée). En second lieu, dans *Sans famille* « l'itinéraire se met au service de la représentation sociale, conduisant à une nouvelle définition de la Beauté » (p. 57). De Malot à Zola, dont l'auteur rappelle les relations amicales, la littérature de jeunesse rejoint ici la Littérature de son temps. Et il en découle une interrogation, pour notre époque : que dire du traitement de la réalité sociale et des valeurs véhiculées par les ouvrages actuellement publiés pour la jeunesse, particulièrement ceux destinés aux 10-15 ans ?

Les ouvrages qui font l'objet des deux articles suivants n'ont - apparemment - en commun avec les précédents que d'avoir été publiés au XIX^{ème} siècle. Ils apportent cependant deux éclairages complémentaires. Guillemette Tison inscrit dans la figure du cercle (« circularité et circulation ») le roman de Pierre Loti, *Le Roman d'un enfant*. Roman de formation (ou plutôt récit d'une formation) dont le destinataire premier n'est pas nécessairement l'enfant, ce type d'ouvrage a connu récemment un renouveau à travers des collections comme « Haute Enfance » par lesquelles des écrivains revisitent leur propre enfance. Paradoxalement, peu de voyages dans cette enfance faite d'enclos, dans ce texte où les motifs récurrents sont ceux du cocon, du passage (« Le passage de la Charente s'apparente à une traversée vers un autre monde, dans lequel, aux yeux de l'enfant, la végétation n'est plus la même, les papillons sont différents. » p. 79), de la capture : la ligne - celle des voyages maritimes de Loti - conduira en fin de compte (de conte) l'écrivain à la circularité du cocon charentais, la capture des lieux reconstitués dans la maison de Rochefort se substituant à celle des papillons.

Errance et circulation sont bien présents dans *Pinocchio* de Collodi que Francis Marcoin analyse en tant que « roman de déformation ». L'intérêt de l'article réside dans la mise en évidence de la complexité et de la richesse d'un texte irréductible, d'un texte d'une « inquiétante étrangeté ». Francis Marcoin rappelle que dans les romans d'éducation (ou de formation) « les épreuves subies par les corps [des personnages] ne font qu'accompagner une probléma-

tique autrement importante, relative à l'intelligence et faisant peu de cas des questions physiques » (p. 87). De ce fait rares sont les ouvrages où le corps est l'objet de transformations et / ou de violences allant de pair avec une errance qui relève plus de la « pulsion de se perdre » que du « désir de liberté » (p. 93). Mais l'intérêt de l'article ne réside pas seulement dans la mise en évidence de « l'inco-errance » de Pinocchio, du carnivalesque d'une oeuvre qui à bien des égards se rattache à la tradition des *burratini*. En rendant compte des conditions de la création du roman dans l'oeuvre de Collodi, et des conditions de sa diffusion, Francis Marcoin restitue sa dimension (et l'intertextualité ici a toute sa place) à un texte rendu méconnaissable par le traitement que lui ont fait subir les « adaptateurs » modernes du roman. *Pinocchio* mériterait que lui soit consacré un numéro entier de la revue.

