

## **Travail croisé M1-M2 MEEF 1**

### **Élaboration d'une séance en étude de la langue**

**Viviane Azarian** (Université de Cergy-Pontoise, site d'Evry, ESPE de Versailles)

**Patrice Gourdet** (Université de Cergy-Pontoise, site d'Evry, ESPE de Versailles)

### **« L'étude de la langue : un révélateur du lien entre formation initiale et continue en MEEF1 »**

#### **Titre**

« L'étude de la langue : un révélateur du lien entre formation initiale et continue en MEEF1 »

#### **Résumé**

Cette contribution est centrée sur la question de la formation des futurs enseignants (M1 et M2 MEEF1) en prenant comme appui la question de la langue à l'articulation du concours pour les M1 et de l'enseignement pour les M2. Deux conceptions de la grammaire sont en concurrence avec une grammaire plutôt abordée comme une fin en soi et une grammaire comme objet d'enseignement. Un scénario de formation a été expérimenté (Université de Cergy Pontoise, Espé, site d'Evry) auprès d'un petit nombre d'étudiants. Son principe : demander à des M2 (en charge d'une classe à mi-temps depuis quelques mois) de lire et d'améliorer une préparation d'une séance d'apprentissage en étude de la langue concernant le groupe nominal en CM1, séance élaborée par des M1 suite à leur stage d'observation.

Le but de ce travail croisé M1 / M2 est de permettre à chacun de percevoir les écarts entre des attentes de formation différentes. Il s'agit à la fois de permettre aux M1 de se projeter dans leur futur métier et de sensibiliser les M2 au chemin déjà parcouru. Les questions du curriculum et de l'aménagement de la continuité entre la première année du master Meef 1 et la seconde année sont des questions vives que nous cherchons à interroger de manière explicite. Nous souhaitons ainsi renforcer la cohérence globale des dispositifs de formation mis en place sur les deux niveaux dans une perspective continuée et ainsi souligner les liens entre les temps de la formation pensés comme étapes d'un processus long.

#### **Mots clés**

Formation / Langue / Curriculum / Grammaire prescriptive / Grammaire réflexive

#### **Title**

«Highlighting links between initial and continuing education for MEEF1 through the study of grammar»

#### **Abstract**

This contribution focuses on how grammar is taught to future teachers (M1 and M2 MEEF1), in order the M1 students to successfully pass the final exam and for the M2 to knowingly teach the subject to their future pupils. Therefore, grammar is taught in two ways : as an end and as a topic in itself. One of these scenarios was experimented (Université de Cergy Pontoise, Espé in Evry) on a small group of students. The idea was to ask M2's - that were at that time in charge of a class for a few months, part-time - to read and improve a learning session on the noun phrase for CM1 designed by M1 students after observing a class during their training session.

The aim of this common M1/M2 work is to enable every student to understand the various expectations induced by both trainings. The M1 will be able to get a sense of their future job while the M2 will be more aware of what they already learned and practiced. Curricular contents and the continuity between the first and the second year of MEEF1 are key questions we aim to explicitly address. Our goal is to reinforce the global coherence of the training systems implemented on both levels in a continued perspective and therefore highlight the links between the various stages of the course as necessary phases of a long term process.

## Constat

La question de la continuité en MEEF1 entre les étudiants de M1 et le M2

## Quel développement professionnel est visé ? Que veut-on qu'ils apprennent ? Renoncent-ils à quelque chose ?

Notre réflexion est centrée sur la question de l'étude de la langue avec un enjeu : comment éviter que les étudiants en M1 ne voient cette première année de master comme une simple préparation académique au concours de Professeur des Écoles ?

Nous constatons une distorsion entre un concours, le CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des écoles), avec une partie centrée sur une grammaire plutôt normative, des étudiants focalisés sur les vacances de printemps et la réussite aux épreuves écrites, des enseignants qui aimeraient que l'année de M1 soit une véritable année universitaire qui articule les deux années du master, des référentiels qui tentent de maintenir pour le français des contenus axés sur le CRPE et peu exploitables ensuite (entrée à courte vue) et des entrées plus ambitieuses tournées vers une véritable professionnalisation.

