

Véronique Paolacci* (MCF en sciences du langage), Michel Gangneux (PRAG) & Claudine Garcia-Debanc*(PU en sciences du langage)
ESPE de Midi-Pyrénées
***CLLE, Université de Toulouse, CNRS, UT2J, France**

Public visé : PE stagiaires

Discipline : français (étude de la langue)

RESUMÉ

Notre propos est de mettre en exergue les écarts qui existent entre un scénario de formation concernant l'étude de la langue dans l'articulation école/collège que nous avons mis en œuvre en 2005 et ce que nous connaissons aujourd'hui au sein de notre ESPE alors que les programmes de 2015 entrent en vigueur. Tout en commentant notre écrit de 2006, notre communication insiste sur la nécessité du maintien des fondamentaux dans la formation à l'enseignement de la langue et cela malgré les contraintes de la réduction horaire de la formation due à la masterisation de la formation initiale des enseignants. Nous entendons par cela tout le travail sur le rapport à la norme des stagiaires PE et PLC ainsi que sur les compétences rédactionnelles des élèves en s'appuyant plus précisément sur les emplois de la ponctuation.

Mots-clés : grammaire – formation initiale – liaison école/collège

ABSTRACT

In this paper, we intend to put forward the gap between a training script concerning the study of language in the transition from primary school to secondary school which we had enforced in 2005, and what we experience today in the ESPE as the 2015 curricula come into effect. Our paper both comments on what we had written in 2006, and insists on core subjects having to be maintained in teacher preparation in the field of language, despite fewer hours in initial training due to a new master's degree in education. This implies working on the relation to the norm of the primary and secondary school teachers to be, as well as on the writing skills of pupils, more particularly with respect to the use of punctuation marks.

Key-words : grammar- initial training-transition primary/secondary

Comment former à l'enseignement de l'observation réfléchie de la langue ?
*Un dispositif de formation pour apprendre à enseigner la ponctuation dans l'articulation
école / collège*

Véronique Paolacci & Claudine Garcia-Debanc

*Laboratoire Lordat (EA 1941) Université de Toulouse-le Mirail –
ERTe 46 GRIDIFE de l’IUFM de Midi-Pyrénées.*

Le titre de 2006 et particulièrement l’expression « Observation réfléchie de la langue » renvoient au renouvellement cyclique des programmes officiels. Nous avons tous été confrontés en tant que formateurs à la difficulté de défendre notre lecture des IO réécrites tous les 6-7 ans (quand la formation continue occupait un tiers de nos missions). Nous nous engageons, au moment où nous écrivons ces lignes, à la mise en œuvre des nouveaux programmes 2015 pour l’école élémentaire. La rentrée des stagiaires PE et PLC sera centrée sur l’accompagnement à la lecture de ces programmes.

1. Présentation générale

Dans notre contribution, nous nous intéressons à la formation initiale des professeurs d’école deuxième année (PE2) et des professeurs de lycée et de collège (PLC2) dans une perspective comparative.

L’articulation école/collège est mise en avant explicitement par les nouveaux programmes de 2015 et la mise en place du cycle 3 qui réunit le CM1, le CM2 et la sixième du collège. Déjà de nombreuses recherches lient école/collège : nous avons par exemple développé un travail comparatif entre parcours PE et parcours PLC pour le REF de Genève en 2012 (Paolacci et Garcia-Debanc, à paraître).

Notre réflexion s’est portée sur la formation à l’enseignement de la langue et plus particulièrement la formation à l’enseignement de la ponctuation. Ce travail se situe dans le cadre de notre thèse qui doit être soutenue à la fin du mois de novembre 2005 *Didactique de la ponctuation en production écrite (dans l’articulation école/ collège)* dirigée par C. Garcia-Debanc. Il s’inscrit également dans les travaux de l’équipe de recherche en didactique Gridife (ERTe 46) de l’IUFM de Midi-Pyrénées.

Aujourd’hui, en 2016, une SFR (Structure Fédérative de Recherche) a vu le jour dans notre ESPE au moment de la création des Ecoles supérieures de l’Education. Cette SFR travaille en collaboration étroite avec les laboratoires de l’Université toulousaine. Nous appartenons à l’axe co-dirigé par Claudine Garcia-debanc et Jean-François Marcel « Travail enseignant et productions des apprenants : approches didactiques et pluridisciplinaires » et nous travaillons étroitement avec le laboratoire CLLE-ERSS de l’université Jean Jaurès de Toulouse qui a vu le jour d’un axe didactique en 2014 (axe co-dirigé par Claudine Garcia-Debanc et Karine Duvignau).

Pourquoi avoir choisi la notion de ponctuation comme objet central du dispositif de formation ? Dans les savoirs à enseigner au niveau de la langue, la ponctuation occupe une place exemplaire à plusieurs égards. Avec l’étude de la ponctuation, sont questionnées les relations entre l’écrit et l’oral (Campione, 2002) ainsi que les rapports entre le texte et la phrase (on parle de ponctuation interphrastique et intraphrastique). Différents champs de recherche se sont intéressés à la ponctuation en tant qu’objet d’étude : la linguistique (Védénina, 1989 ; Catach, 1994 ; Drillon, 1991), la psycholinguistique (Schneuwly, 1988 ; Fayol, 1997 ; Favart & Passerault, 2000) mais aussi les études stylistiques (Dürrenmatt (Ed), 2000). Tous ces travaux posent le problème de la ponctuation dans son rapport à la norme. Quelle norme ? Quels écarts par rapport à la norme dans les usages ? Quels usages de la

punctuation en réception et en production dans les écrits des enfants et des scripteurs experts comme les écrivains? Autant de questions qui fédèrent ces recherches. Avec comme arrière-plan ces savoirs de référence, nous nous proposons donc d'amener les professeurs stagiaires à interroger leurs conceptions concernant ces éléments linguistiques que sont les signes de ponctuation.