Dans « Le franchisseur de montagnes ou l'initiation », Jean Perrot se propose de montrer, à partir de la méthode structuraliste et de l'article de Claude Lévi-Strauss « La geste d'Asdiwal » (*Anthropologie structurale II*), « comment la culture contemporaine pour la jeunesse est construite à partir de mythes qui, selon la formule bien connue de Claude Lévi-Strauss « nous pensent plus que nous ne les pensons » » (p. 111). C'est à partir d'Asdiwal, le franchisseur de montagne, que s'organise la réflexion de Jean Perrot : quelles sont les significations du décor montagnard (et de ses corollaires : ascension, franchissement, opposition verticalité-horizontalité (...)), quelles sont les incidences de ce choix « sur les formes des récits et de l'initiation culturelle proposée aux jeunes lecteurs » ? (A noter que l'auteur emploie « initiation culturelle » et non récit de formation). L'exposé - qui fait appel, ce n'est pas un de ses moindres mérites, aux travaux de Deleuze, Damisch, Butor ou Gilbert Durand - ouvre des itinéraires partant du motif de la grotte dans le roman de Schmidt *Comment Henri Eichenfels parvint à la connaissance de Dieu*, « archétype de l'attitude baroque » (p. 114) que l'on peut retrouver dans un autre roman du même chanoine, *Théophile*, et aboutissant aux albums les plus récents. Citons parmi eux *Le Yéti* (J. Delaunay, 1994), *Boréal Express* (Chris Van Alsbury, 1986), *Okiléle* (C. Ponti, 1993) ou encore *Le Voyage d'Orégon* (Rascal - Joos, 1993) et *Le Voyage de Léna* (A. Mc Guire, 1996). Les références à des textes tels que *Le Merveilleux Voyage de Nils Holgersson*, *Le Tour de France par deux enfants* ou *La Reine des neiges* mettent en évidence la permanence du motif lévi-straussien qui « a ouvert un espace diversifié d'expériences esthétiques et critiques » (p. 128) pour le jeune lecteur : c'est bien d'initiation culturelle qu'il s'agit.

Tant par son contenu que par la démarche adoptée, l'article de Jean Perrot assure la cohérence de l'itinéraire « contre la ligne » et la cohésion des différentes contributions scientifiques. Et c'est bien ce dernier qualificatif qui importe : les analyses proposées se fondent sur une démarche rigoureuse qui utilise les apports des différentes sciences humaines concernées par le « fait littéraire ». Il en résulte une réflexion qui, malgré quelques lacunes, ouvre des perspectives particulièrement intéressantes pour tous ceux qui travaillent à une didactisation de la lecture littéraire.

Il reste à souhaiter que la parution de ce premier numéro des *CAHIERS ROBINSON* ne soit pas sans lendemain. Si la rédaction propose un abonnement pour deux numéros (UFR de Lettres Modernes, Université d'Artois, 9 rue du Temple, 62030 ARRAS CEDEX), rien n'est dit dans la première livraison de la périodicité prévue, ni des thèmes des prochains numéros. Il nous faudra donc attendre.

Jean - Paul Guichard

FRENCH IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING

SUMMARIES

Nick Crowther and Gilbert Ducancel

Aknowledgement : « IUFM » : University Institute for Teacher Training, equivalent to Teacher Training College

-Training to teach French at school. Devices and choices.

Heterogeneity and convergences

Sylve PLANE, IUFM de Poitiers - INRP and Françoise ROPE, Université de Picardie Jules Verne - CURSEP

FRENCH IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING : FROM THE WRITING OF A CURRICULUM TO THE CURRICULUM

- Primary school teacher training at Brittany IUFM. What training programme ? What status for training in French ?

Danièle DAHRINGER and Gilbert TURCO, Brittany IUFM

French is a subject area whose status and content give rise to many questions regarding the training programme for primary school teachers. When first established, the IUFM made different choices as regards the general principles of their training programme. These arrangements have had an impact on the role assigned to training in the subject area of French as well as on the number of hours given to its teaching at IUFM.

The article puts forward a retrospective piece of reflection about the problems encountered by Brittany IUFM which had chosen a method of developing « greater specialistic knowledge » as its founding principle for a « multi-subject » training programme. The authors, who collaborated closely together, and who had different responsibilities in the establishment of the new set up of the training programme, put forward an account and not a piece of research. They state the tensions and difficulties which came out when it was a question of formulating course content and modalities which were adapted to what is at stake regarding professional training in such a context. They then analyse the changes which have been made to the first programme over the course of the years 1992 - 97 in order to keep pace with the many developments which have taken place (recruitment situation, student teachers' expectations, modalities of the competitive examination). Discussion, which is always of a lively nature within the establishment, then took place with a view to the future so as to bring out the broad outline of what would be, from the perspective of professional skills to be acquired by primary school teachers who will have to teach a range of subjects, the specificity of training in French within the framework of a future training programme.

