Besoins en formation : quels savoirs savants ? Exemple du cycle 2 (Grande section et Cours préparatoire) dans l'école française

Marceline Laparra

▶ **To cite this version:**

Marceline Laparra. Besoins en formation : quels savoirs savants ? Exemple du cycle 2 (Grande section et Cours préparatoire) dans l'école française. Publije, 2014, Didactiques du français. hal-04490454

HAL Id: hal-04490454
https://univ-lemans.hal.science/hal-04490454

Submitted on 5 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Publije | e-Revue de critique littéraire
Littérature pour la jeunesse et littérature générale

Le Mans Université
UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

2014-n°1

Danielle Coltier, Corinne Féron (dir.), *Didactiques du français*

« Besoins en formation : quels savoirs savants ? Exemple du cycle 2 (Grande section et Cours préparatoire) dans l'école française »

Marceline Laparra

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

Résumé

Au cours de leur formation initiale, les professeurs des écoles devraient – en raison de leur polyvalence – se voir dispenser une grande quantité de savoirs. Ce qui n'est pas le cas.
Centré sur les besoins des maitres du cycle 2 pour l'enseignement du « français », l'article – propositif – présente une liste de savoirs qui devraient être considérés comme incontournables ; explicatif, il recense les facteurs qui jouent dans la sélection des savoirs dispensés par la formation professionnelle.
La conjonction de deux facteurs (le temps – réduit – de formation et un certain monopole disciplinaire) explique que des savoirs savants – pourtant essentiels à la réussite des élèves – soient jugés *obsolètes* et, ce faisant, exclus de la formation (par ex., les savoirs relatifs à l'acte graphique) ; que d'autres soient dispensés de façon *lacunaire* (par ex., phonétique et phonologie, pourtant nécessaires au maitre dans la construction de la compétence phonographique de l'élève ; c'est que la linguistique cède le pas devant la montante psycholinguistique) ; que d'autres enfin, concernant la littéracie, soient *absents*, qui devraient être intégrés à la formation car appelés par l'évolution des dispositifs pédagogiques.

Abstract

During their initial training, school-masters ought to be given a huge mass of knowledge, owing to their versatility. However this is not the case.
Focusing on masters' needs in the second cycle in the field of "French language" teaching, the author of this article makes proposals, drawing up a list of essential skills; he also gives explanations, criticizing the factors that are taken into account when the courses given through professional education are chosen.
Two combined factors (reduced time of training and a certain disciplinal monopoly) enable us to understand why specific knowledge – though essential to pupils' success – are deemed *obsolete* and thereby suppressed from the training (for instance, the knowledge and skills linked to graphic acts). The combination of these factors also accounts for the fact that other subjects are taught *incompletely* (for instance, phonetics and phonology, even though they are necessary to the master in order to build up pupils' phonetic and phonographic competence; that is because linguistics is giving way to rapidly expanding psycholinguistics). Lastly, this combination accounts for a partial *lack* of specific knowledge, whereas they should be included in the training as they are called forth by the development of educational plans.

Introduction

Quand on s'interroge sur ce que doit être la formation initiale d'un enseignant du premier degré, on est inévitablement confronté à l'étendue des savoirs à convoquer ainsi qu'à leur diversité, voire à leur hétérogénéité. Les problèmes posés par la polyvalence des professeurs d'école, qui doivent en outre être capables d'enseigner à des élèves de trois ans aussi bien qu'à des élèves de dix ans, ne peuvent que conduire à penser les parcours disciplinaires (français, mathématiques, etc.) en termes d'urgence : eu égard au fait que le nombre d'heures attribuées à la formation initiale n'est pas extensible, chaque discipline doit se contenter d'un volume horaire considéré comme dérisoire ; il n'y a de place dès lors que pour ce qui semble fondamental. Mais qu'est-ce qui est essentiel comme savoirs à acquérir, pour qu'un enseignant du 1er degré permette à chacun de ses élèves de réussir les apprentissages attendus ?

Nous nous proposons de nous interroger sur les choix et hiérarchies opérés entre les différents savoirs à dispenser aux (futurs) enseignants et relevant de la discipline « français » au regard des compétences à construire en grande section de maternelle et au cours préparatoire (désormais GS et CP).

Il est d'abord à remarquer que le terme « français » n'est pas encore utilisé pour ces deux classes. Les enseignants, à l'instar des programmes, parlent de « familiarisation avec l'écrit », « d'apprentissage de la lecture », de « séances de langage », d'acquisition du « vocabulaire » ou de « lecture d'albums », etc. Nous procéderons comme eux ; en outre, nous ne nous intéresserons ici qu'à ce qui concerne le domaine de « l'entrée dans l'écrit » en GS et au CP.