Le travail sur la ponctuation en formation initiale s'inscrit aujourd'hui (en 2016) dans une réflexion plus large sur la production écrite des élèves et la segmentation des écrits. Toutefois, nous restons persuadés de la nécessité de travailler cette notion de manière filée à tous les niveaux d'enseignement jusqu'à des niveaux experts. Ainsi, nous abordons dans nos recherches la question des usages de la ponctuation par les étudiants eux-mêmes (Paolacci et al., 2016 ; Paolacci & Rossi-Gensane, 2016). Nous sommes convaincus de l'importance de travailler la notion de ponctuation en lien avec toutes les marques de cohésion textuelle en production et en réception.

Pour les PE2 de l'IUFM, le module observé (qui a duré trois heures) a eu lieu en décembre 2003 lors des séances de français préparant au deuxième stage en responsabilité en cycle III. A l'IUFM de Midi-Pyrénées, l'année est scindée en trois moments articulés autour des stages en responsabilité de trois semaines. Un formateur par discipline suit un groupe pendant toute l'année de formation et avec ce dispositif, les stagiaires parlent de « promotion ». On peut dire que se créent des liens étroits entre le formateur et le groupe de professeurs stagiaires. Les formateurs essaient pour chaque cycle d'aborder les problèmes que pose l'enseignement du dire/lire/écrire pour chacun des niveaux de l'école primaire et chaque formateur est libre de ses choix. Le formateur observé¹ consacre un tiers du temps à l'enseignement de la langue sur les heures dédiées au cycle III. Ce formateur occupe un poste de français à plein temps à l'IUFM de Midi-Pyrénées dans la filière des professeurs d'école.

Nous joignons à titre d'exemple en annexe le déroulé de 2015 des thèmes de formation des stagiaires PE qui est mis en œuvre à l'ESPE de Midi-Pyrénées pour le semestre 9. Ce déroulé peut fluctuer selon la spécificité des groupes de formés² ainsi que les niveaux d'enseignement de leur mi-temps. Dans la maquette des PE de l'académie de Toulouse, les stagiaires en M2 ont 24 h de français au semestre 9 et 12 h au semestre 10. En M1, la préparation aux épreuves du concours est liée à des approches plus didactiques de la discipline du français (soit 64 h au semestre 7 et 32h au semestre 8). Nous avons perdu des heures de formation en français depuis 2006 surtout au niveau des M2 (ex PE2) : nous sommes passés de plus de 150 heures à 36 h de formation en deuxième année de master. C'est donc ce premier constat de diminution des heures de formation qui justifie la nécessité de faire des choix. Aujourd'hui, la formation se pense de façon plus globale et n'est pas réduite à la deuxième année (le développement des licences qui préparent au master PE est une illustration de cette formation anticipée en amont dans les cursus). Malheureusement, tous les candidats au CRPE n'ont pas pu suivre ce type de licence.

Le module proposé aux PLC2 a eu lieu en novembre 2003 et il a duré quatre heures. Il apparaissait dans l'axe du plan de formation intitulé « lire/écrire des textes et des discours ». A l'IUFM de Midi-Pyrénées, les formateurs ont privilégié pour l'année 2003-2004 le mélange des stagiaires sans tenir compte du niveau dans lequel ils enseignaient: les stagiaires ayant leur stage en responsabilité en 6^{ème} pouvaient ainsi entendre le discours des collègues qui

¹ Nous remercions Michel Gangneux de nous avoir accueillie dans ses cours.

² Dans des sites comme celui de Toulouse, certains groupes de formés rassemblent tous les stagiaires qui sont en cycle 3 par exemple.

exerçaient dans d'autres niveaux du collège. La formatrice observée³ est un professeur agrégé qui partage son temps entre ses enseignements dans un collège et ses formations initiales et continues dans la filière des professeurs des lycées et collèges. *Cette formatrice est à la retraite aujourd'hui en 2016. Son profil d'enseignant en « temps partagé » (qui a une classe et qui intervient en formation initiale d'enseignants) est apprécié dans les ESPE d'aujourd'hui car ce sont des formateurs qui restent proches de la réalité de la classe.*

Au cours des années 2004 et 2005, le contenu du module a été repris dans sa totalité par la formatrice dans son groupe de PLC2 ayant en responsabilité une classe de 6ème. Certains ateliers⁴ ont été retravaillés par un formateur en formation initiale de PE2 et en formation continue de professeurs de collège.

2. Objectifs

Le module de formation mis en place vise la formation à l'enseignement de la langue. Si l'on en croit les déclarations des stagiaires toutes filières confondues, l'enseignement de la langue est la sous discipline du français qui effraie le plus les enseignants débutants. Les professeurs d'école reconnaissent que les savoirs acquis dans leur passé d'élèves ne sont pas actualisés ; les professeurs certifiés se sentent plus à l'aise avec la littérature.

Cela reste vrai en 2016 si l'on en croit les propos d'une enseignante qui au mois de mai de l'année en cours a soutenu un mémoire de Cafipemf que nous avons encadré. Plusieurs stagiaires PE et PLC dont nous avons encadré « l'écrit scientifique et réflexif » ont également éprouvé la nécessité de travailler la problématique de l'enseignement de la langue car selon eux, c'est le domaine où ils ont le plus de difficultés.