- Stakes, tensions, limits and lessons of the writing of a curriculum : a framework for Primary Teacher Training

Elisabeth NONNON, IUFM de Lille and Université de Lille - Théodile

When the IUFM Nord - Pas de Calais was founded, a work group, which brought together the teacher trainers in French, was set up in order to design and draw up a training programme for primary school teachers, thus embarking upon a completely new type of experiment which compares and formalizes the points of reference and experiences of each teacher trainer. The aims and contradictions of the drawing up of this text enable us to discover the processes and the tensions which are linked to the institutional, theoretical and human aspects of the setting up of IUFMs, and the problems encountered when defining a training programme for French teachers : epistemological status of knowledge, defining the subject area (in particular, the relation between French at school, French at IUFM, and French at university whose status is not clearly defined). This experiment enabled us to draw up some lines of reflection in order to work on clarifying the directions to take regarding a « didactic treatment of didactics » and training as a subject area for future teachers.

- « What I do in French in 1 st and 2d year Primary Teacher Training. » Images of teacher training by teacher trainers

Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens - INRP

The article's aim is to contribute to the study of initial training in French for primary school teachers such as it is carried out in IUFMs. The answers to a questionnaire, addressed to teacher trainers, are analysed. Some images of the teacher training emerge : progression, satisfaction, teacher trainers' current points of reference, the types of knowledge aimed for and the linking processes between them, difficulties encountered, tensions, contradictions. The trainers' discourse, which was compiled, questions language sciences and research in didactics. It also questions a more general reflection upon the set-up of the training programme, its modalities and the content of a training course for teachers which needs to be up to the standard required of them at school nowadays. As a consequence, this discourse also concerns those who are responsible for the training programme at the different levels.

THEORETICAL POINTS OF REFERENCE, DIDACTIC TREATMENT AND RELATION TO KNOWLEDGE

- A didactic treatment of science work during initial teacher training. Teacher trainers' reflections regarding the first year at a IUFM

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

This article results from a collective piece of work which reflects upon actual primary school teacher training practices, which are based on a common academic programme, during the first year at the IUFM.

The defining of the content of teacher training, which was carried out partly within the framework of an academic work group discussion but also by way of a survey conducted with the help of all the first year teacher trainers, enables us to remark a certain diversity in the didactic conceptions specific to first year teacher training. This research, exploratory in nature, focuses upon the different modalities of didactic treatment of scientific research. If the pieces of research of a didactic nature can be considered as an integral part of first year teacher training, what part is to be played by non-didactic scientific knowledge, notably in the field of language sciences ? What are the criteria for selection, the modalities of identification, the forms of didactic treatment scheduled by the teacher trainers and what difficulties are encountered ?

- What linguistic training for primary school teachers ?

Marie-Laure ELALOUF, IUFM de Versailles - Université Paris 10 Nanterre and Josiane LE GOFF, IUFM de Versailles

Whilst French syllabuses point out the need to gain a command of the language both in primary and secondary education, it seems that current students lack points of reference both when they produce oral and written work and, from a theoretical point of view, when they start at IUFM.

The procedure therefore consisted in showing the type of linguistic knowledge that a future primary school teacher requires to help his / her pupils to gain a command of speech, to make best use of their work and to help them build up a knowledge of the language.

Selecting and reorganizing knowledge from a vocational perspective is an undertaking which requires a steady process of development on the part of the future teacher. This is why we lay the emphasis on training and self-training procedures and open up long-term perspectives, from entry at university to taking up a teaching post and beyond.

PROFESSIONAL TRAINING : BETWEEN TAKING CLASS AND SELF TRAINING BY WAY OF RESEARCH

- Initial training in the didactics of French or short-term pressure

Anne-Marie CHARTIER, INRP - IUFM de Versailles

The number of publications in the field of didactics in French is increasing all the time whereas the amount of time available for initial training is so short that we must aim for only the basics. How can this contradiction be resolved ? The article proposes to distinguish between the objectives of the first year (preparatory year for the competitive examination) and those of the second year (professional training year). With regard to this second year, it sets out some empirical solutions which give answers to three problems : how to individualize the training paths of the student teachers by offering them a means of self-assessment ; how to give a global idea of the general work carried out in French by dealing with the problems not topic by topic but by academic cycles (3 school years each) ; finally, how to assess the French module, by asking for

work to be produced which can be used during training courses (where the student teacher takes the class by him / herself) and which is different from work which is assessed during trainers' visits to the student at school. The development of theoretical knowledge is therefore considered, in the present circumstances, as an objective of ongoing training.

