

La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de "Repères"

GAGNON, Roxane, BALSLEV, Kristine

Abstract

A partir d'un examen minutieux des numéros 1 à 41 de la revue Repères, l'article répertorie les recherches portant sur la formation des enseignants. Ce classement vise à mieux circonscrire ce vaste champ de recherches et à interroger le traitement de la formation des enseignants dans les travaux en didactique du français. Les objets d'études, les enjeux et les acteurs sont d'abord identifiés. Puis, il s'agit de mettre en exergue les principaux référents théoriques ainsi que le cœur référentiel, c'est-à-dire les auteurs et les contributions les plus cités des articles recensés. L'investigation réalisée montre que les recherches sur la formation des enseignants dans Repères prennent la forme de plaidoyers, de recensions ou exposent les résultats de recherches portant sur les prescriptions institutionnelles, les dispositifs et les acteurs. Au regard des enjeux théoriques et référentiels, on assiste à l'autonomisation progressive de la didactique du français. En parallèle à ce mouvement d'autonomie, on note des références croissantes aux travaux portant sur la formation des adultes ainsi qu'une [...]

Reference

GAGNON, Roxane, BALSLEV, Kristine. La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de "Repères". *Repères - Institut national de recherche pédagogique*, 2012, no. 46, p. 149-174

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:55159>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

46 | 2012

Repères

ISSN 0755-7817

recherches en didactique du français langue maternelle

Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010)

Quelques aspects des recherches dans les revues

numéro coordonné par
Bertrand Daunay et Francis Grossmann

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON
Institut français de l'Éducation

**Vingt ans de recherches
en didactique
du français (1990-2010)**
**Quelques aspects des recherches
dans les revues**

numéro coordonné par
Bertrand Daunay et Francis Grossmann

Lecteurs, auteurs, éditeurs, prenez note que le courrier et le service de presse à destination de la revue doivent désormais être adressés à :

Catherine Tauveron, revue *Repères*,
14, rue de Trémonteix, 63100 Clermont-Ferrand
ou par courriel (catherine.tauveron@ens-lyon.fr)

AVERTISSEMENT • Utilisation de l'orthographe rectifiée

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

La revue *Repères* est indexée dans la base de données FRANCIS produite par l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST).

© ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON, Lyon, 2012
ISSN 0755-78-17 • ISBN 978-2-84788-384-8 • Réf. RS046

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des paragraphes 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies et reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, sous réserve de mention du nom de l'auteur et de la source, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information », « toute représentation ou reproduction totale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur, ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (article L. 122-4). Une telle représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Directeur de publication

Olivier Faron, directeur général de l'École normale supérieure de Lyon

Rédactrice en chef

Catherine Tauveron, université de Bretagne occidentale-Brest (IUFM de Bretagne)

Secrétaire de rédaction

Jean-Luc Gaillard, université de Lorraine (IUFM de Lorraine)

Comité de rédaction

Claire Boniface, IEN Paris

Catherine Brissaud, université Joseph-Fourier-Grenoble 1 (IUFM de l'académie de Grenoble)

Jacques Colomb, chercheur retraité

Bertrand Daunay, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

Régine Delamotte-Légrand, université de Rouen

Isabelle Delcambre, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

Claire Doquet, université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3

Jean-Louis Dufays, université de Louvain-la-Neuve, Belgique

Claudine Garcia-Debanc, université Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2 (IUFM de Midi-Pyrénées)

Francis Grossmann, université Stendhal-Grenoble 3

Élisabeth Nonnon, université d'Artois (IUFM Nord-Pas-de-Calais)

Marie-Claude Penloup, université de Rouen

Sylvie Plane, université Paris-Sorbonne-Paris 4 (IUFM de Paris)

François Quet, université de Nouméa

Yves Reuter, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

Pierre Sève, université Blaise-Pascal (IUFM d'Auvergne)

Catherine Tauveron, université de Bretagne occidentale-Brest (IUFM de Bretagne)

Jacques Treignier, inspecteur pédagogique de lettres retraité, enseignement agricole

Comité de lecture

Sandrine Aeby Daghe, université de Genève, Suisse

Jacques Bernardin, université d'Orléans (IUFM Centre-Val-de-Loire)

Daniel Bessonnat, retraité de l'université de Bretagne occidentale-Brest

Marie-France Bishop, université d'Artois (IUFM Nord-Pas-de-Calais)

Marie-Claude Boivin, université de Montréal (Québec), Canada

Catherine Brissaud, université Joseph-Fourier-Grenoble 1 (IUFM de l'académie de Grenoble)

Jean-Paul Bronckart, université de Genève, Suisse

Fabienne Calame-Gippet, université d'Artois (IUFM Nord-Pas-de-Calais)

Jean-Charles Chabanne, université Montpellier 2 (IUFM de l'académie de Montpellier)

Suzanne-G. Chartrand, université Laval (Québec), Canada

Jean-Louis Chiss, université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3

Noël Cordonier, Haute école pédagogique, Lausanne, Suisse

Jacques Crinon, université Paris-Est Créteil (IUFM de l'académie de Créteil)

Michel Dabène, université Stendhal-Grenoble 3

Jacques David, université de Cergy-Pontoise (IUFM de l'académie de Versailles)

Séverine De Croix, Haute école Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve (Belgique)

Christa Delahaye, chercheuse retraitée

Joaquim Dolz, université de Genève, Suisse

Gilbert Ducancel (secrétaire de rédaction de 1993 à 2005)

Jean-Louis Dumortier, université de Liège, Belgique

Éric Falardeau, université Laval (Québec), Canada

Jacques Fijalkow, université de Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2

Marie-Cécile Guernier, université Claude-Bernard-Lyon 1 (IUFM de l'académie de Lyon)

Rouba Hassan, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

Jean-Pierre Jaffré, CNRS

Anne Jorro, université Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2

Bernadette Kervyn, université Michel-de-Montaigne-Bordeaux 3

Dominique Lafontaine, université de Liège, Belgique

Anne Leclair-Halté, université de Lorraine (IUFM de Lorraine)

Fabienne Leconte, université de Rouen

Mohamed Miled, université du 7-Novembre, Carthage, Tunisie

Bernadette Mouvet, université de Liège, Belgique

Hélène Romian (rédactrice en chef de 1969 à 1993)

Bernard Schneuwly, université de Genève, Suisse

Claude Simard, université Laval (Québec), Canada

Sabine Vanhulle, université de Genève, Suisse

Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010)

Quelques aspects des recherches dans les revues

Coordonné par Bertrand Daunay et Francis Grossmann

| | |
|---|---|
| Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010) Quelques aspects des recherches dans les revues | 7 |
| Bertrand Daunay et Francis Grossmann | |

Les objets de la didactique du français

| | |
|--|-----|
| La didactique de la grammaire dans 20 ans de la revue <i>Repères</i> | 17 |
| Marie-Laure Elalouf | |
| La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première | 33 |
| Élisabeth Nonnon | |
| L'enseignement de la lecture en Suisse romande (1990-2010). Discours alternés de la recherche et de la prescription | 73 |
| Sandrine Aeby Daghé | |
| La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire | 95 |
| Claire Doquet | |
| La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre ? | 111 |
| Rouba Hassan | |

Les dimensions transversales

| | |
|---|-----|
| École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique | 131 |
| Véronique Boiron et Bernadette Kervyn | |
| La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de <i>Repères</i> | 149 |
| Kristine Balslev et Roxane Gagnon | |

| | |
|--|-----|
| Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte ? | 175 |
| Marie-Madeleine Bertucci et Véronique Castellotti | |
| L'épreuve de synthèse au CRPE, un indicateur de la diffusion des recherches en didactique du français ? | 205 |
| François Quet | |
| Revue des revues – Notes de lecture | 223 |
| Résumés des articles | 229 |

La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de Repères

Roxane Gagnon et Kristine Balslev, université de Genève, équipes
FORENDIF et TALE¹

À partir d'un examen minutieux des numéros 1 à 41 de la revue *Repères*, l'article répertorie les recherches portant sur la formation des enseignants. Ce classement vise à mieux circonscrire ce vaste champ de recherches et à interroger le traitement de la formation des enseignants dans les travaux en didactique du français. Les objets d'études, les enjeux et les acteurs sont d'abord identifiés. Puis, il s'agit de mettre en exergue les principaux référents théoriques ainsi que le *cœur référentiel*, c'est-à-dire les auteurs et les contributions les plus cités des articles recensés. L'investigation réalisée montre que les recherches sur la formation des enseignants dans *Repères* prennent la forme de plaidoyers, de recensions ou exposent les résultats de recherches portant sur les prescriptions institutionnelles, les dispositifs et les acteurs. Au regard des enjeux théoriques et référentiels, on assiste à l'autonomisation progressive de la didactique du français. En parallèle à ce mouvement d'autonomie, on note des références croissantes aux travaux portant sur la formation des adultes ainsi qu'une intégration des travaux issus des sciences de l'éducation et des sciences du langage.