L'objectif de ce dispositif de formation est d'amener les stagiaires à interroger leurs modèles concernant l'enseignement de la langue. Les programmes 2002 de l'école élémentaire ont introduit le concept d'« observation réfléchie de la langue » qui tend à favoriser les « problématiques de l'énonciation et des formes de discours ainsi qu'une démarche construite d'observation » (Masseron, 2005). Il apparaît cependant nécessaire de creuser la réflexion dans l'attente de compléments de programmes plus précis, du moins pour l'école élémentaire. Confronter le travail réalisé au sein des filières professeurs d'école et professeurs de collège et lycée, c'est aussi poser le problème de l'articulation des premier et second degrés en formation. *Avec le nouveau cycle 3 de 2015 et le nouveau cycle 3 qui réunit CM1-CM2 et 6ème, ce questionnement est particulièrement explicite.*

3. Organisation de la formation

Nous avons élaboré le scénario de formation selon la méthodologie de l'ingénierie didactique⁵. En effet, un même dispositif de formation a été proposé aux formateurs de deux groupes de professeurs stagiaires des filières PE et PLC. Ce contenu a été négocié avec

³ Nous remercions Marie-Claude Fanjeaux d'avoir accepté de travailler avec nous.

⁴ Il s'agit de l'atelier initial du module et de l'atelier sur le classement des exercices (voir le point suivant pour la description de ces ateliers).

⁵ Voir Artigue. (2002). Ingénierie didactique. Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui. *Les Dossiers des sciences de l'Education*. 8. 59-73.

les deux formateurs au cours d'un entretien préliminaire. Les modules de formation ont été filmés et des extraits du module de formation ont été transcrits⁶. Nous portons également à notre analyse les notes prises par les professeurs débutants ainsi que les écrits élaborés au cours des séances (sur le tableau noir en particulier).

3.1. Le rôle des formateurs

Le formateur des PE2 a des rapports privilégiés avec le groupe de stagiaires qu'il suit depuis le début de l'année. Nous pouvons ainsi dire que les acteurs formés/formateur ont mis au point des habitudes de travail qui facilitent les échanges. Pendant le travail en groupe, le formateur veille à la gestion du temps et aide ponctuellement les stagiaires. Il reformule les propos des groupes et élabore une synthèse orale à la fin de la séance qui insiste sur la complémentarité des ateliers dans une perspective de formation. Il est révélateur que ce soient les stagiaires qui écrivent sur le tableau noir lors de la mise en commun : ces PE2 se montrent très dynamiques non seulement dans les travaux de groupe mais aussi lors de la mise en commun.

En 2016, dans notre ESPE, nous avons gardé la configuration suivante : un formateur pour un groupe de stagiaires au moins sur un semestre. Notre difficulté aujourd'hui est la gestion de l'hétérogénéité de ces groupes de formés (ce que nous avons de façon moins criante en 2006). Nous avons, dans nos publics, des stagiaires qui finissent leur M2 (et qui ont été formés en M1 dans nos murs) mais aussi des stagiaires qui ont un master autre (un tiers de nos effectifs) et dont la seule préparation au concours n'a pas permis d'asseoir des savoirs didactiques développés dans notre master 1. Ainsi, certains groupes présentent des stagiaires qui, surtout en début d'année, rencontrent des difficultés pour entrer dans la formation. Ainsi, les premiers TD en français sont avant tout des réponses au quotidien de la classe. Nous travaillons ainsi sur les démarches, les choix de supports ou l'évaluation des productions d'élèves tout en ayant comme objectif de répondre aux demandes immédiates des stagiaires.

Nous pouvons mettre en avant un autre point qui a sensiblement évolué depuis 2006. Comme le souligne le descriptif du colloque, les évaluations imposées par la masterisation ont une influence sur la posture des stagiaires pendant les TD. Nous constatons que les formés ont du mal à prendre une posture professionnelle au profit du maintien d'une posture plus « étudiant » (avec des stratégies mises en place par certains par exemple selon que les UE sont ou non compensables). En français, nous pouvons ainsi regretter que certains écrits soient moins travaillés que d'autres selon qu'ils sont évalués ou non. Néanmoins, cela ne peut se généraliser à tous les stagiaires : nous reconnaissons le gros travail accompli par la plupart d'entre eux tant au niveau de la classe qu'au niveau de la formation ESPE même si encore une fois, le mi-temps en classe est difficile à concilier avec des travaux qui obligent à une certaine distance réflexive comme pour le travail de mémoire ou d'écrit réflexif.

En 2005, la formatrice des PLC2, contrairement à son collègue de la filière PE, travaille pour la première fois avec le groupe de stagiaires. Celui-ci est constitué de professeurs débutants qui enseignent à tous les niveaux du collège. Le fait que les acteurs ne se connaissent pas et que les PLC2 ne soient pas regroupés selon les niveaux d'enseignement n'a pas favorisé les

⁶ Voir Paolacci & Garcia-Debanco (2005 b) pour une analyse plus approfondie de ces pratiques effectives de formation.

premiers échanges oraux. Au cours du module, le rôle de la formatrice est identique à celui du formateur des PE2 avec un travail plus étroit d'étayage pour l'atelier de « classement des exercices ». Aussi, le discours monogéré de la formatrice domine dans les mises en commun et les notes au tableau sont élaborées par la formatrice elle-même. Celle-ci légitime ses propos par de nombreuses références à son expérience de terrain.

La phrase qui précède prend en 2016 un nouvel écho. En effet, les ESPE se sont ouvertes de façon plus institutionnelle sur le monde du scolaire soit le monde du terrain. A ce niveau aussi, nous ne pouvons pas affirmer que cela soit un phénomène nouveau. Dans le passé, nous travaillions avec les formateurs de terrain (soit dans nos modules de formation car nous en avions le temps, soit dans nos recherches-actions – qui sont toujours développées aujourd'hui). Ce qui change, de notre point de vue, c'est la hiérarchisation qu'opèrent les stagiaires dans les discours des formateurs : celui qui a une classe détiendrait la « vérité didactique ». Heureusement, un travail étroit entre les formateurs (principalement grâce au tutorat mixte) permet d'équilibrer ces points de vue tranchés. Selon nous, chaque acteur a sa place dans les ESPE d'aujourd'hui. Il revient aux formateurs des ESPE de montrer aux stagiaires la richesse des interventions multi-catégorielles dans leur formation.