- The vocational dissertation : linking training and research

Jean-Pascal SIMON, IUFM de Grenoble - Université de Grenoble 3 LIDILEM

The Ecoles Normales (former Teacher Training Colleges) which have become IUFM have had to find their niche within the French university milieu. The choices relating to the dissertation are a piece of evidence, amongst others, of experimentations in this field. That is why, with the IUFM on the point of being awarded research contracts, the question of the linking of this work with other types of dissertation (masters and pre-doctorate dissertations) is crucial. The article below will attempt to put forward partial solutions by trying to show what the specifics of the vocational dissertation are and what characteristics it has in common with the other university-type dissertations. Firstly, I will cite what the requirements of the institution are, I will reflect upon the differences between « research » and « training through research ». Next, I will put forward some choices which were made by the French Department at Grenoble IUFM. Finally, I will put forward an example to illustrate my remarks.

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' EXPECTATIONS AND REPRESENTATIONS

- Fragmented speech : what request(s) for training from second year primary school student teachers ?

Danièle BERTRAND, IUFM d'Amiens Laon - INRP

This article intends to clarify primary school student teachers' expectations with regards to their own training. Using a case study, two different dimensions will be put in perspective : the asking of questions considered as an act of language which involves them in a profession and their questions as a way of showing their conception of the teaching of French. We will see how, over the course of second year teacher training, professional concerns become clear, what importance they are going to have and how they are expressed. We thus go from a basic feeling of want of knowledge to an awareness of the real task which focuses attention on other wants, competence in subject area but also pedagogical problems. We will show how a set-up termed « regulatory » can bring out these problems even if it cannot solve them. And, in the final analysis, it seems, at the very least in Laon, that the expectations are more a request for teaching than for training. We will also bring to light their conceptions of the teaching of French and the expectations related to them. We can suppose that the preponderance of assessed work which brings together a number of training validations - modules, practical training in schools and a research dissertation - and which ties up the training in the space of one year, limits the student tea-

chers'viewpoint to the needs of the training year alone : the immediate needs of being granted tenure, needs specific to their position as student teachers rather than as teachers.

- Primary school student teachers during initial training and writing
Maryvette BALCOU, CURSEP, Université de Picardie Jules Verne

Using work carried out by L.S. Vygotsky, J. Goody, R. Lafont as well as M. Dabène, D. Bourgain, E. Bautier and B. Lahire, we have developed our study from both a microsociological and anthropological perspective. We have tried to determine the specificity and the particularities of the discourse of future primary school teachers on writing, the connection existing between the personal profile of the student teacher and its relation to writing, as well as the connection between its relation to writing and its relation to training. The data on which our analysis is based (written work and interviews) was collected from a group of second year student teachers attending Amiens IUFM.

The article that we present here tries to answer the following questions : does the writing produced by future primary school teachers show any particularities and, if so, which ones ? What knowledge of writing is taught at the IUFM ? What knowledge is assimilated by the student teachers ? What are the connections between the relation of the student to writing and his / her relation to training ? What are the areas of resistance ? How do the student teachers talk about their writing practices ? Our analyses enable us to underline the fact that writing is an area of tension between representations (individual and socio-cultural) of writing and the desire to take into account the teaching given at the IUFM. They emphasize the positive effects of the training programme as well as the importance given to questions of a vocational nature in second year student teachers' discourse on writing. We also point out some areas and manifestations of resistance which sometimes ruin all or some of the efforts made by the teacher trainers.