Introduction

L'objectif de notre contribution est de dresser un état des lieux des recherches portant sur la formation des enseignants à partir des articles parus dans la revue *Repères* entre 1990 et 2010. Par l'établissement d'une catégorisation des recherches en question, à la lumière des objectifs, des cadres théoriques et des méthodes déclarés par les auteurs, nous voulons retracer l'évolution de ce pan des recherches. L'une de nos motivations est de constater si le projet initial, formulé par Hélène Romian dans l'introduction du numéro 1 de *Repères*, s'est confirmé : au cours de ces deux décennies, la recherche en didactique a-t-elle été principalement mise au service de la formation des enseignants ? Et, si

1 Ces deux acronymes signifient respectivement Formation des Enseignants en Didactique du Français et Théorie, Action, Langage et Savoirs.

oui, comment ? En apportant de nouvelles connaissances sur la formation des enseignants de français ? En insufflant des changements dans les pratiques de formation des enseignants de français ?

Formation et recherche : au carrefour de préoccupations et de discours divers

La formation des maîtres est un « processus étagé et complexe » (Plane et Ropé, 1997, p. 5) visant l'apprentissage d'« une combinaison d'objets et de démarches » qui articulent une « construction de savoirs didactiques » et une « capacité d'agir dans une discipline scolaire à enseigner » (Thévenaz-Christen et Sales-Cordeiro, 2007, p. 95). La formation, qui se joue sur plusieurs terrains, est appréhendée de multiples manières en fonction des disciplines de recherche et soulève de nombreux enjeux dont plusieurs se rapportent aux tensions générées par son caractère multidimensionnel (Gagnon, 2010). Et c'est sans oublier les dimensions sociales et politiques qui traversent ce domaine d'activités : il importe de former des enseignants en mesure de préparer l'élève, le futur employé ou le futur travailleur à affronter les défis de la société actuelle, comme la capacité de comprendre des phénomènes sociaux complexes ; la maîtrise d'outils et connaissances en constante évolution pour agir en citoyen et faire face à certaines injonctions économiques (adaptabilité, mobilité, maîtrise d'outils technologiques, etc.). La formation des enseignants se situe donc au carrefour d'enjeux sociaux, économiques et politiques ; de ces enjeux variés découlent des recherches multidimensionnelles. En effet, les objectifs multiples et le caractère pluriel de la formation des enseignants rendent problématiques ses liens avec la recherche. Il est vrai que si l'on oppose, d'un côté, la volonté d'une recherche non utilitariste dont la fonction est la déstructuration du sens commun et la restructuration novatrice des idées (Crahay, 2006) et, de l'autre, celle d'un pragmatisme visant à l'amélioration des pratiques éducatives, on peut, à l'instar de Vanhulle et Lenoir (2005), parler d'« enjeux irréductibles et paradoxaux » (p. 33).

Globalement, les objectifs poursuivis par les recherches sur la formation relèvent de deux grandes préoccupations :

- produire des savoirs, des cadres théoriques *sur* et *pour* la formation de manière à rendre intelligibles la formation et l'enseignement ;
- servir à améliorer la formation et les pratiques éducatives.

La conciliation de ces préoccupations conduit à interroger l'articulation de la recherche à la formation. Dualité d'enjeux et de discours, puisque ceux-ci sont portés à la fois par des chercheurs, des praticiens et des formateurs. Si l'on reproche à certains de produire des savoirs incomplets, fragiles, locaux, car développés dans le champ des pratiques avec les praticiens ou par les praticiens (Cochran-Smith, 2005), d'autres se voient accusés d'hermétisme, car les résultats de leurs travaux trouvent peu d'ancrage dans le terrain. Les nouvelles demandes sociales contribuent à ce que l'articulation recherche et formation soit repensée et reconstruite ; d'autres formes de cohabitation émergent (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). La diffusion de l'idée de professionnalisation du métier

d'enseignant engendre la poursuite de travaux de recherche dont les résultats peuvent être réinvestis dans la pratique (de Landsheere et de Landsheere, 1992). Elle amène aussi les enseignants ou les futurs enseignants à devenir producteurs de savoirs. Ce nouveau modèle de formation professionnelle considère le travail quotidien de l'enseignant comme « la mise en contexte indispensable de la formation enseignante » (Tardif et Ziarko, 1997, p. 4). L'analyse de pratiques prend de plus en plus d'importance, à la fois comme dispositif permettant une clarification et une réflexion sur les dynamiques qui interfèrent dans le feu de l'action et comme méthode de recherche afin de mieux comprendre et expliquer les processus en jeu dans la formation. Aussi, l'interface entre les lieux de formation et les lieux de la pratique professionnelle, ainsi que l'articulation des rapports au sein de cette interface complexifient le champ de la formation, tout en contribuant à en définir la spécificité (Bourdoncle et Lessard, 2003, p. 143).

Distinguer les plans d'analyse pour mieux circonscrire le champ de la recherche

Cette contribution répond à une préoccupation commune au sein de nos équipes de rattachement : circonscrire le vaste champ des recherches sur la formation des enseignants. L'un de nos objectifs consiste à distinguer les plans d'analyse et à identifier les objets, les enjeux, les acteurs, les courants épistémologiques au cœur des recherches sur la formation des enseignants dans *Repères*.

Notre première question, large, interroge les liens entre le champ des travaux portant sur la formation et celui de la didactique du français. Qu'est-ce que la recherche en didactique du français apporte à la formation des enseignants ? Que prend-elle des travaux en formation des enseignants ou des adultes ? Comment la relation entre le champ de la formation des enseignants et celui des recherches en didactique du français a-t-elle évolué depuis 1990 ?

Les cinquante dernières années ont été marquées par le passage de recherches axées sur des modèles de l'enseignement² aux recherches récentes traitant spécifiquement de la formation des enseignants. Au cours de cette période, de l'importation directe des concepts et des méthodes des disciplines de référence à la formation des enseignants, on est passé à une prise en charge progressive de ces questions par la didactique ou les sciences de l'éducation. Les dernières années ont été le théâtre d'un rapprochement entre recherche et formation : les futurs professionnels du métier d'enseignant doivent se former à la recherche (en didactique ou dans d'autres disciplines) ; les pratiques de formation font objet de recherches ; les résultats des recherches sont réinvestis dans la formation. Il s'agit d'étudier le dialogue tissé, maintenu ou rompu, entre ces deux champs. La recherche en didactique questionnerait-elle la formation, laquelle, à son tour, compléterait, mettrait en question les apports de la recherche didactique ?

Une seconde question a trait aux liens entre recherche et formation à l'intérieur même du champ de la didactique du français. À ce propos, nous pouvons

2 Ces recherches se font dans une visée d'optimisation de l'efficacité pédagogique, elles prennent par la suite une orientation sociologique ou anthropologique, analysant la classe comme le reflet de la société.

d'ailleurs interroger la distinction entre ces deux domaines, car il est possible de considérer, comme le fait Romian en 1990, que le but premier de la didactique est de servir la formation. Ceci reviendrait à affirmer que la didactique est une partie du territoire plus large couvert par la recherche sur la formation. On pourrait aussi penser que la part des travaux didactiques portant sur la formation relève avant tout de la conception d'ingénierie : l'élaboration de dispositifs assurerait l'inscription d'un volet « formation » dans le champ de recherche en didactique du français.

Par une analyse plus fine, nous aimerions par la suite caractériser les principaux fondements épistémologiques sous-jacents aux recherches en didactique du français portant sur la formation. Par « l'identification d'un cœur référentiel dans un espace intellectuel » (Bécharde, 2008, p. 541), nous serons en mesure de dresser les principaux référents théoriques et les concepts clés de la recherche en didactique sur la formation et, par le fait même, nous pourrions mettre en exergue la présence ou non d'une *élite citationnelle* dans la communauté de recherche en didactique du français.