3.2. Le contenu du module de formation

Différentes étapes constituent le module de formation que nous avons négocié avec les formateurs. Dans un premier temps, il s'agit de recueillir les représentations initiales des stagiaires. La suite du module a ensuite été pensée pour répondre à une cohérence d'ensemble, le parti pris étant de couvrir au plus près les supports qui se présentent à l'enseignant comme les manuels scolaires, les grammaires de référence ou les productions des élèves. Nous sommes consciente que nos choix sont guidés par des théories de référence que nous avons évoquées précédemment et que nous avons développées dans le cadre de notre thèse.

La formation en 2006 se divisait en modules de 3 heures. Aujourd'hui, en 2016, le mi-temps des stagiaires compresse le temps de formation et nous avons privilégié le découpage en TD de 2 heures au sein de l'ESPE de Midi-Pyrénées. Même si nos intérêts pour tel ou tel thème de français sont restés identiques à ceux développés en 2006, il en va autrement de la hiérarchisation de ces entrées (voir dans les annexes : Le déroulé de formation pour les PE pour le semestre 1 ainsi que la description de la maquette du master MEEF Lettres avec la place accordée à l'étude la langue surtout en M1). Nous devons établir des choix cornéliens et privilégier les thèmes qui nous semblent incontournables. Il est également plus difficile de travailler en atelier. Les modalités de travail en formation sont donc modifiées. Nous avons moins de temps et le temps de réflexion des formés est plus réduit. Malgré cela, nous essayons par contre de varier les supports pour être le plus concrets possible.

3.2.1. La mise en situation des stagiaires : ponctuer un texte non ponctué

Nous avons fait le choix de commencer le module par une mise en situation individuelle des stagiaires. Nous avons privilégié les connaissances procédurales des enseignants débutants. La consigne amène le professeur à envisager différents niveaux d'analyse. Il s'agit de prendre

la place de l'élève en ponctuant un texte ambigu⁷, ensuite d'explicitier ses stratégies, les difficultés rencontrées et les difficultés que des élèves rencontreraient dans la même situation. Ce type d'exercice est très classique dans la plupart des manuels de français et apparaît également dans les évaluations de 6^{ème}. La tâche est complexe et demande des compétences de compréhension (Jaffré, 1998 ; Caddéo, 1998).

Réfléchir à l'intérêt que comporte une tâche dans les apprentissages est primordial pour des enseignants débutants. Il est vrai que certaines consignes d'exercices cachent des compétences multiples peu explicites de prime abord.

En étude de la langue particulièrement, en 2016, nous restons convaincus de l'importance de travailler sur les représentations des stagiaires ainsi que sur la nature des exercices. En effet, la tendance des stagiaires (pris dans l'urgence de la préparation de la classe) est en effet de parcourir la Toile pour y glaner des fiches clé-en-main. Il semble nécessaire de prendre le temps de mesurer leurs savoirs initiaux sur une notion de grammaire et également de les inviter à prendre du temps pour mesurer les différentes compétences visées par les exercices en particulier. Dans les TD d'aujourd'hui (mais malheureusement, de façon moins systématique par manque de temps), nous demandons d'anticiper les obstacles éventuels des élèves en faisant la totalité des exercices planifiés.

A la suite de ce travail individuel accompagné d'une mise en commun collective, les stagiaires se répartissent en trois ateliers parallèles dont les thématiques sont les suivantes : l'analyse linguistique d'une copie d'élève de 6^{ème}, l'étude de chapitres de manuels de langue et un classement d'une série d'exercices. Le découpage du module est présenté explicitement aux stagiaires qui se répartissent en groupes de travail. Cette modalité de travail facilite les échanges de point de vue.

3.2.2. L'atelier « évaluation d'une copie d'élève de 6ème »

La production d'élève proposée à l'évaluation des stagiaires est extraite des évaluations nationales de 6^{ème} 2003. Il s'agit pour les élèves de 6ème d'écrire la suite d'un article de journal en tenant compte d'un titre, d'une phrase initiale imposée ainsi que de certains éléments iconographiques. L'objectif est d'amener les stagiaires à envisager différemment le statut de l'erreur et à s'interroger sur leur rapport à la norme dans une tâche d'évaluation de production écrite. La copie que nous avons sélectionnée présente un usage de la ponctuation assez diversifié. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de l'analyse de la copie (voir pour cela Paolacci & Garcia-Debanc, 2005 b). Toutefois, nous soulignons que l'élève montre des compétences en voie d'acquisition concernant les emplois de la ponctuation et que l'on peut difficilement parler de sous-ponctuation, comme le précise Jaffré (1997). Une grille a été proposée aux stagiaires PLC2 pour amener les stagiaires à envisager les signes de ponctuation en lien avec les connecteurs, autres marques de cohésion⁸. Cette grille, trop exigeante et trop lourde pour une évaluation efficace de la production, n'est pas proposée aux PE2.

A un niveau linguistique, une copie comme celle que nous portons à l'analyse des professeurs stagiaires pose le problème de la segmentation en phrases qu'interroge Béguelin (2002).

⁷ « lentement ils suivirent les chiens trébuchant sur l'aveuglante blancheur du glacier ils l'entendirent craquer et gémir sous leur pied »

⁸ De nombreuses études psycholinguistiques ont montré que les deux paradigmes de la ponctuation et des connecteurs interagissaient.

Dans l'atelier proposé aux professeurs débutants, nous visons une mise à jour des tensions entre le « bon usage » des signes de ponctuation et des usages particuliers qu'illustrent en particulier les productions d'élèves. De façon plus générale, nous amenons les stagiaires à réfléchir sur le problème de l'évaluation des écrits à l'école, dont le groupe INRP EVA (1991) a montré toute la difficulté. C'est un problème auquel sont confrontés les enseignants dans leur pratique quotidienne de classe.

Savoir évaluer les copies d'élèves est une demande récurrente des stagiaires à mi-temps de 2016. Les problématiques les plus sensibles comme « Comment développer la production écrite en classe ? », « Comment accompagner les élèves dans la réécriture ? », « Comment évaluer les écrits ? » sont au cœur des échanges. Nous déplorons toutefois que certains stagiaires soient réduits dans leur mi-temps à enseigner certaines sous-disciplines du français comme le lexique mais pas la littérature, l'orthographe mais pas la conjugaison. Dans certaines classes dans lesquelles le titulaire invite à une division des enseignements, le stagiaire peut perdre de vue la nécessité de penser l'enseignement du français dans sa globalité et également (ce qui est plus grave), il peut oublier le caractère systémique de la langue.

3.2.3. L'atelier d'analyse de manuels

Il est important de rester vigilant, quand on est enseignant, par rapport aux contenus des chapitres de manuels car ceux-ci véhiculent une conception de l'enseignement de la langue (et de la ponctuation) à identifier⁹.

Nous avons porté à l'analyse des stagiaires des chapitres concernant la ponctuation extraits de deux manuels de langue cycle III (pour les PE) et deux manuels de 6^{ème} (pour les PLC2) : *La Nouvelle Balle aux mots CM2* de J.P. Dupré et al. (Nathan, 1995) et *La Langue française, mode d'emploi CM1* de Charmeux et al. (Sédrap, 2003) pour les PE2 ; *Les Outils de la langue 6ème* d'Achard et al. (Hachette Education, 2000) et *Expression 6ème/5ème, 600 activités pour pratiquer l'écrit et l'oral* de Randanne (Magnard, 2002) pour les PLC2. Notre choix a été orienté par le fait que ces manuels sont fréquents dans les classes et présentent des démarches qui définissent des conceptions contrastées de l'enseignement de la ponctuation.

Nous attendons des professeurs débutants, avec l'aide d'une grille que nous avons mise au point, qu'ils construisent une analyse comparative des chapitres des deux manuels qui leur sont proposés. La grille est conçue comme une aide dont la visée est de mettre en valeur les approches spécifiques de chaque manuel de langue. Les items rendent compte de chaque étape des démarches développées dans les chapitres analysés. Les enseignants sont amenés à s'interroger sur la nature des textes portés à l'observation des élèves, sur le contenu des leçons à retenir ainsi que sur les exercices proposés.

Les manuels de français restent en 2016 un support privilégié en formation. Dans cet accompagnement à la lecture des programmes 2015, ils sont une source didactique incontournable : ce sont, en effet, les premières illustrations des premières lectures des programmes.

3.2.4. L'atelier « classement d'exercices »

⁹ Voir notre thèse pour une analyse qualitative des chapitres sur la ponctuation de différents manuels de langue de CM et de 6^{ème}.

Pour compléter cette étude de chapitres de manuels, l'atelier « classement d'exercices » consiste à catégoriser des activités que l'on a coutume de nommer « exercices d'application ». L'objectif est de rendre compte de la diversité des activités que les enseignants peuvent trouver dans les matériaux didactiques que sont les manuels de langue. Dans le document donné aux enseignants débutants, les exercices sont présentés dans le désordre et décontextualisés de tout contenu de chapitres de manuels. Ils concernent des phrases ou des supports textuels et peuvent être caractérisés par les consignes suivantes (nous n'en citons que quelques-unes en guise d'illustrations) :

- Ponctuer une suite de phrases ou un texte (par exemple, « *récrivez les phrases suivantes en utilisant les éléments qui sont donnés dans le désordre, en rétablissant la ponctuation et les majuscules* » ou « *recopie ce texte en ajoutant les majuscules et la ponctuation* »)
- Ponctuer un même texte de façon différente pour changer le sens
- Ponctuer des phrases de type différent (par exemple, « *termine chaque phrase par un point d'exclamation ou un point d'interrogation selon le sens* »)
- Lire à haute voix un même texte ponctué de manières différentes
- Découper un texte en paragraphes¹⁰
- Produire un texte avec différentes contraintes : en tenant compte d'images, de débuts de phrases ou d'une série de signes de ponctuation imposés
- Remplacer des marques de ponctuation par des connecteurs (par exemple, « *remplace les virgules par les conjonctions 'mais', 'et', 'car'* »)

Nous voulons également attirer l'attention des stagiaires sur la complexité de certains exercices qui visent l'acte de ponctuer. Ces exercices mettent particulièrement en valeur le problème de la polyfonctionnalité des signes (Védénina, 1989). Il est demandé aux stagiaires de classer les exercices selon des critères qu'ils auront préalablement définis et de sélectionner un exercice facile et un exercice difficile (selon leur point de vue). Par la suite, les professeurs stagiaires sont invités à revoir leur catégorisation à la lumière de l'article « La ponctuation » de la grammaire de Riegel et al. (1994, p. 85-87) qui insiste sur la nature polyfonctionnelle du système ponctuationnel. L'introduction des savoirs théoriques de référence, certes transposés par les auteurs de la grammaire, doit amener les stagiaires à prendre en compte les savoirs parfois implicites qui sous-tendent les exercices de manuel.

3.3. Choix didactiques des formateurs

Le contenu du module de formation que nous venons d'explicitier est discuté avec les formateurs lors d'un entretien préliminaire. Les formateurs affichent dans la négociation initiale des intentions qui peuvent s'apparenter à celles que l'on peut lire dans les fiches de préparation d'un enseignant dans sa classe.

Le formateur des PE2 ne modifie pas le contenu du module qui lui est présenté. Par contre, l'entretien lui permet d'interroger ses propres savoirs de référence concernant l'objet linguistique de la ponctuation. La durée du module avec les PLC2 est fixée à quatre heures. L'argument du temps est avancé par la formatrice des futurs professeurs de lettres pour ajouter un atelier sur la notion de paragraphe (tri d'exercices).

¹⁰ Notons que les exercices sur la notion de paragraphe amènent les enseignants à envisager un paradigme large des signes de ponctuation (blanc graphique compris).

4. Hypothèses

On peut faire l'hypothèse que le module de formation mis en œuvre développe certaines compétences professionnelles. Le travail d'analyse de la copie d'élève doit amener les enseignants à envisager les compétences scripturales avérées de cet élève. Celles-ci illustrent des acquis et des besoins donc un état des processus rédactionnels mis en œuvre. L'analyse du matériel d'enseignement, avec le travail sur les exercices, guide les enseignants novices sur la problématique de la transposition didactique¹¹. Enseigner, c'est aussi savoir apprécier les écarts entre les différents niveaux de la reformulation des savoirs.

5. Evaluation

L'évaluation du dispositif de formation n'est pas réalisée explicitement auprès des stagiaires. Par contre, les formateurs, au cours de l'entretien qui a suivi la séance de formation se sont exprimés sur le déroulement de la séance. Ils avouent que le moment de la mise en commun à la fin de la séance de formation ne rend compte qu'imparfaitement de ce qui s'est joué au cours du module. L'analyse des pratiques effectives de formation (Paolacci & Garcia-Debanç, 2005 b) illustre bien que les échanges au sein d'un groupe d'adultes participent à la formation des acteurs même si le formateur n'intervient pas directement.

Pour apprécier le transfert réalisé par les stagiaires au niveau de leur pratique, les formateurs ont la possibilité de rendre visite aux professeurs en formation. Nous avons pu observer une stagiaire PE2 enseignant les marques du dialogue dans un CM2 (Paolacci, 2005a). Mais le problème de la mesure de l'efficacité de la formation et de l'effet-formateur, à la manière dont Bressoux (2001) parle de l'effet-maître, reste posé.

L'évaluation doit aussi se penser sur du long terme. Il est sans doute essentiel d'apprécier les pratiques de néo-titulaires à la lumière de la formation suivie. L'équipe de recherche GRIDIFE mène cet objectif en partenariat avec le Rectorat de la région toulousaine.

Nous gardons en 2016 cette préoccupation de mesurer les « effets » de nos discours de formation. Nos visites en tant que tuteurs nous renvoient toutefois que certains stagiaires ont des difficultés à s'approprier nos contenus de formation. En français, certains vont expérimenter des situations (par exemple la modalité « la phrase du jour ») en passant à côté de l'objectif d'apprentissage. La modalité (ici de rituel), son attrait (cela semble facile à mettre en place en classe) prend le pas sur la réflexion sur la progression des notions travaillées.

6. Bilan

En 2016, nous restons sur les mêmes objectifs dans nos scénarios de formation mais le problème récurrent auquel nous sommes confrontés est la durée de formation des enseignants débutants (comme nous l'avons vu plus haut). Il semble nécessaire avec ces nouvelles contraintes de penser la formation initiale en lien avec la formation continue (bien-sûr) mais également par un développement du continuum licence/master.

La différenciation des parcours apparaît également comme une évidence même si dans les faits, ce sont les moyens d'enseignements qui restent le principal obstacle à une véritable individualisation des parcours à laquelle nous aspirons.

¹¹ Voir Halté (1992). *La didactique du français*. Paris: Que sais-je? Puf. pour une analyse de la transposition didactique pour la discipline du français.

Les professeurs en formation initiale montrent des compétences prouvant qu'ils sont sur la voie de la professionnalisation. Le module proposé les a amenés à interroger l'enseignement / apprentissage de la langue. Leur réflexion sur l'objet « ponctuation » pose, dans un premier temps, le problème plus général du rapport à la norme. Ce problème nous semble central quand on aborde l'enseignement de la langue : quelle langue doit-on enseigner ? Les professeurs stagiaires ont été amenés ensuite à prendre conscience de la nécessité d'en savoir plus que leurs élèves. S'assurer de la validité de ses propres connaissances théoriques sur un sujet est un principe sur lequel sont revenus les formateurs en fin de séance. La pratique des grammaires de référence devrait être le point de départ du travail en amont de l'enseignant. Le module a permis dans un troisième temps de porter un regard particulier sur l'écrit d'un élève. Le travail de groupe a entraîné des échanges sur les usages de la ponctuation et a ébranlé pour ainsi dire les convictions de certains enseignants débutants et leur tendance à sanctionner les « incorrections » sans aller plus loin dans l'analyse. Enfin, prendre le temps d'envisager d'une manière approfondie l'activité « exercice » pour apprécier pleinement toutes les compétences que l'on exige chez un élève est également très formateur. Le module a révélé la nécessité de travailler en formation l'analyse des contenus des manuels qui sont les premiers supports didactiques pour les professeurs d'école et les professeurs de collège (surtout débutants).

Les stagiaires ont éprouvé certaines difficultés à utiliser les outils proposés par le chercheur comme la grille d'analyse de la copie d'élève. La deuxième grille conçue pour aider l'analyse des chapitres de manuels a permis, par contre, une approche plus raisonnée et ordonnée des contenus à analyser. Dans les deux groupes de stagiaires observés, nous avons noté des difficultés lors de la mise en commun. Malgré les compétences des formateurs, le compte rendu des rapporteurs trouve peu d'écho auprès des enseignants qui ont travaillé sur un autre thème dans leur groupe. Notons cependant que la synthèse opérée par le formateur à la fin de la séance est un moment de formation important.

Sur un plan plus linguistique, les professeurs stagiaires ont approché le paradigme des signes de ponctuation. Ils ont lié de façon plus ou moins intuitive l'étude des emplois de la ponctuation avec les emplois des connecteurs comme ET. Ils ont pu analyser les valeurs des signes de ponctuation (grâce à l'analyse de la copie d'élève en particulier). Même si ces savoirs ne sont pas transposables à tous les problèmes de langue, les professeurs débutants ont pris conscience de la complexité de la ponctuation, « renfort de l'écriture », qui n'est « ni codé ni systématisé » (Béguelin, 2002) et sont à même de mieux évaluer la nécessité d'une transposition didactique raisonnée pour enseigner cet objet linguistique.

Les deux filières PE et PLC en formation initiale ne sont pas très éloignées au niveau de l'approche de l'enseignement/apprentissage de la langue comme le prouvent les données recueillies. On a souligné les mêmes difficultés à aborder la complexité d'une copie d'élève, les mêmes difficultés à traduire les conceptions des auteurs de manuels et ainsi des interrogations similaires face au problème didactique que pose l'enseignement de la langue (la question des intentions de l'élève par exemple). En s'inspirant de la « semaine commune » qui rassemble, dans les IUFM, les professeurs stagiaires sur des problèmes transversaux (comme la gestion de la violence dans les établissements), on pourrait envisager une formation commune disciplinaire qui, dès l'entrée dans le métier, permettrait aux enseignants débutants d'échanger sur l'articulation entre le premier et le second degrés.

En 2016, ce sont des parcours communs qui ont été mis en place à l'ESPE de Midi-Pyrénées autour d'options qui permettent de travailler des problématiques professionnelles communes à tous les enseignants. Des stages croisés permettent aux stagiaires de découvrir le lieu d'exercice du collègue : les PLC ont des stages en école et les PE dans les collèges (voir les UE 91 et 101 du descriptif du Master MEEF Lettres joint en annexes).

Bibliographie indicative

- Béguelin, M.J. (2002). Clause, période ou autre ? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse. *Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ? Verbum*. Tome XXIV. 1-2. 85-109.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. In M. Bru & J.-J. Maurice. *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. 5. 9-35.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Paris : Que sais-je ? PUF.
- Drillon, J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Tel Gallimard.
- Dürrenmatt, J. (Ed.) (2000). *La ponctuation*. Poitiers: La Licorne.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Favart, M. & Passerault, J.M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*. 2. 187-205.
- Jaffré, J.P. (1997). The Genesis of punctuation. In *Conférence internationale The teaching and learning of punctuation*. University of Manchester.
- Paolacci, V. (2005, a). Les pratiques effectives d'enseignants novices en classe de français : Le cas de l'enseignement de la langue en cycle III. In Actes du Colloque (CDROM) *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences* - Nantes, février 2005.
- Paolacci, V. & Garcia-Debanc, C. (2005, b). Comment former à l'enseignement de la ponctuation. Analyse de pratiques effectives de formation initiale. *Pratiques*. 125-126. 85-114.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit de l'enfant*. Paris : Delachaux Niestlé.
- Védénina, L.G. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Paris : Peeters.

Bibliographie complémentaire (ajout en 2016)

- Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (communication retenue). Les compétences rédactionnelles des étudiants se destinant à devenir enseignants - Le cas de la segmentation en phrases. Colloque de Bordeaux. *Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans els formations tout au long de la vie*. 19-21 octobre 2016.
- Paolacci, V., Bain, D. & Dufour, M.-P. (2016). L'enseignement de la ponctuation. Le cas de la virgule. In Chartrand, S. (Ed.). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités*. Québec : ERPI. 225-249.

Paolacci, V. & Garcia-Debanc, C. (à paraître). Enseigner les compléments circonstanciels à l'école et au collège quand on débute. Quelles difficultés ? Quelles compétences professionnelles en émergence ? In Bulea-Bronkart C. et Gagnon, R. (Eds). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Septentrion.

Annexes

1. Déroulé de formation pour le semestre 9 des M2 stagiaires PE (24 H de français pour le semestre 9)

Blocs	Domaines	Cycles	Contenus
1. Introduction			Les entrées dans la didactique du français
2. Oral - Entrée dans l'écrit		C1	L'oral en Maternelle
		C1	L'entrée dans l'écrit (dictée à l'adulte – écriture tâtonnée)
		C1	Compréhension du récit en maternelle
3. Lecture	Lecture	C2	Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?
	Lecture	C2	Analyse de manuels de lecture de CP
4. Ecriture	Ecriture	C3	Ecrire et réécrire
5. Lecture	Littérature	C2	Comprendre et interpréter les récits littéraires
6. Etude de la langue	Grammaire	C3	Enseigner la grammaire à l'école
	Orthographe	C2	L'entrée dans l'orthographe
	Grammaire	C3	

	Conjugaison		Enseigner – Apprendre la conjugaison
7. <i>Littérature</i>	Littérature	C3	Ecrire pour mieux lire

**2. Déroulé
du parcours
PLC lettres**

PROGRAMME M1

Parcours : « LETTRES MODERNES »

L'ensemble des enseignements sont proposés en présentiel

1^{ER} SEMESTRE

UE 71 12 h. TD 2 ects
Le professeur dans son école.

UE 72 24 h. CM 3 ects
Initiation à la recherche 1.
(Domaines de recherche articulés à des problématiques professionnelles d'enseignement ;
formation commune (10h) puis par domaines (15h)

UE 73 24 h. TD 3 ects
Langue vivante 1 ou option

UE 74 12h (2 h CM ; 10 h TD) 2 ects
C2i2e (culture commune)

UE 75 24h TD 2 ects

Stage SOPA en collège : 15 jours en octobre- accompagnement stage

UE 76 : 48 h. (48 h CM) 6 ects
Linguistique française

Objectifs

Mise en place des fondements nécessaires à une réflexion linguistique en diachronie et en synchronie.

Contenu :

a. Linguistique diachronique

Linguistique diachronique : Questions de morphologie, de syntaxe et de lexique (questions 2, 3, 4 du concours)

b. Notions de base en linguistique synchronique : phonétique, morphologie, syntaxe, stylistique

Notions de base en linguistique synchronique : phonétique, morphologie, syntaxe, Pratique du commentaire stylistique

UE 77 72 h. (48 h CM ; 24 h TD) 6 ects
Littérature française

UE 78 18 h. (12 h CM ; 12 h TD) 3 ects
Didactique du français : étude de la langue

Objectifs :

Cette unité d'enseignement doit permettre aux étudiants de maîtriser les connaissances sur le système orthographique du français, la morphologie verbale et le lexique correspondant aux descriptifs des programmes de collège et de lycée, d'analyser les erreurs des élèves (d'un point de vue orthographique, morphologique, syntaxique et lexical), d'analyser les compétences visées par les différents types d'activités, de caractériser une démarche au cours d'une séance d'enseignement de la langue et de situer la place de l'étude de la langue dans les séquences d'enseignement.

Contenu :

Les cours porteront sur les différents domaines de l'étude de la langue (morphologie, syntaxe et lexique) pour lesquels ils présenteront des exemples d'activités en classe et de démarches.

Séances de cours magistral : le système orthographique du français (Nina Catach) et les typologies d'erreurs orthographiques pour le collège et le lycée, la morphologie verbale (classement des verbes en bases) et l'enseignement de la conjugaison, l'enseignement du lexique (les différents domaines du lexique, l'apprentissage du vocabulaire : principes et activités), les principes pour la construction d'une programmation en étude de la langue au collège, l'enseignement de la langue au lycée.

Séances de travaux dirigés : analyse de productions écrites d'élèves de collège et de lycée, analyse de manuels, analyse de préparations et de projets pédagogiques d'enseignants.

UE 79 **24 h. (12 h CM ; 12 h TD)** **3 ects**
Didactique du français : littérature

2^{EME} SEMESTRE

UE 81 **2 h CM 22 h. TD** **3 ects**

Le professeur et ses élèves

UE 82 **3 ects**
Initiation à la recherche 2.

UE 83 **12h TD** **2 ects**

Stage SOPA en lycée: 2 semaines après l'écrit du Concours - accompagnement stage

UE 84 : **96 h (24 h CM ; 72 h TD)** **12 ects**
Perfectionnement disciplinaire et perspectives didactiques
- Linguistique française (48 h)
- Littérature française (24 h)
- Entraînement à l'oral (24 h)

UE 85 : **24h (12 h CM ; 12 h TD)** **3 ects**
La séquence d'enseignement en classe de « Français » : approches notionnelles et méthodologie

UE 86 : 48h (12 h CM ; 36 h TD) 7 ects
Élaboration et analyse d'une situation d'enseignement :
(options : Latin, Littérature et langue françaises, Français Langue étrangère et Français Langue seconde, Théâtre ou cinéma)

PROGRAMME M2

Parcours : « LETTRES MODERNES »

1^{ER} SEMESTRE

UE 91 : 24h TD 3 ects
« Le professeur et le groupe classe »

UE 92 : (24h : choix de deux modules de formation de 12 heures) TD 4 ects
Culture disciplinaire et didactique ou Renforcement disciplinaire pour les non admis

UE 93 : 72h TD 8 ects
Enseigner la discipline « Français » au collège, au lycée. Culture numérique.

UE 94 12h TD 5 ects
Accompagnement mémoire : recueil et analyses de données, corpus, problématisation

UE 95 12h TD 10 ects

Stage en alternance : visites de classe, analyses de pratiques

2^{EME} SEMESTRE

UE 101 24 h. TD 4 ects
« Le professeur dans l'équipe pédagogique et éducative »

UE 102 : 12h TD 5 ects
Mémoire et soutenance : La formation à l'écriture des écrits scientifiques, l'exposé oral

UE 103 : (24h : choix de deux modules de formation de 12 heures) TD 4 ects
Culture disciplinaire et didactique
Renforcement disciplinaire pour les non admis

UE 104 : 12h TD 10 ects
Stage en alternance : visites de classe, analyses de pratiques

UE 105 24 h. TD 3 ects
Langue vivante 1 ou option

UE 106 : 36h TD 2 ects
Enseigner la discipline « Français » au collège, au lycée.

Objectifs :

Cette unité d'enseignement a pour objet l'accompagnement des professeurs stagiaires dans l'élaboration de leurs projets pédagogiques au cours de leur stage en alternance : projet annuel,

choix des corpus, productions de supports pédagogiques, pratique de l'oral en classe, étude de la langue, évaluations, etc.

Les problématiques sur les processus d'apprentissage, sur l'évaluation et la remédiation, sur la différenciation sont abordées.

UE 107 : 12 h TD 2 ects
TICE et enseignement du Français