Les questions qui en découlent interrogent avant tout la continuité de ce master MEEF1 :

- Comment peut-on envisager une continuité des contenus (quel curriculum) ?
- Comment éviter le risque de cloisonnement pour les étudiants qui peuvent être tentés « d'effacer » l'année de M1 après la réussite du CRPE (une sorte de Ctrl-Alt-Supp) avec un redémarrage initial en M2 ?
- Comment faire en sorte que ceux qui n'ont pas suivi les cours de M1 MEEF1 parce qu'ils ont passé le concours en candidat libre prennent conscience de la nécessité de s'interroger sur le rapport à la langue ?
- Comment questionner un autre risque de cloisonnement pour les formateurs sur le site d'Evry avec une forme de spécialisation qui modéliserait le cadre suivant : les PRAG en M1 et les PREC issus du premier degré en M2 ?

## Point d'entrée du projet : l'étude de la langue

L'étude de la langue par sa place et son poids symbolique dans le premier degré se retrouve tiraillée par de cette disjonction M1-M2 :

Avec un concours qui place la question de grammaire en M1 dans un cadre spécifique (plutôt du côté d'une grammaire prescriptive) et une grammaire à enseigner en M2 qui situe la langue et son enseignement du côté d'une grammaire réflexive (Halté – 1992) renforcée par l'introduction des programmes 2015 (BO spécial n°11, 26 novembre 2015) pour la rentrée 2016.

En résumant et d'une manière plus triviale, l'impression que l'on va d'une grammaire plutôt prescriptive apprise dans une position d'extériorité à une grammaire que l'enseignant doit s'approprier pour construire des dispositifs d'apprentissages signifiants pour les élèves.

## 1. Présentation générale : un scénario pour croiser M1 et M2

Ce scénario est une innovation testée sur un petit nombre d'étudiants en avril et mai 2016.

Le principe est de demander à des M2 de lire et d'améliorer une préparation d'une séance d'apprentissage en étude de la langue concernant le groupe nominal au CM1 élaborée par des M1 suite à leur stage d'observation. Le groupe de M2 impliqué dans cette expérimentation a bénéficié de plusieurs TD spécifiques à l'enseignement de la langue à

l'école qui ont permis de travailler les finalités, les démarches et les activités pédagogiques valorisées par les programmes 2015.

**Axes d'analyse :**

Nous souhaitons inscrire notre expérimentation dans deux axes du colloque :

1. travail explicite de transposition de certaines recherches, tant sur les apprentissages des élèves que sur les pratiques des enseignants et leur formation ;
2. travail d'ingénierie pour mettre au point les modalités adaptées aux différents publics en formation.

Il s'agit donc à la fois d'un travail sur les connaissances, les représentations et les pratiques sur un point d'entrée : l'étude de la langue.

L'étude de la langue nous a semblé un point de convergence des attentes et constructions ainsi qu'un point de mesure sensible des écarts dans la formation entre préparation au concours et gestes professionnels, pour le dire autrement : la maîtrise des connaissances grammaticales est à la fois une source d'inquiétude pour les candidats au CRPE et « la leçon de grammaire », une source d'incertitude et d'inconfort au niveau de la transposition didactique des futurs enseignants.

**2. Quelques éléments de contextualisation**

La formation des M1 sur le site d'Evry se base sur une articulation des cours magistraux ou CM qui offrent un apport de contenus et des Travaux Dirigés ou TD qui permettent de travailler avec un groupe d'étudiants. La didactique est en partie axée sur la question 3 du CRPE et n'est pas abordée les premières semaines, les TD commençant par la méthodologie de la synthèse, les textes proposés correspondent dans la mesure du possible aux notions abordées en CM. Les TD d'étude de la langue sont harmonisés autant que faire se peut avec le déroulé des CM. Lorsque la question de didactique est traitée, là encore les exemples soumis à l'analyse correspondent dans la mesure du possible avec les notions d'étude de la langue.