Nos critères de choix des articles de Repères de 1990 à 2010

Une première lecture des numéros 1 à 41 de la revue nous a permis d'identifier les contributions : un total de cinquante-huit³ articles portant spécifiquement sur la formation des enseignants. Ces articles ont été publiés dans les numéros 1, 7, 12, 15, 16, 18, 20, 24/ 25, 28, 29, 30, 35, 36, 37, 39, 41. Mentionnons que trois numéros ont pour thématique la formation des enseignants (1, 16 et 30, respectivement intitulés : « Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche » ; « Le français dans la formation des professeurs d'école » ; « Les pratiques langagières en formation initiale et continue »), par conséquent l'ensemble des articles de ces numéros a été retenu⁴.

Dans un premier tri, nous avons usé d'un filet large, retenant les recherches sur l'activité enseignante ; mais afin d'éviter toute dispersion, voulant circonscrire notre regard sur ce champ précis, nous avons dû procéder à un deuxième choix, en fonction de l'adéquation des contributions à l'un des critères suivants :

- a) le cadre de la recherche est la formation ;
- b) la recherche est directement orientée vers la formation. Nous n'avons pas retenu les contributions dans lesquelles, par exemple, on fait état d'usages potentiels des résultats en formation ou d'impacts probables de la recherche sur la formation ;
- c) l'objet d'étude est la formation ou ses acteurs.

Nous avons, à partir des objectifs, problématiques et questions de recherche annoncés, relevé le principal objet d'étude de chacun de ces cinquante-huit

3 Nous avons dénombré 467 articles (ce chiffre exclut les notes critiques ou notes de lecture) dans l'ensemble de ces 41 numéros. À partir de ces chiffres, nous avons estimé à 12.4 % la part des articles de *Repères* portant sur la formation des enseignants.

4 Notons au passage que la revue a par la suite consacré deux numéros entiers à la formation des enseignants (n° 42 et 44), mais nous nous sommes arrêtées aux numéros de 2010 comme le précisait l'appel du présent numéro.

articles. Ces derniers ont ensuite fait l'objet d'un classement à l'aide d'une grille inspirée de l'essai de définition des recherches en éducation de Van der Maren (1996) permettant de définir les recherches en fonction de leurs enjeux. Nous avons ainsi examiné le rapport entre recherche et formation dans chacune des contributions. Van der Maren propose quatre catégories de recherche : *nomothétique*, à savoir axée sur la production, sur le développement ou sur le raffinement de théories ; *politique*, visant l'énoncé ou la légitimation d'un projet servant la transformation des pratiques des individus ou des institutions ; *pragmatique*, reliée à la résolution d'un problème particulier ou d'une dysfonction du système, des acteurs ou du milieu ; ou, encore, *ontogénique*, mise au service du développement du chercheur-praticien. Cette identification des enjeux des recherches publiées a permis de mieux situer les domaines que celles-ci touchent, notamment celui de l'ingénierie de la formation des enseignants de français ou celui des cadres théoriques *sur* et *pour* la formation, le public des formés ou des formateurs, etc.

1. Une variété d'objets d'étude

Nous intéressent, d'une part, aux liens entretenus entre recherche et formation dans les articles recensés et, d'autre part, aux objectifs formulés à l'intérieur de ceux-ci, nous sommes en mesure de présenter un premier classement des cinquante-huit articles. Cinq ensembles de contributions ont ainsi été circonscrits : les « plaidoyers », les « recensions », les « prescriptions institutionnelles », les « dispositifs », les « acteurs ». Si certains sont récurrents tout au long de l'époque couverte, d'autres appartiennent à un moment précis.

1.1. Des textes initiateurs « plaidoyers »

Le premier ensemble de textes est dénommé « plaidoyer ». Neuf contributions y appartiennent. Il s'agit de textes dans lesquels le chercheur prend position ou formule des prescriptions. Parus pour la plupart dans les débuts de *Repères*, ils présentent une réflexion, problématisent un thème ou énoncent des principes. La majorité d'entre eux sont explicitement liés à la création des IUFM en France (entre 1990 et 1991) suscitant une réflexion large sur les besoins et les exigences de la formation des enseignants et la place et le rôle que peut y jouer la recherche (Wirthner et Cordonnier, 2011).

Dans le tout premier numéro, Romian expose succinctement l'idée de « traitement didactique » des recherches dans la formation des maîtres. Elle plaide pour une formation appuyée « non sur la transmission de savoirs tout élaborés ou l'expression de la personne de l'enseignant, mais sur la construction de pratiques, d'attitudes, de savoirs socialement, scientifiquement fondés en situation de résolutions de problèmes » (1990, p. 3). La réflexion de Romian se prolonge dans un deuxième texte dans lequel elle formule des propositions afin de construire une relation entre les recherches et la formation en didactique du français, s'interrogeant sur les types de savoirs et les résultats de recherches utili-

sables ou utiles en formation. Romian présente un dispositif et un programme qui prennent en compte les besoins de la formation ; elle donne des exemples de collaboration entre chercheurs et formateurs. Tout comme Romian, Dabène (1990) souligne le décalage entre les avancées de la recherche et les contenus de la formation. Pour lui, il y a urgence de confronter les expériences de la formation aux différents types de recherche. Il pointe d'ailleurs que la formation devrait porter à la fois sur la discipline, la didactique de la discipline, l'interdisciplinarité et le métier d'enseignant (qu'il appelle aussi « didactique de la formation »). Garcia-Debanc (1990) s'oppose à la transmission directe dans la formation des résultats de la recherche et mise aussi sur leur traitement didactique. À cette fin, elle énonce des principes pour les situations de formation : un apprentissage par résolution de problèmes, l'utilisation de modèles explicatifs les plus pertinents, la construction des contenus à partir de ces modèles et du rôle du formateur. Par un détour historique depuis les années soixante, Bronckart et Chiss (1990) montrent que la coordination entre les instances de légitimation de la formation revient aux didactiques disciplinaires. Pour eux, c'est grâce à la conceptualisation d'ensemble de la didactique du français qu'on appréhende la complexité du champ de l'enseignement-apprentissage de cette discipline : « C'est du didacticien – comme chercheur – qu'on peut tendanciellement attendre une réflexion de type épistémologique (et historique) sur la nature et la compatibilité des savoirs qui comptent pour l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle (1990, p. 34-35) ».

Dans « Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école ? », Elalouf et Le Goff (1997) énoncent une série de suggestions en vue de l'établissement d'un programme de formation. De quel type de connaissances linguistiques le futur professeur d'école a-t-il besoin ? Comment sélectionner et réorganiser ces savoirs linguistiques dans une perspective professionnelle ?

Dans le numéro 20 (1999), Ducancel et Dabène partent du postulat que la formation des enseignants est une initiation à une posture de recherche. Fijalkow et Ragano (1999), dans le même numéro, s'inscrivent dans une perspective identique et plaident en faveur de la recherche-action. Pour eux, ce type de recherche permet de transformer une demande sociale de partenariat en problématique universitaire : comment enseigner la langue écrite, comment gérer la classe et les élèves ?

Neuf ans plus tard, Dumortier et Dispy (2008) analysent les manières de traiter la poésie dans les référentiels de compétences, dans les manuels couramment utilisés et dans les pratiques de classe. Ils formulent des propositions de formation en vue de modifier les pratiques de classe dominantes relatives à la poésie pour mettre en place de « bonnes » pratiques. La particularité de cette contribution de Dumortier est de s'intéresser non pas au traitement didactique en tant que tel, mais à ses critères de validité.

Si l'on reprend la classification de Van der Maren, l'enjeu de ces contributions est politique. Elles plaident en faveur d'un traitement didactique des recherches ou des objets en vue de les réinvestir à l'intérieur de la formation.

Ce faisant, leurs auteurs se refusent à l'applicationnisme des disciplines de référence. Ces textes amorcent ainsi un mouvement de rupture avec les disciplines mères telles que la linguistique, la psychologie et la psycholinguistique.

1.2. Des recensions comme cadrage des recherches

Cinq textes relèvent de la catégorie « recension ». Ropé et Plane, en 1997, présentent la situation de la formation des enseignants primaires en français. Bled (1997), dans le même numéro, effectue la recension de manuels et d'annales destinés aux candidats au concours du CAPE. En 2000, c'est au tour de Plane et de Schneuwly de mettre en lumière les différents outils de l'enseignant et les différents regards que la recherche didactique porte sur ceux-ci. Pour eux, une entrée par les outils trouve sa pertinence dans la conciliation qu'elle opère entre les champs théoriques et pratiques de la formation professionnelle. Daunay et Treignier (2004) effectuent une recension des écrits théoriques traitant des pratiques langagières dans la formation. Ils présentent des pratiques innovantes de formation qui privilégient les pratiques langagières. Entreprenant une démarche similaire, mais cette fois-ci au sujet des méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture, Nonnon et Goigoux (2007) explicitent notamment comment l'activité enseignante est modélisée à des fins de formation. Ces textes visent, pour la majorité d'entre eux, à faire avancer les connaissances sur des dimensions de la formation des enseignants, nous pouvons donc considérer que leurs enjeux sont nomothétiques. Ces recensions font état de quatre thèmes phares : la formation des enseignants du primaire en français, les outils de l'enseignant, les pratiques langagières en formation et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture.