Nous prenons ici en compte la période antérieure à la dernière réforme de la formation des maitres. Les y formateurs disposaient, selon les lieux de formation, de 150 à 200 heures tout au plus, pour la formation en français, dont la moitié environ, parfois moins, était consacrée au domaine qui nous intéresse (le reste étant le plus souvent dédié aux savoirs sur l'enseignement de la grammaire, du lexique et de l'orthographe, sur celui de la production écrite – dont on notera qu'ils ne sont pas considérés comme faisant partie de l'« entrée dans l'écrit » – ainsi qu'à l'analyse des manuels, à l'organisation du curriculum et à l'étude de la littérature de jeunesse).

Avec un volume d'heures aussi restreint, il est inévitable que la formation concernant l'entrée dans l'écrit se focalise presque exclusivement sur les théories d'apprentissage de la lecture, sur l'examen des méthodes de lecture et sur quelques savoirs linguistiques essentiellement phonologiques. Des savoirs, à nos yeux indispensables pour la réussite des élèves les moins favorisés culturellement, ne peuvent donc que passer au second plan, voire disparaitre, et cela d'autant plus aisément que d'autres facteurs que « la contrainte temporelle » interviennent pour contribuer à leur minoration ou à leur complète occultation : certains savoirs pour les enseignants, antérieurement disponibles, sont jugés obsolètes et donc, non transmis ;

d'autres, sont présentés de manière incomplète ; enfin, l'évolution des dispositifs pédagogiques et des activités proposés aux élèves de GS et de CP rend nécessaire l'enseignement de nouveaux savoirs. Se trouvent ainsi de facto exclus de la formation des savoirs que nous jugeons pourtant indispensables.

1. Savoirs prétendument obsolètes

Les innovations technologiques ont profondément modifié l'apprentissage du geste graphique depuis une cinquantaine d'années. On écrit de nos jours sur des surfaces qui n'opposent presque aucune résistance mécanique au crayon ou au stylo, les encres sèchent immédiatement et ce qui vient d'être écrit s'efface sans difficulté[1] ; les stylos à bille ou les feutres ne semblent demander aucun apprentissage pour un maniement efficace. De ce fait, des enfants, même très jeunes, peuvent reproduire assez aisément des lettres dites « bâtons ». A quoi bon dès lors, surtout quand on ne dispose que de très peu de temps, donner aux futurs professeurs d'école des savoirs sur l'ergonomie du geste graphique et sur les règles d'engendrement des lettres dans l'écriture cursive, puisqu'il n'apparait plus nécessaire de construire un apprentissage méthodique du geste graphique. De fait, en GS, de très nombreux élèves tiennent leur feutre ou leur crayon comme bon leur semble et au CP beaucoup forment leurs lettres sans avoir incorporé aucune règle d'engendrement, le temps consacré à leur mémorisation s'étant réduit comme peau de chagrin.

Malheureusement, seule l'*incorporation*[2] des règles d'engendrement (qui dans le passé était rendue obligatoire pour tous par les contraintes nées des outils servant à écrire) permet, selon nous, une construction correcte, chez l'élève, de la linéarisation de la chaine graphique. En son absence, les élèves ne peuvent qu'écrire très lentement et péniblement, éprouver des difficultés très importantes à reproduire les mêmes mots, ce qui fait que ceux-ci ne peuvent entrer effectivement dans leur mémoire-lexique[3]. De très grandes différences s'installent entre les élèves, notamment entre les filles et les garçons[4]. Certains d'entre eux, faute de ces savoirs, sont absorbés par des tâches de production graphiques (où ils n'écrivent pas réellement les lettres, mais les reproduisent à grand-peine), ce qui les empêche de pouvoir focaliser leur attention sur les autres enjeux des apprentissages scripturaux. Bref, l'apprentissage absent permett(r)ait de construire une compétence, un savoir-faire de « bas niveau », une habileté automatisée, automatisation susceptible de libérer l'élève pour d'autres tâches.

---

1 Pour une analyse plus complète, voir LAPARRA M. (2006).

2 Le terme n'a, ici, rien de métaphorique.

3 Nous désignons par là, le lexique qu'un sujet mémorise, la mémorisation étant ou non visuelle.

4 *Notamment*, car filles et garçons, socialement éduqués différemment aux habiletés corporelles, développent des habiletés différentes : les filles, mieux préparées aux gestes corporels *manuels* voient leur entrée dans l'écriture favorisée.

Faute de disposer de savoirs savants en la matière, faute même d'être simplement sensibilisés à cette dimension *corporelle* de l'écriture, les enseignants ne peuvent ni comprendre la nature des difficultés des élèves, ni, partant, venir à leur aide. Ils ne peuvent dès lors qu'imputer à l'élève ses problèmes et les médicaliser ou les psychologiser.

2. Savoirs lacunaires

Toutes les théories d'apprentissage de la lecture s'accordent sur le rôle décisif de la compétence phonographique. Le matériel pédagogique / didactique sur lequel s'appuie cet apprentissage (fiches, méthodes, etc.) propose aux élèves des exercices de discrimination auditives et leur font parcourir systématiquement les différentes relations existant entre les phonèmes et les graphèmes du français, en passant ou non par une étape syllabique. En formation, est proposée (presque toujours) une description du système graphique et phonique du français ainsi qu'une initiation aux théories d'apprentissage. On pourrait donc penser qu'il y a en ce cas une adéquation entre les savoirs savants dispensés aux enseignants et ceux qu'ils doivent maitriser pour construire les compétences attendues chez leurs élèves.

Malheureusement, impasse est faite (et il en va de même dans la recherche en didactique) sur la manière dont peut être construite la compétence phonologique et phonographique.

De manière très majoritaire, quelles que soient les méthodes utilisées, les élèves sont mis en situation d'analyser la chaine sonore – c'est-à-dire de repérer les phonèmes – en l'absence, le plus souvent, de tout support graphique.

Or, une analyse de la chaine sonore *est impossible à partir de l'oral*. C'est à partir de *l'écrit*, et de l'écrit seul, qu'elle peut se faire. Partant, les activités d'analyse de la chaine sonore telles qu'évoquées ci-dessus constituent un travail qui met en difficulté ceux d'entre les élèves qui n'ont pas eu au préalable l'occasion de se familiariser avec l'identification des lettres et avec le repérage de leur présence et de leur place dans les mots appartenant déjà à leur mémoire-lexique. Un exemple : l'enfant auquel on demande de donner un mot commençant par le phonème /b/ proposera le mot *Bambi* si et seulement si il l'a, préalablement vu. Sans ces informations sur la construction de la conscience phonique – qui vont à l'encontre du « bon » sens commun – les enseignants ne peuvent se rendre compte que la tâche proposée aux élèves est impossible à effectuer. Mais, faute, également, d'avoir reçu des informations sur les différents systèmes d'écriture et leur histoire, les enseignants ne peuvent savoir qu'il est impossible de procéder à l'analyse sonore d'une langue si l'on ne dispose pas d'une écriture la transcrivant.

De même, sont-ils démunis, dans la construction de cette compétence phonologique et phonographique, faute d'avoir reçu en formation des connaissances approfondies en phonétique et en phonologie, par exemple, sur la *notion* de phonème ou (de façon plus « étroite ») sur les caractéristiques de certains de ces phonèmes, entre autres, les consonnes explosives sourdes et

sonores du français. Si d'un côté, les phonèmes sont bien les plus petites unités de la chaine linguistique, unités dont la réalité *linguistique* est incontestable, mais dont le mode d'existence est purement abstrait (ce sont des unités du *système phonologique*), ils ne sont pas pour autant des éléments *isolables* grâce à une « simple » éducation de la perception auditive. Si, d'autre part, les consonnes explosives sourdes et sonores du français sont bien des phonèmes, elles ont des caractéristiques qui rendent strictement inaudible leur émission quand elle est réalisée sans l'aide d'une voyelle. Des informations plus substantielles sur ces sujets éviteraient aux (futurs) enseignants, par exemple, d'attendre des élèves qu'ils *isolent* des *phonèmes* telles que les consonnes explosives sourdes qui ne sont pas *vocalement* isolables.

On voit là que donner à des professeurs d'école des savoirs, certes justes mais incomplets, a une conséquence : ceux-ci construisent souvent des situations de développement de la compétence phonologique qui, de fait, mettent en échec ceux des élèves non préalablement familiarisés avec des éléments de la chaine écrite, familiarisation le plus souvent réalisée dans le cadre familial, ce qui explique qu'un pourcentage important d'élèves n'en ait pas bénéficié.

Le facteur temps suffirait à lui seul à expliquer que tous les savoirs ne soient pas jugés d'égale importance mais cette évaluation est renforcée par le fait qu'ils ne sont pas tous empruntés au même champ disciplinaire (certains relèvent de la linguistique, d'autres de la psycholinguistique, d'autres de l'histoire des écritures, d'autres, enfin, de la sociologie des pratiques culturelles extra-scolaires) et que l'un des champs, celui de la psycholinguistique, règne en situation de monopole dans « l'univers de la formation des maitres », au détriment des autres.

Des innovations techniques ont conduit à croire, à tort selon nous, que certains savoirs devenaient inutiles. Le processus de transposition didactique des théories d'apprentissage de la lecture a concentré l'attention sur les seuls savoirs relevant de la psycholinguistique. Enfin, si les observations des situations d'apprentissage communément proposées aux élèves sont convoquées dans le travail avec les futurs enseignants en formation, elles ne sont pas interrogées lors de la sélection des savoirs à retenir pour la formation.

3. Des savoirs rendus nécessaires par l'évolution des dispositifs pédagogiques et des tâches scolaires en GS et CP

Depuis près d'une quinzaine d'années, en GS et au CP, un dispositif pédagogique (qui n'est pourtant pas spécialement recommandé par les textes officiels) s'est développé : les élèves doivent effectuer, le plus souvent individuellement, de très nombreuses tâches durant lesquelles ils manipulent des étiquettes et remplissent des fiches qui leur demandent de réaliser différentes opérations sur des collections d'objets écrits (suite de lettres, de syllabes, liste de mots, etc.), ce qui les conduit souvent à traiter ces collections comme n'importe quelle autre collection d'objets

du monde, en ne percevant pas la spécificité de l'écrit. Or, pour réussir ce qui est attendu d'eux, ils doivent mettre en jeu des connaissances en matière d'énumération (connaissances qui sont nécessaires dans le traitement de *n'importe quelle* collection, et relèvent des mathématiques), et doivent procéder à ces énumérations en se servant des ressources de la littéracie[5] non linguistique (ligne, colonne, etc.) qui demandent, elles aussi, un apprentissage spécifique.

Mais non (ou peu) informés des ressources de la littéracie, les maitres sont dans l'incapacité de construire des situations d'apprentissage qui ne se réduisent pas à n'être qu'une simple effectuation de tâche mais qui permettent aux élèves de rencontrer des connaissances nouvelles (par exemple, apprendre à organiser une collection d'étiquettes). Les maitres ne peuvent y parvenir que s'ils ont été sensibilisés aux savoirs correspondants qui relèvent à la fois des mathématiques et de l'anthropologie de l'écrit[6].

Si de tels savoirs ne sont pas retenus dans la formation, c'est à la fois parce qu'ils n'ont pas été l'objet d'une transposition par les didacticiens du français mais aussi parce que les situations scolaires qui rendent leur maitrise indispensable pour les enseignants sont apparues relativement récemment à l'école.

Conclusion

La réflexion qui vient d'être développée pour « l'entrée dans l'écrit » en GS et CP pourrait l'être de la même manière pour les autres domaines relevant du français.

L'urgence qui préside à la construction du curriculum conduit à faire l'impasse en formation sur tout ce qui ne relève pas directement des disciplines de référence dominantes ou qui est à leurs marges, et à ne pas tenir compte des évolutions internes et externes au champ scolaire.

Si l'on veut lutter contre l'écher scolaire précoce d'une partie des élèves, il faut repenser le contenu de la formation initiale et l'accompagner d'actions lourdes de formation continue obligatoire pour les enseignants ayant en charge des GS et des CP. Contrairement à l'idée que s'en fait le grand public, ceux-ci ne doivent pas seulement être de bons pédagogues, ayant reçu à la va-vite les informations leur permettant de sélectionner et de mettre en œuvre les bons outils d'apprentissage ; ils doivent être des enseignants dotés de savoirs savants nombreux dont la maitrise leur permettra de faire face à la complexité des problèmes à résoudre dans le quotidien de la classe. Souhaitons que les ESPE. auront à cœur d'améliorer en ce sens la formation des maitres.

---

5 Le terme de littéracie (diversement orthographié en français) renvoie, on le sait, aux travaux de J. Goody (La Raison graphique, 1979), qui analyse le rôle de l'écrit(ure) « dans l'organisation des sociétés ». Quant à la définition de la notion que recouvre ce terme, nous adoptons la conception large qu'en propose J.-P. Jaffré (2004, cité dans Kara M., Privat J.-M, 2006 : 6) : « désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles […] ».

6 Voir, par exemple, Laparra M., Margolinas C. (2009 et 2010).

Bibliographie

GOODY J., *La Raison graphique,* Paris, Minuit, 1979.
JAFFRE J.-P., « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », Barré-De Miniac C., Brissaud C., RISPAIL M. (dir.), *La littéracie*. *Conception théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004.
KARA M., PRIVAT J.-M, « Présentation », *Pratiques,* n° 131-132, 2006 : *La litttératie. Autour de Jack Goody*, p. 3-6.
LAPARRA M., « Changement de contexte de l'école et évolution des rapports entre les acquisitions et les apprentissages graphiques : des modifications technologiques qui transforment le travail de l'élève », *Actes du colloque international de l'AFEC. L'école lieux de tension et de médiation : Quels effets sur les pratiques scolaires ?*, 2006.
LAPARRA M., MARGOLINAS C., « Le schéma : un écrit de savoir ? », *Pratiques*, n° 143-144, 2009, p. 51-82.
LAPARRA M., MARGOLINAS C., « Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement », *Pratiques*, n° 145-146, 2010p. 141-160.