- Preparing the competitive examination in French : annals and textbooks
Bernard BLED, IUFM de Caen Saint Lô - INRP

PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

DIDACTIQUES

DE L'

EVALUATION À LA RÉÉCRITURE

Groupe EVA

Préface d'Hélène Romian

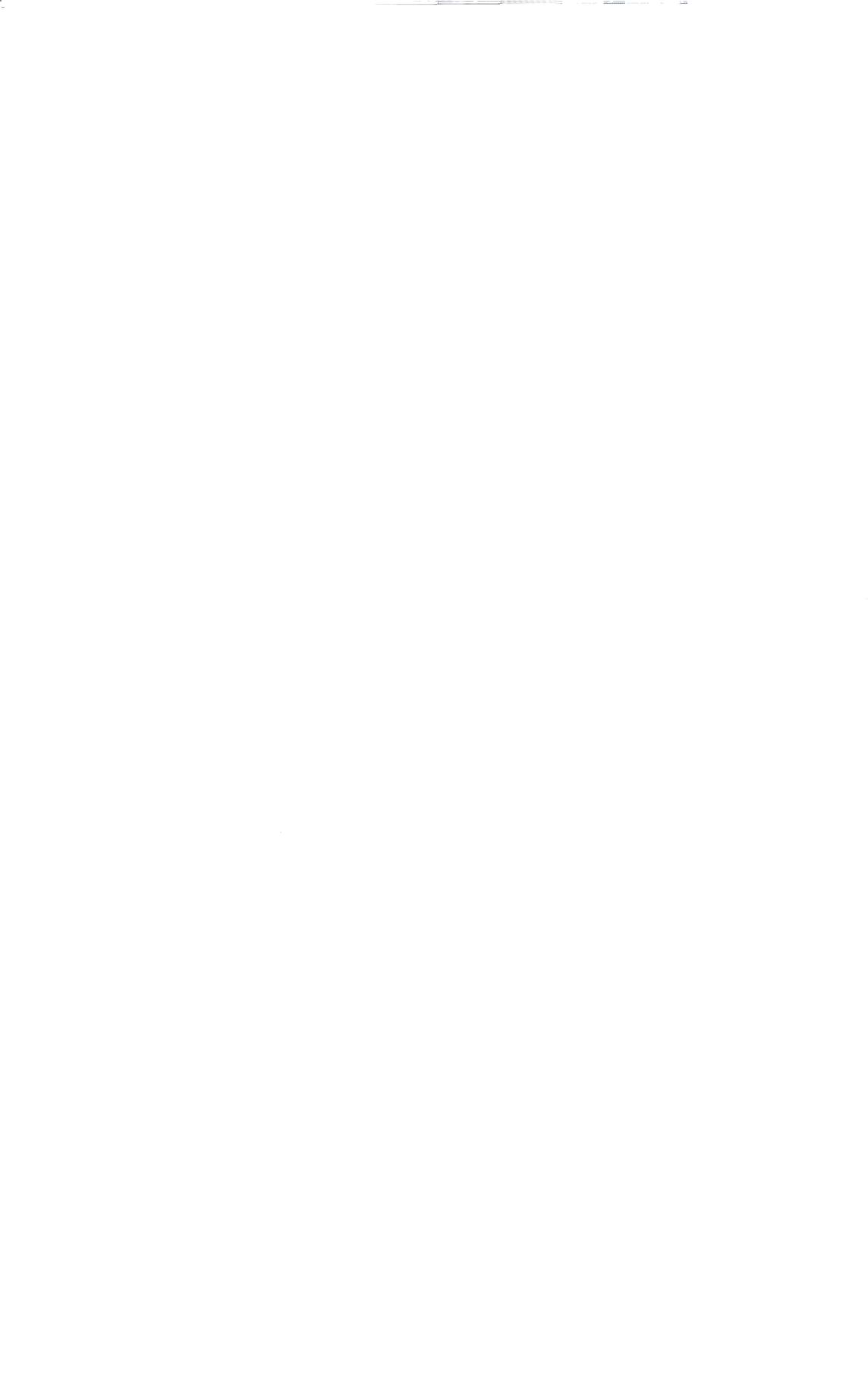
« Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage. »

Trois siècles après ce précepte de Boileau, un groupe de chercheurs s'est penché sur une des compétences clés de l'apprentissage de la production d'écrits : savoir revenir sur son texte en vue de le réécrire pour assurer sa meilleure conformité au projet d'écriture. Véritable complément d'*Évaluer les écrits à l'école primaire*, cet ouvrage aborde la réécriture sous toutes ses « formes » (types d'écrits, problèmes didactiques, etc.) et offre à tout enseignant des itinéraires pratiques et théoriques pour l'aider à concevoir des apprentissages adaptés à ses élèves