1.3. Des textes autour des prescriptions institutionnelles

Les prescriptions officielles constituent l'objet d'étude dominant de cinq des contributions recensées. Quatre d'entre elles font partie du numéro 16 « Le français dans la formation des professeurs d'école » paru en 1997. Dahringer et Turco y abordent la question de la place du français dans la maquette de formation de l'IUFM de Bretagne. Nonnon (1997), dans le même numéro, met en lumière les enjeux disciplinaires, professionnels et politiques autour de l'écriture du référentiel de français dans un programme de formation. Ducancel (1997) rend compte des curriculums réels en étudiant les réponses obtenues dans des questionnaires portant sur les contenus de formation adressés aux formateurs. Chartier s'intéresse aux objectifs de préparation aux concours et à ceux de la formation professionnelle en vue de proposer des solutions qui tiennent compte de l'hétérogénéité des publics. Bishop, Slama, Butlen, Mongenot et Clauquin (2008) examinent les effets des programmes français de 2002 sur la formation. À partir d'observations en classe, de documents de préparation de séances de jeunes stagiaires, de carnets de bord et d'entretiens, ils mettent en exergue les modes d'appropriation de ces programmes. Ici, les textes visent à résoudre le problème général du décalage entre les prescriptions et pratiques des formés. En ce sens, ces contributions nourrissent des enjeux pragmatiques en permet-

tant – pour la plupart d’entre elles – de faire le point sur la place du français en tant que discipline dans la formation des enseignants quelques années après la création des IUFM.

1.4. Des textes qui proposent, relatent et analysent des dispositifs

Nous avons regroupé, dans un quatrième ensemble de textes, les contributions traitant des « dispositifs de formation ». Ces articles abordent la transformation d’outils de recherche en outils de formation ou la mise en place de dispositifs de formation innovants. Il s’agit de montrer la pertinence et l’adéquation de ces outils ou de ces dispositifs sur la formation. Ce sont là des thèmes phares, puisque vingt-quatre des contributions recensées y sont associées. Si, dans les débuts de la publication, les textes portent soit sur le traitement didactique d’outils, soit sur le compte-rendu d’expérience de la mise en place de dispositif, on observe peu à peu une jonction entre ces deux finalités.

Les contributions de la première décennie (1990-2000) abordent le réinvestissement des outils de recherche (ou « instruments didactiques ») en formation. Ces outils servent des enjeux pragmatiques, en ce qu’ils visent à améliorer la formation. Develay (1990) propose une modélisation-conceptualisation d’aides didactiques. Sublet (1993) présente le traitement didactique d’un questionnaire de recherche dans la formation. Ducancel, Boulain et Ducancel (1995) proposent des entrées pour l’analyse de la variété des formes de communication scientifique. Attias (1997) propose des « phases de formation et des séminaires de recherche » sur l’analyse du discours télévisuel pour les étudiants en formation. Simon (1997) montre les spécificités du mémoire professionnel par rapport à aux autres mémoires universitaires et en fait un outil pour l’alternance.

Au début des années deux-mille, des outils tels que le tableau noir, les grilles d’analyse de la pratique, le portfolio, le carnet et le journal de bord sont mis au profit du développement professionnel. Nonnon (2001-2002) étudie les usages du tableau noir et le geste professionnel affilié ; pour la chercheuse, ce sont deux objets de réflexion qui doivent être pris en compte et légitimés dans la formation. Chemla (2001-2002) développe un outil de formation servant l’analyse de pratiques d’enseignement de l’oral, à partir d’indicateurs développés dans les travaux de recherche d’Élisabeth Nonnon. Autour de l’écriture comme outil réflexif de formation, Vanhulle (2004) propose une conceptualisation de la réflexivité articulée avec le développement professionnel et relève les effets et paradoxes des dispositifs du type « portfolio ». Treignier et Delabarre (2004) réinterrogent la place et le rôle du carnet de bord comme outil de réflexion et d’articulation entre théorie et pratique. Quatrevaux (2004), de son côté, fait du journal de bord de formation un écrit intermédiaire de la formation professionnelle.

Quand il ne s’agit pas de présenter ou de tester des outils de recherche dans la formation, les travaux relatent la mise en place de dispositifs : la « logique » de ces écrits est celle de didacticiens, enseignants-chercheurs, jugeant « utile d’exhiber leurs pratiques d’enseignement dans les dispositifs de formation à

la fois pour partager une expérience professionnelle avec la communauté des praticiens à laquelle ils appartiennent et pour donner une assise théorique à leurs propositions » (Jorro, 2004, p. 184). Les enjeux sont ici essentiellement ontogéniques.

Ducancel (1990) analyse des sessions de formation dans le but d'observer la transposition des pratiques de la recherche-innovation. Dans le but de construire une « expertise professionnelle » pour l'enseignement de la ponctuation et des marques d'organisation textuelle, Garcia-Debanco et Paolacci (2003) formulent des propositions pour un module de formation, lequel s'appuie sur des travaux en psycholinguistique et sur l'analyse de travaux d'enseignants. Le module est ensuite mis en œuvre. Turco et Gruson (2004), après avoir justifié et testé leur dispositif de formation, mettent en évidence des indicateurs de transformation chez les formés vis-à-vis de l'observation réfléchie de la langue. Reuter et Daunay (2004) relatent une démarche didactique mise en œuvre dans un cours en licence de sciences de l'éducation ; les étudiants y racontent des souvenirs ayant trait à la lecture ou à l'écriture ainsi qu'à leur apprentissage. Ils exposent les apports et les limites d'un dispositif basé sur la dimension réflexive de l'écriture en formation. Delbrayelle, Gaillard, Rilliard et Ducancel (2004) étudient comment les formés formulent et résolvent les problèmes d'enseignement en formation initiale et continue. Ils identifient « des conditions favorables » au transfert en classe des pratiques langagières développées en formation : le contact avec une recherche clarifiant les visées d'enseignement et les médiations utilisables et l'application de dispositifs fondés sur l'alternance dans lesquels le formateur et les formés partagent des questionnements et des propositions didactiques (2004, p. 130).

Plus on avance dans le temps, plus les contributions cessent de poursuivre des enjeux ontogéniques et s'orientent vers des objectifs pragmatiques. On expose la mise en œuvre de dispositifs de formation centrés sur l'usage d'outils particuliers. Donahue (2004) rapporte des expériences de collaboration entre stagiaires au moment de la création d'un site web à l'aide de l'outil *assessment*. À partir de l'analyse des échanges et des documents mis sur le site, elle rend compte des apports d'une « pratique innovante » de formation. Jorro (2004) présente un dispositif de formation dans lequel le carnet de lecture agit comme amplificateur du processus interprétatif. Guilbert (2004) expose l'application du principe hologrammique : il montre les apports de l'usage de cartes conceptuelles comme outil de formation à la rédaction de mémoire de fin d'études.

Les contributions des années 2007 à 2010 analysent des dispositifs de formation et formulent ensuite des propositions en vue d'un réinvestissement de la recherche sur le terrain ou dans la formation. L'enjeu est souvent pragmatique, axé sur la résolution de problèmes ou lié à un dysfonctionnement. Toutefois, l'enjeu de certains textes peut être considéré comme nomothétique, car ceux-ci révèlent des processus associés au développement professionnel. On voit là que les enjeux se complexifient, que les recherches deviennent plus ambitieuses en visant à la fois à résoudre des problèmes liés à l'action formative et à apporter des connaissances théoriques sur des phénomènes en lien avec la formation.

Cèbe et Goigoux (2007), en collaboration avec des enseignants, utilisent des dispositifs de formation afin de développer et de peaufiner des instruments didactiques plus adaptés pour enseigner la lecture aux élèves. Bishop et Sraïki (2007) s'intéressent également aux effets de la formation sur l'enseignement. Dans leur cas, il s'agit de mesurer les effets du dispositif des CP renforcés à l'aide de questionnaires ou par l'analyse des résultats. Jaubert et Rebière (2007) rendent compte d'une expérience de formation en vue de soulever et de cerner les spécificités de l'enseignement auprès d'« enfants du voyage » et d'identifier les réponses à apporter à leurs obstacles. Debeurme, Jubinville et Fontaine (2007) font part d'une expérience visant à doter les maîtres associés d'une meilleure conceptualisation de leurs pratiques en classe et hors classe auprès d'élèves en difficulté.

Deux contributions poursuivent des enjeux politiques. Portelette (2008) témoigne de la formation par la recherche pour mieux comprendre la formation ; elle explicite les apports et les limites d'un dispositif de formation continue en littérature axée sur la prise de conscience par les enseignants du caractère dialogique de la lecture et de la manière dont les élèves s'y prennent pour construire le sens d'une nouvelle résistante. Sève et Ambroise (2009) visent également à valider, par la recherche, une démarche de formation liée à l'enseignement de l'orthographe, grâce aux tests des dispositifs en classe, à l'observation de séances et à la tenue d'entretiens.

1.5. Des contributions autour des acteurs de la formation

Le cinquième groupe réunit des travaux dont l'objet d'étude est le savoir détenu par le formateur ou le formé. Ces investigations examinent, tour à tour, les représentations des acteurs, le discours et les pratiques des formés ou des formateurs.

L'accès aux représentations permet de mieux cerner les acteurs de la formation ; en ce sens, les objectifs poursuivis sont pragmatiques. André (1997) expose la façon dont une équipe de formateurs consultants traite les pratiques sociales d'écriture professionnelle ; le compte-rendu de l'expérience des formateurs informe de l'intervention en amont avec les élèves. Calame-Gippet (1997) s'intéresse aux représentations des formateurs quant au traitement didactique des savoirs savants. Bertrand (1997) étudie les besoins et les attentes des professeurs des écoles en formation. Balcou-Debussche (1997), dans la même optique, analyse le discours des futurs enseignants sur l'écriture et observe chez les formés les liens entre rapport à l'écrit, rapport à soi et rapport à la formation. Louichon (2008), à l'aide de questionnaires et d'études de cas, analyse les représentations des enseignants au regard des instructions officielles afin de combler les besoins de la formation et de mieux comprendre celle-ci. Lepoivre-Duc et Sautot (2009) se focalisent sur les représentations des enseignants du primaire sur l'activité grammaticale pour mieux déterminer les besoins en formation. Par l'analyse de séances d'observation réfléchie de la langue et d'entretiens avec deux enseignants, ils mettent en évidence les difficultés rencontrées au moment de la mise en œuvre en classe de situations de résolution de problèmes grammati-

caux. Enfin, Garcia-Debanc, Paolacci, Benaïoun, Amirez, Bessagnet, Beucher et Dutrait (2010) s'intéressent aux « prescriptions secondaires », c'est-à-dire les conceptions de l'enseignement de la grammaire et de sa progressivité par les différents acteurs de la formation.

D'autres publications accordent une large place à l'interprétation qui traverse le *faire* et le *dire* des acteurs et les justifications invoquées par ceux-ci pour rendre compte de leur agir. La recherche sur la formation vise alors l'atteinte d'une expertise professionnelle. Sensevy (1998) s'intéresse aux gestes professionnels des stagiaires ; il veut rendre intelligibles les nécessités sur lesquelles reposent les techniques mises en œuvre par le formé en exercice. Garcia-Debanc, Sanz-Lecina et Margotin (2001-2002) procèdent aussi à l'examen minutieux des pratiques d'enseignement de l'oral d'une enseignante débutante. L'étude de cas sert la réflexion sur la construction de l'expertise professionnelle. Ces travaux sur le dire et le faire des acteurs font notamment usage de dispositifs basés sur les entretiens d'autoconfrontation. Partant d'une théorisation de la parole de l'enseignant dans la classe, Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro et Larguier (2004) analysent des pratiques de classe de stagiaires et formulent ensuite des propositions en vue d'un dispositif qui intègre une réflexion sur l'activité langagière et corporelle de l'enseignant en formation. Jaubert, Rebière et Duguet (2004), par l'analyse croisée de pratiques de formation et de classe, réfléchissent sur le rôle que peut jouer le langage en formation et sur la transformation du rapport au langage en vue d'une meilleure action dans la classe.

L'analyse de pratiques permet de mieux cerner les besoins en formation. Crinon et Ricard-Fersing (2004) examinent les conditions d'une écriture favorisant le développement d'une posture réflexive dans les dispositifs de formation. Chabanne, Desault, Dupuy et Algoïn (2008) identifient des gestes professionnels caractéristiques des situations d'enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire : le pilotage, le tissage et l'étayage de l'activité interprétative. Cogis, Elalouf et Brinker (2009), partant du constat que les représentations de la langue (les groupes syntaxiques en particulier) partagées par les enseignants entrent en conflit avec les attentes de la formation, procèdent à l'analyse de séances et à la comparaison de pratiques expertes et débutantes. Cette analyse leur permet de dégager des éléments d'expertise professionnelle. Elles développent ensuite des activités visant à mettre les enseignants formés en situation de réflexion sur ses phénomènes grammaticaux. Suivant une même approche, Paolacci et Garcia-Debanc (2009), à partir de deux cas, analysent les pratiques d'enseignement grammatical de deux enseignants et proposent des pistes d'ajustement de la formation.

Les travaux sur l'agir professionnel et sur l'analyse de pratiques prétendent à des enjeux à la fois nomothétiques, liés au développement des théories afférentes (théories de l'action, psychologie ergonomique, etc.), mais ceux-ci s'accompagnent souvent de visées d'ordre pragmatique, en lien à la résolution de problèmes ou de dysfonctionnements.

Après avoir exposé les objets des études, leurs enjeux et leurs objectifs, cette seconde partie vise à mettre en exergue des courants théoriques explicites récurrents dans les textes et révèle le *cœur référentiel* des contributions recensées (Béchar, 2008).

2. Cadres théoriques et cœur référentiel des travaux sur la formation

En vue de mieux cerner le champ de la didactique du français articulée avec la formation des enseignants, nous nous sommes intéressées aux cadres théoriques et épistémologiques annoncés dans les articles ainsi qu'aux auteurs et références cités.

Selon Berthelot (2003), le texte scientifique comporte trois traits distinctifs : 1) l'intention explicite de l'auteur de produire des connaissances, du savoir ; 2) la reconnaissance des pairs pour l'apport de connaissances ; 3) l'inscription dans un espace de publication scientifique. Ces aspects sont soumis à l'épreuve du temps qui va ou non soutenir la scientificité d'un texte. Il porte donc une intention de connaissance, voire une prétention à la vérité, dont l'auteur doit fournir des preuves attendues en fonction d'attentes qui sont toujours polémiques et controversées. Le texte scientifique, défini comme un intertexte référentiel à prétention probatoire systématique (Berthelot, 2003), implique une reconnaissance des pairs. Son statut est renforcé par une inscription dans un espace de publications scientifiques et la référence à des auteurs ayant fait leurs preuves. C'est par ces attributs qu'il est considéré comme un « classique ». Dans cette deuxième partie, nous relevons d'abord les courants théoriques et épistémologiques dominants et pointons ensuite des auteurs et références cités dans les cinquante-huit articles.

2.1. Des courants épistémologiques pour aborder la formation d'un point de vue didactique

L'examen des publications de *Repères* autour de la formation des enseignants devrait permettre de mettre au jour la carte épistémologique des recherches (Béchar, 2008). Cependant, étant donné que certains des articles recensés ne prétendent pas à la démonstration d'une démarche scientifique (les textes de cadrage, par exemple, n'ont pas le même statut que le reste des contributions des numéros ; le cadre théorique ou la méthode en vue d'arriver aux résultats transmis sont parfois absents ou non explicités par les chercheurs), nous ne pouvons prétendre ici à rendre compte de manière exhaustive de l'ensemble des cinquante-huit articles. Nous avons donc cherché à rendre compte de tendances et à les illustrer à l'aide d'articles emblématiques de ces courants.

Le premier courant théorique identifiable s'organise autour de la légitimation de la didactique comme responsable de la vigilance épistémologique à l'étude de la formation à l'enseignement (Bronckart et Chiss, 1990 ; Nonnon, 1997). Selon ces travaux, la didactique suppose une connaissance plus diversi-

fiée des savoirs en cours et leur surveillance attentive. C'est le postulat derrière l'idée de *traitement didactique* commune à beaucoup des contributions (Dabène, 1990 ; Ducancel, Boulain et Ducancel, 1995 ; Calame-Gippet, 1997 ; Garcia-Debanc, 1990 ; Romian, 1990b ; Sublet, 1993). Par ce traitement didactique, on vise à enrayer toute forme d'applicationnisme des disciplines scientifiques de référence ; il faut éviter de réduire la formation enseignante à la transmission d'un savoir produit de manière hétéronome au milieu de la pratique. Cette réflexion théorique s'appuie sur les concepts de *transposition didactique* (Chevallard, 1985/1991), car elle interroge la composition des savoirs de la formation : quelle est la place des savoirs savants, des savoirs scolaires, des *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1986) à l'intérieur de la formation des enseignants ?

Un courant inspiré par la sociologie du travail apparaît également dès le début de la parution. L'observation des pratiques donne à voir la structuration des espaces du travail enseignant. Les chercheurs visent à rendre raison des pratiques par des repérages et des balisages divers (Sublet, 1993 ; Bertrand, 1997 ; Elalouf et Le Goff, 1997 ; Plane et Ropé, 1997 ; Sensevy, 1998 ; Fijalkow et Ragano, 1999 ; Nonnon, 2000). Il est question de *choix*, d'*habitus*, de *logique d'action*, de la « logique de la pratique qui n'est pas celle de la logique » (Bourdieu, 1980 ; cité dans Nonnon, 2000), de *schèmes d'action*. Les références sont celles de sociologues de l'éducation (Postic, 1977 ; Bourdieu, 1980 ; Charlot, 1990 ; Bautier et Charlot, 1992 ; Bru, 1991 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996/2001).

En parallèle et parfois en prolongement de ce dernier courant, on étudie l'activité enseignante en adoptant une approche psychologique ergonomique. Ces recherches se situent dans la perspective clinique de l'activité de Clot (1999 ; 2000) : le fonctionnement des échanges verbaux est vu comme la phase actuelle et observable d'un processus traduisant le développement personnel. Il s'agit en quelque sorte d'arriver à découvrir la conscience de l'activité, « l'expérience vécue d'expériences vécues » (Vygotski, 1925/1994, p. 42). Les chercheurs reprennent et développent le concept de *geste*, emprunté à Bruner (1983) et ceux de *genre* et de *style* (Bakhtine, 1984) en vue de penser la transmission-évolution de l'expérience (Bishop, Slama, Butlen, Mongenot et Claquin, 2008 ; Cèbe et Goigoux, 2007 ; Chabanne, Desault, Dupuy et Aigoïn, 2008 ; Delbrayelle, Gaillard, Gaillard, Rilliard et Ducancel, 2004 ; Jaubert, Rebière et Duguet, 2004 ; Nonnon, 2000 ; Nonnon et Goigoux, 2007 ; Sensevy, 1998).

Dans les années deux-mille, un courant épistémologique émerge, constitué autour de l'utilisation de l'écrit comme outil de réflexion professionnel. Les potentialités de l'écriture sont analysées comme des conditions d'émergence et de développement de savoirs et de compétences professionnelles. Les chercheurs s'intéressent au processus par lequel le formé s'approprié ou construit des savoirs professionnels au sein de situations communicatives, et se trouve transformé du fait même de cette appropriation (André, 1995 ; Balcou-Debusche, 1997 ; Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro et Larguier, 2004 ; Chemla, 2001-2001 ; Crinon et Ricard-Fersing, 2004 ; Jaubert, Rebière et Duguet, 2004 ; Jorro, 2004 ; Quatrevaux, 2004 ; Simon, 1997 ; Treigner et Delabarre, 2004 ;

Vanhulle, 2004). L'influence des travaux de Vygotski (1929-34/1997) est ici bien présente. Les sources d'inspiration proviennent des études sur les *typologies de discours* (Bakhtine⁵, 1984 ; Adam, 1992 ; Bronckart, 1996), sur les *jeux de langage* (François, 1993), sur l'*action sensée* (Ricoeur, 1977) ou encore sur l'*agir communicationnel* (Habermas, 1987). Ce courant montre une des forces du travail de didacticiens de français dans la formation : ces spécialistes de la langue écrite et de son enseignement ont su transférer et transformer dans la formation des objets et des méthodes, jusque-là réservés à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à l'école.

Notons enfin la présence d'un courant plus transversal où les questions de *forme*, de *culture* et de *discipline scolaire* sont mises en relief. On se réfère ici aux travaux de Chervel (1977 ; 1998) (Cogis, Elalouf et Brinker, 2009 ; Ducancel, Boulain et Ducancel, 1995 ; Nonnon, 1997 ; Nonnon et Goigoux, 2007). L'attention est portée aux objets d'enseignement ou de formation, lesquels s'insèrent dans la discipline scolaire *français*. Les chercheurs s'intéressent aux liens entre la discipline scolaire et les disciplines de référence pour penser la formation (Bronckart et Chiss, 1990 ; Garcia-Debanc, 1990 ; Garcia-Debanc, Sanz-Lecina et Margotin, 2001/2002 ; Nonnon, 1997 ; Paolacci et Garcia-Debanc, 2009 ; Plane et Schnewly, 2000 ; Sève et Ambroise, 2009).

En repérant la présence d'auteurs et de contributions de référence, nous avons pu relever des courants théoriques dominants. Voyons maintenant quelles sont les références précisément citées afin de compléter cet « état des lieux ».

2.2. À la recherche du cœur référentiel

Les recherches concernées par la formation des enseignants s'appuient-elles sur un *cœur référentiel* ? La production scientifique relève d'une activité sociale. Les chercheurs se côtoient, s'influencent, échangent sur ou adhèrent à des manières de voir et d'expliquer le monde. Ils citent pour expliciter le courant auquel ils s'inscrivent, pour rendre hommage, pour signifier leur attachement à certaines idées, pour montrer des affinités avec d'autres chercheurs, ou au contraire pour s'en distancier. Les citations bibliographiques dans les textes scientifiques constituent un indice de cette activité sociale. L'étude des citations dans les articles émanant d'un même champ est une manière de définir ce dernier et de relever des bases communes ou l'absence d'unicité : quels sont, par exemple, les dialogues en cours entre les chercheurs et quels apports des disciplines de référence suscitent le plus d'engouement ?

Inspirées par le travail de Bécharde (2008) sur les auteurs-clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur, nous avons dénombré dans les cinquante-huit

5 À l'époque, la paternité des thèmes fondamentaux des types et des formes de discours, de l'énonciation comme interaction sociale ou du dialogisme n'avait pas encore été reconnue à Voloshinov (cf. Bota et Bronckart, *Bakhtine démasqué*).

articles sélectionnés : 1) les références bibliographiques ; 2) les auteurs cités⁶ ; 3) les auteurs cités une seule fois ; 4) les auteurs cités plus de trois fois dans au moins trois articles ; 5) les références citées plus de trois fois dans au moins trois articles ; et, enfin, 6) les autocitations (tableau 1). Nous avons ensuite étudié plus en détail les auteurs cités plus de trois fois dans au moins trois articles (tableau 2)⁷ puis les contributions présentes plus de trois fois dans au moins trois articles (tableau 3).

En vue d'identifier la place des disciplines de références, nous avons tenté de définir l'appartenance disciplinaire des auteurs cités plus de trois fois (tableau 2). Pour ce faire, nous avons établi des catégories larges (didactique du français, didactique des mathématiques, sciences du langage, sociologie, etc.). Ces appartenances ont évidemment été définies en fonction de la référence et à partir de l'ancrage du chercheur au moment de la publication. De plus, lorsqu'un auteur, prolifique, a apporté des contributions dans plusieurs domaines, nous avons relevé uniquement celui dans lequel s'inscrivent les références citées. Voulant pointer les liens des articles cités avec la formation des enseignants, nous avons été plus précises dans l'indication de l'appartenance disciplinaire de certains auteurs. Par exemple, les travaux cités de Perrenoud concernent principalement la formation ou la professionnalisation des enseignants. Par conséquent, nous avons ajouté « formation des enseignants » à « sociologie de l'éducation ».

Tableau 1 : Caractéristiques des références de la base de données

| | |
|--|-----|
| Nombre total de références | 980 |
| Nombre total d'auteurs cités | 387 |
| Nombre d'auteurs cités une seule fois | 277 |
| Nombre d'auteurs cités plus de trois fois dans au moins trois articles différents | 63 |
| Nombre de références citées plus de trois fois dans au moins trois articles différents | 16 |
| Nombre d'autocitations | 141 |

Le premier constat à l'analyse est celui de la disparité des auteurs cités : sur 387 auteurs mentionnés, 277 ne le sont qu'une seule fois et 63 auteurs et 16 références sont cités plus de trois fois. Un nombre faible d'auteurs (63/387) et de références (16/980) recueille l'assentiment des membres de la communauté scientifique étudiée. Relevons enfin la présence importante d'autocitations (141), celle-ci reflète une volonté d'inscrire la contribution dans un itinéraire de recherche ou de promouvoir ses propres travaux.