Les problématiques pour les PES en M2 sont différentes. Les différents groupes sont gérés par un enseignant Espé sur le site d'EVRY, soit un PREC plutôt issu du premier degré, soit un Enseignant-chercheur. L'organisation et le suivi des groupes sur l'année universitaire (14 TD de 3 heures et 6 heures de TP) permettent de faire intervenir des formateurs terrains (PEMF) sur 1 ou 2 TD de 3 heures. Il y a également des échanges de service entre formateurs Espé qui peuvent intervenir alternativement avec d'autres groupes sur des entrées spécifiques. La logique sur le site d'Evry est de constituer des groupes de PES-M2 par cycle en fonction de leurs classes d'affectation sur leur mi-temps. En français, les premiers TD (septembre-octobre) visent à travailler et à construire des séquences d'enseignement transférables dans leurs classes. La finalité de la formation universitaire vise à aborder l'ensemble des cycles de l'école primaire et l'ensemble des entrées au sein de ce champ disciplinaire (l'oral, lire-écrire, l'étude de la langue). Tous les groupes ont donc au moins deux à trois TD consacrés à l'enseignement de la langue.

### 3. Objectifs de cette expérimentation de formation

- Pour les M1. Comment concilier les exigences de la préparation au CRPE et les attentes fortes des M1 à ce niveau, avec la formation au métier d'enseignant qui nécessite de poser au-delà des objectifs du concours une réflexion sur les connaissances, les apprentissages et les pratiques ? C'est, nous semble-t-il, un défi important de la maîtrise de la formation.
- Pour les M2 : sensibiliser les PES au fait qu'ils ont acquis des compétences professionnelles suite à l'année de formation qui leur permettent d'améliorer une préparation de séance produite par des M1 moins expérimentés.

C'est donc la mesure d'un écart fort entre les deux années de master et au-delà, la mesure d'un écart entre attentes des étudiants et objectifs des formateurs, source d'insatisfaction réciproque, qui nous a conduit à imaginer un dispositif de formation qui mette en jeu des processus d'interaction entre pairs dans une perspective d'apprentissage collaboratif.

### 4. Organisation de la formation

Phase 1 : un groupe de M1 élabore une séance pour enseigner les accords au sein du groupe nominal en CM1. Travail par groupe et utilisation de manuels et de guides du maître.

Phase 2 : des M1 volontaires (hors cadre de leur formation) viennent travailler avec un groupe de M2. Le TD s'organise de la manière suivante :

- temps 1- travail en groupe, vous travaillez à plusieurs (groupes de 4 PES) avec un étudiant de M1 qui vient présenter un travail qu'il a effectué (en groupe) sur une anticipation d'une séance d'étude de la langue en CM1 : le but est d'apporter votre expérience après cette première année en classe et d'améliorer la séance proposée en présence du M1 (ils seront 7 à participer à ce TD collaboratif)
- temps 2 - synthèse, vous présentez aux autres groupes votre réflexion et les points d'amélioration que vous avez apporté à la séance initiale
- temps 3 : régulation possible (en termes de contenus notionnels et de démarches) des formateurs

Pour cette première expérimentation, les propositions des M2 pour améliorer et rendre plus efficace les séances construites ont été transmises aux M1 avec la consigne de commenter les écarts mesurés et d'analyser les modifications utiles qu'ils souhaiteront mettre en œuvre. Il leur a été demandé d'analyser ces écarts à l'aune de leurs premières représentations de l'enseignement de la grammaire, de la question de la transposition didactique et de la mise en œuvre pratique. Dans un second temps, les anciens M1, devenus PES pourront mettre en application ces séances retravaillées et proposer des retours d'expérience critique sur la pratique.

### 5. Hypothèses

La dimension collaborative, dans la généalogie des dispositifs de tutorat, présente plusieurs avantages :

Elle permet tout d'abord un décentrement à plusieurs niveaux :

- par rapport au formateur intervenant en M1 : elle engage les étudiants à aller au-

delà des attentes de contenu ;

- par rapport au formateur de M2 : elle permet un retour approfondi sur les pratiques liées à une réflexion théorique et didactique.

Un tel dispositif permet surtout de souligner le lien entre les deux années de la formation de master, ce qui représente un enjeu essentiel.

Enfin, nous espérons qu'un tel dispositif qui mettra au jour des points de progressivité de la formation ESPE, permettra de repenser l'offre de formation dans une perspective continuée plus explicite et renforcera la cohérence des dispositifs de formation mis en place sur les deux niveaux.

Nous espérons également au niveau des dispositifs d'apprentissage transversaux, renforcer les projets collaboratifs.

Il nous semble que ce souci de souligner les liens entre « disciplines », entre temps de la formation, pensés comme étapes d'un processus long ; et enfin cette attention portée à la cohérence globale des dispositifs de formation, s'inscrit pleinement dans l'appréhension nouvelle des programmes de français (qui insistent, rappelons-le, sur des objectifs à plus long terme de compréhension et de mise en relation). Nous souhaitons ainsi prendre la mesure de la nécessité de repenser l'offre de formation initiale et continuée dans une perspective large, transversale et cohérente.

## **6. Bilan**

- La comparaison ou l'écart entre la séance initiale proposée par des M1 et la séance améliorée suite au travail des M2 sera l'indicateur pour faire un bilan de cette expérimentation.
- Les perceptions des étudiants de M1 et de M2 serviront également pour alimenter le regard réflexif sur cette expérimentation.

Pour cette première expérimentation se pose la question du moment où le travail collaboratif entre M1 et M2 intervient dans la formation, en avril pour cette première tentative : les M1 ont eu le temps d'acquérir des notions grammaticales, mais il est peut-être un peu tard pour leur en montrer la « portée didactique ». Quant à eux, les PES-M2 auraient certainement à gagner à faire ce travail plus tôt dans l'année, afin de pouvoir l'intégrer à leur pratique de classe. Nous allons tenter de le mettre en œuvre plus tôt durant cette année universitaire.

## **Bibliographie / Sitographie**

BARNIER Gérard (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan, (Savoir et formation).

BAUDRIT Alain (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF, Éducation et Formation.

BESSE Henri, PORQUIER Rémy (1986). *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Crédif-Hatier.

## 2006-2016, scénarios de formation, 10 ans après – 14 & 15 novembre 2016-UCP

BUCHS Céline, Apprentissage entre pairs : utiliser les étudiants comme des ressources pédagogiques (thèse PIII, 2002).

BUCHS Céline, Partage de l'information et apprentissage entre étudiants. In I. Olry-Louis & C. Chabrol (Eds.), *Interactions communicatives et psychologies : approches actuelles* (pp. 117-122). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2007.

DEMAIZIÈRE Françoise (2004) « Ressources et guidage : définition d'une co-construction ». In Develotte, C. et Pothier, M., *Notions en questions : rencontres en didactique des langues n°8 « La notion de ressources à l'heure du numérique »*. pp. 81-103.

FEURSTEIN Reuven (1990). *Pédagogie de la médiation : autour du P.E.I.*, Lyon : Chronique Sociale.

HALTÉ Jean-François (1992). *La didactique du français*. Paris, PUF, *Que sais-je ?* 1992.

SANOJCA Elzbieta et ENEAU Jérôme, Communication n° : 516 / Atelier : « Concept de coopération » Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles "Coopérer ?", Juin 2015.

Collectif De Chasseneuil, Philippe Carré, Carine Degallaix (Coords.). (2001). *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus*, Paris, l'Harmattan, (Savoir et formation).

Revue *Questions vives*

- Vol.5, *Le développement professionnel : quels indicateurs ?* sous la direction de Jean-François Marcel, n°11 | 2009, <https://questionsvives.revues.org/82>
- Vol.6, *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces*, n°18 | 2012, <https://questionsvives.revues.org/1117>
- Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue : Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement, André Balleux et Claudia Gagnon. n°24 | 2015, <https://questionsvives.revues.org/1765>

Note sur la formation initiale et continuée des enseignants et des personnels d'éducation recrutés par voie de concours de l'Éducation nationale. Janvier 2015.

Propositions conjointes de la Conférence des Présidents d'Universités, du Réseau National des Vice-Présidents CFVU et du Réseau National des ÉSPÉ

[http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/note-r-espe-2015-02-13-formation\\_des\\_fonctionnaires\\_stagiaires.pdf](http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/note-r-espe-2015-02-13-formation_des_fonctionnaires_stagiaires.pdf)

*Cahiers pédagogiques*, N°435 (21 août 2005) - Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend" : *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?*, Danièle Houpert. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>,