H HACHETTE
Éducation

Disponible en librairie ou
par correspondance auprès du Service des Publications de l'INRP
Prix public (TVA 5,5 %) : 135 francs







REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 87 F. / ex du 1/08/97 au 31/07/98

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]
- n° 14 - *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire* [1996]
- n° 15 - *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* [1997]
- n° 16 - *Le français dans la formation des professeurs d'école* [1997]

Numéros projetés (thèmes)

- n° 17 - *L'oral pour apprendre* [1998]
- n° 18 - *Les entrées dans l'écrit aux cycles 1 et 2* [1998]

Le français dans la formation des professeurs d'école

La formation des enseignants connaît depuis quelques années des mutations considérables qui affectent aussi bien les cursus que les processus et les contenus de formation. En France, la création récente des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres a remis en question la formation en français des enseignants du primaire, en imposant de nouveaux enjeux et de nouvelles contraintes.

Ce numéro de *Repères* s'est donc donné pour projet d'explorer la manière dont, au sein des IUFM, est en train de se constituer la formation en français des professeurs d'école. Dans le cadre de la préparation à la polyvalence, quelle place occupe aujourd'hui la formation en français ? Comment s'organise-t-elle ? Quelles sont ses références ? Quelles lignes de force peut-on dégager aujourd'hui à partir de l'analyse de la construction des cursus en IUFM ? Quels savoirs et savoir-faire propose-t-on aux futurs professeurs des écoles en français ? Quelles sont leurs attentes ?

Sommaire

- **Former à enseigner le français à l'école**
Dispositifs et choix de formation - Hétérogénéité et convergences
Sylvie PLANE, IUFM de Poitiers - INRP
Françoise ROPÉ, Université d'Amiens - CURSEP
 - **Le français dans la formation des professeurs d'école : de l'écriture curriculaire au curriculum**
De la formation des professeurs des écoles à l'IUFM de Bretagne. Quel plan de formation ?
Quelle place pour une formation en français ?
Danièle DAHRINGER, Gilbert TURCO, IUFM de Bretagne
Enjeux, tensions, limites et leçons d'une écriture curriculaire : un référentiel de français pour la formation des professeurs d'école
Elisabeth NONNON, IUFM de Lille - Théodile-Lille III
« Ce que je fais en PE1, en PE2 en Français... » - Images de la formation par des formateurs
Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens - INRP
 - **Théories de référence, traitement didactique et rapport au savoir**
Traitement didactique de recherches linguistiques en formation initiale des professeurs d'école - Réflexions de formateurs pour la première année d'IUFM
Fabienne CALAME-GIPPET, IUFM Nord-Pas-de-Calais - Gravelines
Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école ?
Marie-Laure ELALOUF, IUFM de Versailles- Université Paris X- Nanterre
Josiane LE GOFF, IUFM de Versailles
 - **La formation professionnelle : entre faire la classe et se former par la recherche**
La formation initiale en didactique du français ou la pression du court terme
Anne-Marie CHARTIER, INRP - IUFM de Versailles
Le mémoire professionnel : l'union de la formation et de la recherche
Jean-Pascal SIMON, IUFM de Grenoble - LIDILEM Grenoble III
 - **Attentes et représentations des futurs professeurs d'école**
Paroles éclatées : quelle(s) demande(s) de formation chez les professeurs d'école stagiaires ?
Danièle BERTRAND, IUFM d'Amiens, centre de Laon - INRP
Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture
Maryvette BALCOU, CURSEP Université de Picardie
 - **Les manuels et annales : une contribution à la représentation de la profession**
La préparation au concours dans les manuels et annales
Bernard BLED, IUFM de Caen - INRP
Actualité de la recherche en didactique du français langue maternelle
Catherine TAUVERON
Notes de lecture
Hélène ROMIAN, Jean-Paul GUICHARD, Gilbert DUCANCEL
- Summaries**
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL

