

SOMMAIRE

Éditorial

Jean-Louis DUMORTIER

3

LE DOSSIER

ENTRER DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS

Dossier coordonné par
Sylvie Plane et Jean-Louis Dufays

• Sylvie PLANE
Présentation du dossier

• Serge ERARD
Formation et suivi des enseignants du secondaire
à Genève

• Joséphine MUKAMURERA, Olivier DEZUTTER
et Angélique UWAMARIYA
L'accompagnement à la prise de la fonction :
état des lieux et besoins d'enseignants québécois
débutants au secondaire

• Martin DUFOUR et Monique JURADO
L'entrée dans le métier de professeur de français en
France : accompagnement et regard sur les pratiques
des néotitulaires en région parisienne

• Thierry HULHOVEN et Jean-Louis DUFAYS
Débuter dans l'enseignement du français
en Belgique francophone dans le réseau catholique :
quelles réponses à quelles difficultés ?

• Glais SALES CORDEIRO
L'entrée dans l'écrit.
Conceptions et pratiques
de six enseignantes néotitulaires

• Véronique PAOLACCI
et Claudine GARCIA-DEBANC
L'entrée dans l'enseignement de la grammaire
par un professeur d'école débutant.
L'exemple de la ponctuation à l'école primaire
en France

39

NOTES DE LECTURE

Jacques DAVID

- Revue des revues...
- Notes de lecture sur des ouvrages linguistiques

44

INFORMATIONS

1. Vie Associative

Compte rendu
du Conseil d'administration du 15 mai 2004

2. Colloques

- Programme du colloque à Québec – Août 2004

• Bordeaux 8 et 9 décembre 2004
Les enseignements de la fiction

• Bordeaux 25, 26 et 27 mai 2005
Didactiques : quelles références épistémologiques ?

Équipe éditoriale : Jean-Louis Dufays, **Jean-Louis Dumortier**, Carole Fisher, Roland Goigoux, Marie Nadeau, Yves Reuter, Thérèse Thévenaz

L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT.

CONCEPTIONS ET PRATIQUES DE SIX ENSEIGNANTES NÉOTITULAIRES*

QUESTIONNEMENTS ACTUELS SUR L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : DES RECHERCHES AUX PRATIQUES ENSEIGNANTES

Aujourd'hui nous savons que l'entrée dans le monde de l'écrit suppose bien plus que la maîtrise du geste graphique, du décodage et de l'orthographe des mots. Nombreuses sont les études mettant en évidence toute la complexité de l'accès progressif au savoir lire-écrire.

Vers les années 80, les idées de Vygotski concernant l'origine interpsychique des fonctions supérieures et le rôle régulateur du langage vont influencer les conceptions des chercheurs sur les processus d'appropriation du langage écrit chez l'enfant. « L'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale mais n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général » (Vygotski, 1934/1997 : 340), nous apprend-il, signalant l'importance de la compréhension des usages sociaux et des fonctions de l'écrit par l'élève débutant. En outre, de par son « *rapport plus indépendant, plus volontaire et plus libre avec la situation* » de communication, le langage écrit oblige l'élève à entrer en contact avec un système abstrait de signes et à prendre conscience de ses lois de construction.

Des auteurs comme Ferreiro & Teberosky (1979), Tolchinsky & Levin (1985), Fijalkow (1993), Chauveau, Rémond & Rogovas-Chauveau (1993), Smolka (1988), Abaurre (1988), entre autres, ont étudié l'évolution des conceptualisations sur le système graphique chez les jeunes enfants et ont montré que les enfants passent par des représentations idéographiques, syllabiques et alphabétiques avant de maîtriser complètement le fonctionnement du plurisystème graphique.

Naturellement, ces différentes recherches ont influencé les méthodes d'enseignement de la lecture-écriture. Les modèles « de bas en haut » axés sur le déchiffrage et les modèles de « haut en bas » centrés sur la compréhension ont été remis en cause; un modèle dit « interactif » (Chauveau & Chauveau-Rogovas, 1990 ; Fijalkow & Fijalkow, 1994 ; Goigoux, 1998), caractérisé par l'interaction permanente entre les processus psychologiques ascendants et descendants, s'est vu émerger.

Parallèlement, d'autres chercheurs (Bronckart, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1996 ; Machado, 1998 ; Rojo, 2000 ; Cordeiro, Azevedo & Mattos, 2001 ; Cristóvão, 2002) se sont focalisés sur les dimensions énonciatives et les conditions de production des textes oraux et écrits. Ces études réinvestissent la notion bakhtinienne de genre discursif (Bakhtine, 1977 ; 1984). Elles partent du présupposé que les pratiques langagières, associées aux pratiques sociales, impliquent des activités langagières spécifiques, organisées en genres textuels (ou discursifs). Selon ces approches, les genres textuels constituent des références fondamentales pour la construction des représentations des élèves qui tiennent compte de la diversité des pratiques langagières. Pour ces auteurs, une démarche d'enseignement de la production de textes doit être conçue à partir des genres textuels afin que les élèves puissent se représenter les situations de communication qui les engendrent et s'approprient leurs caractéristiques compositionnelles et linguistiques.

Alors que les recherches susmentionnées ont mis en lumière les différentes facettes du cheminement cognitif et langagier de l'enfant dans sa confrontation avec le monde lettré et ont contribué à renouveler la didactique du français, les pratiques effectives d'enseignement de la lecture/écriture en début de scolarité restent encore peu étudiées. Quelles sont les conceptions des enseignants concernant l'entrée dans l'écrit ? Que font-ils en classe pour que les élèves

* Nous remercions vivement les six enseignantes genevoises qui nous ont gentiment accordé un peu de leur temps et Thérèse Thévenaz-Christen pour son appui.

apprennent à lire et à écrire ? Quelles articulations établissent-ils entre la lecture et la production écrite ? Qu'en est-il des pratiques professionnelles des nouveaux titulaires ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons conduit une mini-enquête dans le canton de Genève (Suisse) auprès d'enseignants récemment recrutés par la Direction de l'Enseignement Primaire. Tous les enseignants que nous avons contactés ont obtenu une licence en Sciences de l'Education mention Enseignement à l'Université de Genève et ont enseigné durant une année scolaire au moins dans une classe de deuxième enfantine (élèves de cinq à six ans) ou de première primaire (élèves de six à sept ans). Six enseignantes d'écoles différentes situées dans des régions urbaines ou campagnardes du canton, trois ayant eu une classe de deuxième enfantine et trois une classe de première primaire, ont été interrogées dans un entretien semi-directif enregistré d'environ quarante minutes.

Une synthèse argumentée autour des thèmes abordés dans les entretiens est présentée ci-après.

L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT. QUELS POINTS DE DÉPART POUR L'ENSEIGNANT ?

D'une manière générale, les enseignantes interrogées travaillent l'entrée dans l'écrit de différentes façons. Des activités sur la reconnaissance du prénom de l'élève et des camarades sont caractéristiques de la deuxième enfantine. Elles apparaissent, la plupart du temps, comme un point de départ pour mettre les élèves en contact avec le monde de l'écrit et pour donner un sens à l'apprentissage de la lecture-écriture. On voit ici l'impact des recherches de Ferreiro et de ses collaborateurs sur l'écriture du prénom.

A moyen terme, le but principal est de rendre les élèves sensibles aux unités de l'écrit, les lettres, les « sons », les mots, les phrases, mais pas nécessairement dans cet ordre. Il y a des enseignantes qui, tout d'abord, orientent le regard des élèves vers les conventions graphiques : « *On travaille par atelier. Je fabrique de petites étiquettes en classe, on travaille sur la première lettre, on travaille sur le nombre de lettres, sur la longueur du mot, ensuite sa physionomie: prénom avec des lettres qui sont hautes, etc.* » D'autres préfèrent commencer par le repérage des mots et des phrases dans des textes ou des albums de jeunesse. Les albums à structure textuelle redondante s'avèrent donc intéressants pour ce type de travail, la présence des images permettant également la correspondance énoncés / images. « *L'image les aide. Dans 'La petite poule rousse', 'qui veut m'aider à...' ils savent lire parce qu'on l'a vu. Mais en dehors de ce contexte ils ne sauraient pas lire 'qui veut m'aider' et après 'planter ses graines'; vu que c'est des mots simples ils savent les lire. Ils les devinent* ». De ce point de vue, les moyens de référence à disposition des élèves dans la classe (« *liste de mots* », « *dictionnaire de rébus* », « *cahier de l'élève* », « *mots au tableau noir* ») semblent être essentiels.

Progressivement et parallèlement, les phonèmes et les graphèmes sont présentés aux élèves afin qu'ils les manipulent. En général, des activités sur la correspondance phonème-graphème ou la combinatoire de graphèmes font partie du programme en deuxième enfantine.

En première primaire, le travail sur le code prend toute son importance à la rentrée. « *Je retravaille à la fois l'alphabet. Déjà les lettres simples, les sons, reconnaissance simplement d'une lettre. Ensuite, on commence à aller dans les sons plus compliqués, les sons composés pour justement déjà les pousser vers la lecture* », explique une des enseignantes. « *J'utilise la méthode syllabique et par les sons et une méthode plus globale. Il y a des enfants qui sont plus visuels, d'autres plus auditifs. On décortique le mot en sons pour trouver le son: où il se trouve à l'intérieur, au début ou à la fin du mot* », déclare une deuxième.

Malgré le fait que les enseignantes interviewées ne partagent pas toutes les mêmes avis concernant les démarches d'enseignement du code pour l'apprentissage de la lecture-écriture, il est intéressant de remarquer qu'elles sont unanimes quant à l'interdépendance code/texte. « *Je travaille à la fois sur les sons et à la fois sur les livres parce que l'un sans l'autre me paraît complètement insensé* », annonce l'une d'elles.

Mais que font effectivement ces enseignantes pour engager les élèves dans des pratiques de lecture et d'écriture de textes en classe ?

LECTURE-ÉCRITURE DE MOTS, DE PHRASES, DE TEXTES. QUELLES ARTICULATIONS ?

Dans les différents discours, il ressort que les enseignantes accordent une place importante aussi bien au traitement grapho-phonique qu'au traitement syntaxico-sémantique d'un texte (Chauveau, 2001). Des activités sur la construction de phrases avec des étiquettes ou au moyen des rébus en constituent un exemple : « *les enfants devaient construire des phrases avec des cartes où il y a uniquement le dessin. Donc, ils ont vu qu'il y a une série de cartes qui sont en blanc, qui sont plus ou moins les sujets, une série de cartes avec les images qui sont les verbes et ensuite il y a des phrases comme 'L'oiseau vole' dans, sur, etc. (...) Ils doivent chercher dans leur dictionnaire de rébus et écrire la phrase en dessous* ». La restitution orale d'un texte lu à partir de l'organisation chronologique d'une série d'images reconstituant les événements de l'histoire (ce type d'activité portant, en général, sur des textes narratifs) peut parfois clore un module de lecture.

Un lien plus étroit avec les caractéristiques du genre du texte n'est cependant pas toujours envisagé. Les enseignantes parlent peu et précisent moins le travail effectué sur les dimensions textuelles. « *C'est vrai que je travaille à peu près tous les genres de textes aussi, même si je ne les travaille pas profondément. Simplement, leur mentionner les genres de textes, qu'il y a plusieurs genres de textes* », raconte la première. « *Je n'insiste pas là-dessus à part les genres qu'on est obligé de faire cette année. On travaille à fond ces deux-là, la recette de cuisine et l'album de Macadam, le chat* », commente une deuxième. « *C'est difficile à gérer quand il n'y a pas un enfant lecteur dans la classe. Parce que même si on repère les images, s'il n'y a pas de petits indices sur le titre, pour les enfants c'est hyper dure de repérer à quoi sert le livre* », explique une autre.

Ce n'est que lorsqu'il s'agit de faire produire un texte écrit, que les différents niveaux d'analyse de la tâche langagière (Schneuwly, 1994) à accomplir, comme la représentation de la situation de communication ou les éléments de gestion discursive, sont plus explicités. « *A la base, le but premier c'était de construire un livre pour la classe et qu'on allait lire ce livre chez les plus petits* », dit une des enseignantes, en déterminant le but et le destinataire du texte. « *Dans "Bonne nuit, Mulotte", j'avais rajouté une feuille où ils devaient imaginer un événement supplémentaire empêchant Mulotte de dormir. Donc, il fallait qu'ils le dessinent comme dans le livre et donc ici l'élément perturbateur et là la résolution* », éclaircit une autre.

La dictée à l'adulte peut se révéler un moyen qui permettra à l'institutrice de construire un texte avec les élèves à partir de leurs propositions lorsqu'ils ne maîtrisent pas totalement l'écrit. Trois enseignantes interviewées utilisent ce dispositif, soit de façon collective, soit individuellement. « *On n'a pas encore écrit un texte de référence au tableau ensemble, non. Individuellement, oui. Ils dictent, puis on corrige la syntaxe. Je les reprend dans leur logique* », informe une enseignante de deuxième enfantine. « *On va faire un Kamishibai sur une histoire à une structure qui se répète. On fait en collectif et ensuite chacun recopie sa partie de Kamishibai qu'il va réciter. On ne peut pas dire qu'il va le lire mais il va surtout le réciter* », affirme une autre.

Certes, l'exercice de la dictée à l'adulte place les élèves en situation d'écriture. Pour autant, proposent-elles les enseignantes d'autres activités où les élèves écrivent des textes par leurs propres mains?

POUR QUE LES ÉLÈVES ÉCRIVENT « COMME ILS VEULENT ET COMME ILS PEUVENT »...

Dans notre introduction, nous avons cité les travaux des chercheurs qui ont étudié l'évolution des représentations des jeunes enfants sur le fonctionnement du système graphique. La plupart de ces études ont été néanmoins réalisées dans des contextes extrascolaires, les situations de production n'étant pas forcément réaménagées à des fins d'enseignement/apprentissage. Face à ce constat, nous avons demandé aux enseignantes consultées si elles avaient l'habitude de proposer à leurs élèves des situations d'écriture « *inventée* » (Chomsky, 1971; Rieben, 2003), « *émergente* » (Saada-Robert *et al.*, 2003), ou « *créative* » (Rosaz, 2003) où les apprenants sont libres d'écrire « *comme ils veulent et comme ils peuvent* », et quelle place occupaient-elles dans leur enseignement.

Seulement deux enseignantes, une de chaque degré, cherchent à favoriser le développement de ce type de rapport avec l'écriture chez leurs élèves. Pour elles, le travail doit être réalisé

régulièrement et de façon concomitante à la sensibilisation aux phonèmes et graphèmes de la langue : « *une fois que certains sons sont travaillés, ils ont un cahier où ils essaient déjà d'eux mêmes d'écrire des petites phrases par rapport à un dessin qu'ils ont fait. Au début, je leur laisse vraiment libres parce que je trouve que tout de suite leur dire qu'il faut écrire juste, pour moi, ça les bloque plus qu'autre chose* ».

De plus, pour qu'il prenne tout son sens, ce genre d'activité doit intégrer des situations plus larges de production écrite : « *et maintenant, ils commencent eux mêmes à écrire de petits textes comme ils peuvent. Bien sûr, ils ne savent pas écrire mais ils font des espèces d'hiéroglyphes. (...) Il y en a évidemment où on n'arrive pas à voir ce que c'est et puis d'autres où on commence à définir certaines lettres. Ils commencent à saisir comment ça se présente et puis ils intègrent un peu tout en même temps, je dirais* ».

D'autre part, les cahiers regroupant les productions des élèves jouent un rôle capital en ce qui concerne l'évaluation continue de leurs acquis. « *Moi, ce que j'aime bien dans ce cahier c'est qu'on voit vraiment la progression. Au début, il n'y avait aucun sens entre l'oral et ce qu'ils écrivaient. Les lettres ensemble ne voulaient rien dire et pour eux ça voulait vraiment dire ce mot-là. (...) Petit à petit, on voit, en fait, l'évolution parce que tout d'un coup il y a des sons qui se mettent en place pendant l'année* », avance une des enseignantes.

Les informations données par ces deux enseignantes à propos d'interventions plus locales lors des démarches relatées sont cependant peu précises : « *et puis ils me lisaient ce qu'ils avaient écrit. (...) Ensuite, je réécrivais dessous et ils recopiaient. Disons, que je veux aussi qu'ils recopient au net pour qu'ils puissent comparer.* » Par conséquent, les objectifs didactiques qu'un tel dispositif permettrait d'atteindre ainsi que la progression des actions de l'enseignant visant la transformation des conceptions des apprenants ne sont pas rendus perceptibles.

VERS DES DÉMARCHES D'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ANCRÉES SUR L'ARTICULATION ENTRE LECTURE ET ÉCRITURE

La mini-enquête que nous avons menée nous a tout d'abord donné un aperçu des pratiques professionnelles des six néotitulaires genevoises interviewées, mais elle a surtout révélé la richesse de leur travail.

De même, elle nous a permis de dégager deux tendances relatives à l'entrée dans l'écrit que nous aimerions reprendre et discuter. La première a trait aux conceptions de la lecture et de son enseignement, telles qu'elles ressortent d'entretiens conduits avec six enseignantes débutantes; la deuxième, qui découle de la première, touche à la manière dont ces enseignantes conçoivent les activités de production écrite.

En examinant la cohérence d'ensemble des activités proposées en lecture, nous pourrions dire qu'elles s'organisent suivant un modèle interactif d'enseignement tenant compte du versant compréhension et du versant déchiffrage. Une analyse plus fine des exemples fournis nous révèle, cependant, une définition du versant compréhension par les capacités à organiser localement les informations syntaxico-sémantiques contenues dans un texte. La plupart des activités présentées étant centrées sur la reconnaissance de mots et de phrases, le texte, en tant qu'unité sémiotique de rang supérieur, reste peu accessible dans son entièreté.

Il est à remarquer que le choix de ces activités rejoint celui effectué par la plupart des concepteurs des méthodes interactives de lecture françaises, fortement ancrés dans le courant psycholinguistique cognitiviste. Nous faisons l'hypothèse que l'absence d'un travail plus approfondi sur les caractéristiques des genres de textes est également une conséquence de cette conception de la lecture avec des incidences sur l'enseignement de l'écriture, réalisé parfois sous forme d'activités analogues de composition de mots et de phrases décontextualisés.

L'exercice d'écriture par la dictée à l'adulte, utilisé par quelques enseignantes de notre enquête, relativise néanmoins les lacunes pointées dans les paragraphes précédents, dans la mesure où cette procédure permet aux élèves d'énoncer oralement un texte à écrire et de prendre connaissance, grâce aux interventions de l'enseignant, des contours et des contraintes d'un système obéissant à des principes différents de ceux de l'oral : l'identification d'un

destinataire virtuel, la précision des éléments spatiaux et temporels, la segmentation du continuum sonore en mots et en lettres, la ponctuation, etc.

Toutefois, la dictée à l'adulte, prise en charge par l'enseignant, ne saurait exclure les situations, très minoritaires dans notre échantillon, où les élèves doivent eux-mêmes écrire leurs textes. L'intérêt d'une telle approche réside justement dans le fait qu'elle met l'élève en « vraie » situation de production dans la mesure où il doit gérer (au moins en partie¹), d'une part, les opérations à la base d'une activité langagière (de la création d'une base d'orientation à la mise en texte) et d'autre part, les procédés liés au codage du texte par le système des signes graphiques représentant les aspects phoniques, morphologiques et lexicaux de la langue.

Avec notre contribution, outre le fait d'avoir essayé de fournir quelques éléments aidant à caractériser les pratiques enseignantes débutantes, nous espérons aussi avoir relevé la pertinence des démarches d'entrée dans l'écrit appuyées sur l'articulation entre lecture et écriture dans des situations où les élèves sont véritablement investis du rôle de scripteur. Nous pensons par ailleurs avoir esquissé quelques pistes à explorer dans le cadre des dispositifs de formation initiale ou de formation continue d'enseignants de français pour des jeunes élèves à un moment charnière de leurs apprentissages.

Glaís SALES CORDEIRO

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABAURRE, M. B. M. (1988). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas : Pontes Editores.
- BAKHTINE, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- CHAUVEAU, G. (2001). « Quelle psychologie de l'enfant apprenti lecteur ? ». In G. CHAUVEAU (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (pp. 5-14). Paris : Retz.
- CHAUVEAU, G, RÉMOND, M. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (Ed.). (1993). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : L'Harmattan.
- CHAUVEAU, G & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1990). « Les processus interactifs dans les savoir-lire de base », *Revue Française de Pédagogie*, 90, pp. 23-30.
- CHOMSKY, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, pp. 296-300.
- CORDEIRO, G. S., AZEVEDO, I. C. M. & MATTOS, V. L. P. (2001) « Écrire des récits d'aventures de voyages en 3^e primaire ». In L. COLLÈS, J.-L. DUFAYS, G. FABRY & C. MAEDER (Ed.), *Le développement de compétences chez l'apprenant: Actes du colloque Didactique des langues romanes (Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000)* (pp. 293-302). Bruxelles : De Boeck.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. (2002). « Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores ». In J. L. MEURER & D. MOTTA-ROTH (Ed.), *Gêneros textuais* (pp. 31-73). Bauri : EDUSC.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). « Genres et progression orale et écrite : éléments de réflexions à propos d'une expérience romande », *Enjeux*, 37/38, pp. 49-75.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- FIJALKOW, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard.

¹ Nous partons du présupposé qu'une mise en situation doit toujours précéder l'acte d'écriture.

- FIJALKOW, E & J. (1994) « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux ». *Revue Française de Pédagogie*, 107, pp. 25-42.
- GOIGOUX, R. (1998). « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie ». *Repères*, 18, pp. 147-162.
- MACHADO, A. R. (1998). *O Diário de Leituras. A introdução de un novo instrumento na escola*. São Paulo : Martins Fontes.
- RIEBEN, L. (2003). « Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe ». *Faits de langues*, 22, pp. 27-36.
- ROJO, R. (Ed.) (2000). *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs* (pp. 149-182). Campinas : Mercado de Letras.
- ROSAZ, J.-P. (2003). « Constructeurs de mots en maternelle. Pour découvrir l'orthographe ». *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, pp. 17-28.
- SAADA-ROBERT, M. et al. (2003). « Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit ». *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 100.
- SCHNEUWLY, B. (1994). « Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui ? ». *Recherches*, 20, pp. 51-60.
- SMOLKA, A. L. B. (1988). *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. Cortez Editora : São Paulo.
- TOLCHINSKY, L. & LEVIN, I. (1985). "Writing in Preschoolers : an Age Related Analysis". *Applied Psycholinguistics* 6, pp. 319-339.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE PAR UN PROFESSEUR D'ÉCOLE DÉBUTANT. L'EXEMPLE DE LA PONCTUATION À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE

Connaitre les pratiques effectives des enseignants, notamment débutants, est nécessaire pour améliorer l'efficacité de la formation des enseignants. Qu'advient-il des conseils qui sont donnés en formation ? Comment sont mises en œuvre les activités conçues dans le cadre de la formation ? Comment aider les enseignants débutants à entrer dans le métier ? Autant de questions qui se posent à l'ERTE de l'IUFM de Midi-Pyrénées. Le Gridife (Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants) travaille dans une perspective interdisciplinaire, l'objectif étant de mieux comprendre ce qui se passe en classe afin de répondre aux difficultés des enseignants en formation.

En ce qui concerne la discipline du français, les professeurs d'école (PE) débutants sont particulièrement préoccupés par l'enseignement de la grammaire. Cela peut être la conséquence du cursus personnel de chaque enseignant. Toutes les licences sont en effet acceptées pour accéder aujourd'hui au concours de recrutement des professeurs des écoles. Les PE qui ont une licence de lettres sont peu nombreux. Les formateurs en IUFM sont, de ce fait, confrontés au problème de la formation à l'enseignement de la langue, ou « observation réfléchie de la langue française », dont les programmes de l'école élémentaire (2002) précisent les contenus.

Dans les « quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte » (p. 198), les programmes 2002 accordent une place incontestable à la ponctuation, ce qui n'était pas le cas dans les programmes précédents. Cet objet linguistique est cité parmi les phénomènes de cohésion que sont les connecteurs, les substituts et les temps verbaux. Les compétences visées