6 Nous avons fait le choix de prendre le premier auteur lorsque les références intégraient un groupe d'auteurs.

7 Les autocitations ont été exclues de ce comptage.

Tableau 2 : Auteurs cités plus de trois fois dans au moins trois articles différents

| Fréquences | Auteur | Discipline de rattachement | Numéros de Repères |
|------------|---------------|---|---|
| 13 | Garcia-Debanc | Didactique du français | 1 ; 16 ; 24/25 ; 39 |
| 12 | Fayol | Psycholinguistique | 1 ; 28 ; 35 ; 41 |
| 10 | Goigoux | Didactique du français | 18 ; 35 ; 37 ; 39 ; 40 ; |
| 9 | Chevallard | Didactique des mathématiques | 1 ; 12 ; 18 ; 41 ; 42 ; 43 ; 46 |
| 9 | François | Sciences du langage | 16 ; 24/25 ; 30 ; 35 ; 47 |
| 9 | Vygotski | Psychologie | 16 ; 30 ; 35 ; 39 |
| 8 | Bourdieu | Sociologie | 18 ; 30 ; 36 |
| 8 | Brigaudiot | Didactique du français | 30 ; 31 ; 32 ; 35 ; 36 ; 41 |
| 8 | Bronckart | Psychologie – Sciences du langage | 1 ; 16 ; 28 ; 30 ; 31 ; 35 |
| 8 | Chervel | Histoire | 16 ; 36 ; 41 ; 44 ; 45 |
| 8 | Clot | Psychologie ergonomique | 32 ; 33 ; 34 ; 35 ; 36 ; 37 ; 44 |
| 8 | Nonnon | Didactique du français | 24/25 ; 30 ; 35 ; 37 |
| 8 | Perrenoud | Sociologie de l'éducation – Formation des enseignants | 16 ; 36 ; 39 ; 41 |
| 7 | Altet | Sociologie de l'éducation – Formation des enseignants | 16 ; 30 ; 36 ; 37 |
| 7 | Brousseau | Didactique des mathématiques | 18 ; 34 ; 35 |
| 7 | Chartier | Sciences de l'éducation | 30 ; 36 ; 37 |
| 7 | Romian | Didactique du français | 7 ; 12 ; 16 ; 39 |
| 6 | Chabanne | Didactique du français | 28 ; 30 |
| 6 | Bautier | Sociologie de l'éducation | 16 ; 30 ; 35 |
| 6 | Bru | Sciences de l'éducation | 7 ; 36 |
| 6 | Bucheton | Didactique du français – Sciences du langage | 16 ; 24/25 ; 30 ; 36 ; 37 ; 38 ; 40 ; 41 ; 42 |
| 6 | Chiss | Sciences du langage | 1 ; 16 ; 41 |
| 6 | Dabène | Didactique du français | 1 ; 15 ; 16 |
| 6 | Ducancel | Didactique du français | 7 ; 16 ; |
| 6 | Fijalkow | Psycholinguistique – Didactique du français | 1 ; 16 ; 36 ; 24/25 |
| 6 | Tauveron | Didactique du français | 1 ; 20 ; 24/25 |
| 5 | Adam | Linguistique | 1 ; 28 ; 30 |
| 5 | Bakhtine | Littérature | 30 ; 31 ; 35 |
| 5 | Charlot | Sciences de l'éducation | 16 ; 20 ; 30 |

| Fréquences | Auteur | Discipline de rattachement | Numéros de <i>Repères</i> |
|------------|------------------------------|---|---------------------------|
| 5 | Catach | Linguistique | 1 ; 28 |
| 5 | Jolibert | Didactique du français | 1 ; 16 |
| 5 | Reuter | Didactique du français | 16 ; 30 ; 37 |
| 5 | Sensevy | Didactique des mathématiques | 30 ; 36 |
| 5 | Turco | Didactique du français | 1 ; 16 |
| 5 | Vergnaud | Sciences de l'éducation – Psychologie | 18 ; 30 ; 36 ; 37 |
| 4 | Bourdoncle | Sciences de l'éducation – Sociologie | 16 ; 36 |
| 4 | Delcambre | Didactique du français | 30 |
| 4 | Brossard | Psychologie | 15 ; 30 ; 35 ; 41 |
| 4 | Hébrard | Didactique du français | 1 ; 16 ; 36 |
| 4 | Jaubert (Jaubert et Rebière) | Didactique du français | 30 |
| 4 | Mas | Didactique du français | 1 ; 16 ; 42 |
| 4 | Paquay | Sciences de l'éducation – Formation des enseignants | 16 ; 14/25 ; 36 |
| 4 | Pastré | Didactique professionnelle – Psychologie | 30 ; 35 ; 36 ; 37 |
| 4 | <i>Ricœur</i> | Philosophie | 30 ; 35 |
| 4 | Riegel et al. | Linguistique | 28 ; 39 ; 41 |
| 4 | Blanche-Benveniste | Linguistique | 24/25 ; 39 ; 40 |
| 4 | Schubauer-Leoni | Didactique comparée | 18 ; 36 ; 39 |
| 4 | Tochon | Sciences de l'éducation – Formation des enseignants | 16 ; 24/25 ; 30 ; 41 |
| 3 | Crahay | Sciences de l'éducation – Psychologie | 7 ; 36 |
| 3 | Crinon | Didactique du français | 30 |
| 3 | Dominicé | Formation des adultes – Sciences de l'éducation | 16 ; 30 |
| 3 | Dufays | Didactique du français | 30 ; 50 |
| 3 | Ferry | Sciences de l'éducation | 16 ; 30 |
| 3 | Forquin | Sciences de l'éducation – Sociologie | 16 ; 30 |
| 3 | Goody | Anthropologie | 15 ; 16 ; 36 |
| 3 | Jaffré | Linguistique | 28 ; 39 ; 41 |

| Fréquences | Auteur | Discipline de rattachement | Numéros de <i>Repères</i> |
|------------|----------|--|---------------------------|
| 3 | Jorro | Sciences de l'éducation – Formation des enseignants | 30 ; 37 |
| 3 | Laparra | Linguistique | 24/25 ; 41 |
| 3 | Lartigue | Sciences de l'éducation | 1 ; 16 ; 37 |
| 3 | Manesse | Didactique du français | 30 ; 37 ; 41 |
| 3 | Ropé | Sciences de l'éducation – Formation des enseignants | 16 |
| 3 | Tisset | Didactique du français | 16 ; 39 |

De ce recensement, nous pouvons constater que la majorité des auteurs cités dans les articles de notre corpus est issue du champ de la didactique du français (22 des auteurs cités plus de trois fois). La didactique du français présente donc une relative autonomie. Les auteurs des sciences de l'éducation ainsi que ceux des sciences du langage constituent également une référence relativement importante puisqu'ils font respectivement partie des 15 (sciences de l'éducation) et 13 (sciences du langage) des auteurs-clés. Un dialogue avec la didactique des mathématiques semble avoir lieu de manière mesurée puisque seulement trois auteurs en sont issus.

Les auteurs de référence « classiques » (en italique dans le tableau 2 : Vygotski, Bourdieu, Bakhtine, Ricœur, Goody, Chervel) appartiennent aux disciplines contributives. Ils sont respectivement psychologue, sociologue, théoricien de la littérature, philosophe, anthropologue et historien.

Qu'en est-il des emprunts de la didactique du français aux travaux propres à la formation des enseignants ou des adultes ? Relevons que ceux-ci débutent en 1997, dans le numéro intitulé « Le français dans la formation des professeurs d'école » (n° 16). Dans ce numéro et dans des numéros suivants, sont mentionnés les travaux de Perrenoud, Altet, Tochon, Chartier, Paquay et Ropé. L'engouement pour les travaux de formation des adultes, plus précisément de la didactique professionnelle et la psychologie ergonomique est perceptible dès 2004 (n° 30) avec des références aux études de Clot et à celles de Pastré, et persiste jusqu'au dernier numéro étudié.

Mentionnons encore les auteurs contemporains et « indémodables », c'est-à-dire les auteurs présents de manière importante et continue : Garcia-Debanc, Fayol, Chevillard, François, Bronckart, Chervel, Perrenoud, Altet, Bautier, Bru, Bucheton, Chiss, Dabène, Ducancel, Fijalkow, Tauveron, Charlot, Reuter et Turco.

Ajoutons que la grande majorité des auteurs de référence sont français, les travaux québécois, anglo-saxons, hispaniques sont absents du cœur référentiel.

Tableau 3 : Contributions les plus citées dans Repères (1990-2010)

| Fréquences | Contribution |
|------------|--|
| 8 | Vygotski L.S. (1929-1934/1997). <i>Pensée et langage</i> . Paris : La dispute. |
| 4 | Altet M. (1994). <i>La formation professionnelle des enseignants</i> . Paris : PUF. |
| 4 | Bakhtine M. (trad. fr. 1984). <i>Esthétique de la création verbale</i> . Paris : Gallimard. |
| 4 | Perrenoud P. (1994). <i>La formation des enseignants entre théorie et pratique</i> . Paris : l'Harmattan. |
| 3 | Brigaudiot M. (coord.) (2000). <i>Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle</i> . Paris : Hachette Éducation. |
| 3 | Bronckart J.-P. (1996). <i>Activités langagières, textes et discours</i> . Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. |
| 3 | Chervel A. (1977). <i>Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire</i> . Paris : Payot. |
| 3 | Chevallard Y. (1985). <i>La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné</i> . Grenoble : La Pensée sauvage. |
| 3 | Dabène M. (1987). <i>L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle</i> . Bruxelles : De Boeck. |
| 3 | François F. (1993). <i>Pratiques de l'oral</i> . Paris : Nathan. |
| 3 | Goigoux R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». <i>Revue française de pédagogie</i> , n° 138, p. 125-134. |
| 3 | Jolibert J. (coord.) (1988). <i>Former des enfants producteurs de textes</i> . Paris : Hachette Éducation. |
| 3 | Jorro A. (2002). <i>Professionaliser le métier d'enseignant</i> . Paris : ESF. |
| 3 | Riegel M., Pellat J.-C. et Rioul R. (1994). <i>Grammaire méthodique du français</i> . Paris : PUF. |
| 3 | Schön D. (1994). <i>Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel</i> . Montréal : Éditions logiques. |
| 3 | Tauveron C. (coord.) (2002). <i>Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? – De la GS au CM</i> . Paris : Hatier. |

Onze monographies, quatre ouvrages collectifs et un article constituent les contributions les plus citées. Six d'entre elles traitent de la formation des enseignants ou des adultes (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994 ; Paquay *et al.*, 1996 ; Jorro, 2002 ; Schön, 1994). Quatre autres s'inscrivent dans la didactique du français (Dabène, 1987 ; Goigoux, 2002 ; Jolibert, 1988 ; Tauveron, 2002). Cinq ouvrages de référence traitent de phénomènes langagiers (Vygotski, 1934/1997 ; Bakhtine, 1984 ; Bronckart, 1996 ; François 1993, Riegel *et al.* 1994). Notons enfin la forte influence de l'ouvrage de Chevallard (1985).

Conclusions

Revenant au projet d'Hélène Romian exposé dans le numéro 1 de *Repères*, nous pouvons affirmer qu'une partie importante des travaux en didactique du français a été mise au service de la formation des enseignants. Ce sont les dispositifs de formation qui occupent le premier plan de ces travaux : on expose les principes à la base de leur création, on analyse et critique leur mise en œuvre. On voit là la prédominance de l'enjeu pragmatique. À partir de 2000, ces dispositifs sont mis au service d'une meilleure compréhension des processus de développement professionnel, l'enjeu pragmatique rejoint donc l'enjeu nomothétique. Un autre volet important des travaux consiste en des prises de position dans un contexte de réforme de la formation des enseignants en France (notamment la création des IUFM) : les prescriptions institutionnelles sont interrogées, évaluées, critiquées, des visions de la formation sont défendues. On voit là l'effet du contexte socio-historique sur la production scientifique en didactique du français. Les recensions sont également l'une des richesses de ces articles : elles servent à dresser un état des lieux de la formation des enseignants primaires, à répertorier les manuels destinés aux candidats à la formation à l'enseignement primaire ou les travaux traitant de pratiques langagières ou des méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Les articles choisis permettent aussi de mieux connaître les représentations des acteurs de la formation. Ces contributions servent le milieu de la formation, les enjeux sont pragmatiques ou ontogéniques.

Au sujet des emprunts que fait la didactique du français au domaine de la formation des adultes, nous pouvons affirmer que les travaux issus de la formation des adultes sont de plus en plus sollicités. À partir de 1997 on se réfère surtout aux travaux des sociologues de l'éducation dans le but de situer les recherches dans un mouvement de professionnalisation. Les études de la didactique professionnelle et de la psychologie ergonomique sont ensuite convoquées pour analyser et expliquer les données.

L'analyse du cœur référentiel des contributions recensées montre aussi une disparité dans les auteurs cités. En outre, les quelques auteurs et références couramment cités proviennent majoritairement du champ de la didactique du français. Vygotski, Bourdieu, Bakhtine, Ricœur, Goody et Chervel sont les « classiques » des disciplines contributoires.

Les numéros étudiés adoptent un point de vue français : les sujets de recherche sont souvent en lien avec les évolutions de la formation en France, leurs auteurs et les références citées sont principalement français ; les contributions d'auteurs belges, suisses et québécois sont peu fréquentes. Pour une revue destinée à la communauté francophone, cette centration sur la France étonne et appelle à plus d'ouverture. La formation des enseignants étant un sujet vaste et riche, elle mérite d'être examinée de manière à intégrer l'ensemble des points de vue de la communauté francophone. En outre, nous avons observé une forte disparité dans les auteurs de référence et, parallèlement, une tendance à l'auto-citation ou à la citation entre membres d'équipes proches. Un dialogue plus

large serait plus fécond. La prise en compte des travaux d'autres didacticiens, d'autres équipes et d'autres pays contribuerait à une plus grande cohérence du champ de la didactique du français.

Références bibliographiques

- ADAM J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- ANDRÉ A. (1997). « Le théâtre du monde : pratiques sociales d'écriture professionnelle et formation scolaire à l'écriture ». *Repères*, n° 15, p. 147-164.
- ATTIAS M. (1997). « Conditions didactiques de l'analyse de pratiques langagières sociales : le cas du discours télévisuel ». *Repères*, n° 15, p. 95-112.
- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard.
- BALCOU-DEBUSSCHE (1997). « Les professeurs des écoles en formation initiale à l'écriture ». *Repères*, n° 16, p. 221-240.
- BAUTIER É. et CHARLOT B. (1992). « Rapport au savoir, rapport au langage ». *Le français aujourd'hui*, n° 99.
- BÉCHARD J.-P. (2008). « Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003 ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 3, p. 537-568.
- BERTHELOT J.-M. (dir.) (2003). *Figures du texte scientifique*. Paris : PUF.
- BERTRAND D. (1997). « Paroles éclatées : quelle(s) demande(s) de formation chez les PE2 ? ». *Repères*, n° 16, p. 199-220.
- BISHOP M.-F., SLAMA P., BUTLEN M., MONGENOT C. et CLAQUIN F. (2008). « De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire ». *Repères*, n° 37, p. 197-226.
- BISHOP M.-F. et SRAIKI C. (2007). « La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maitres ». *Repères*, n° 16, p. 169-189.
- BLED B. (1997). « La préparation au concours dans les manuels et les annales ». *Repères*, n° 16, p. 241-248.
- BOTA C. et BRONCKART J.-P. (2010). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève : Droz.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDONCLE R. et LESSARD C. (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation ». *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 131-181.
- BRONCKART J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

- BRONCKART J.-P. et CHISS J.-L. (1990). « Linguistique, psycholinguistique et didactique du "FLM" : réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants ». *Repères*, n° 1, p. 45-65.
- BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- BRUNER J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BUCHETON D., BRONNER A., BROUSSAL D., JORRO A. et LARGUIER M. (2004). « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation ». *Repères*, n° 30, p. 33-53.
- CALAME-GIPPET F. (1997). « Traitement didactique de recherches linguistiques en formation initiale des professeurs d'école : réflexions de formateurs pour un état des lieux des pratiques d'enseignement en première année à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais ». *Repères*, n° 16, p. 115-144.
- CHABANNE J.-C., DESAULT M., DUPUY C. et AIGOIN C. (2008). « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation ». *Repères*, n° 37, p. 227-260.
- CHARLOT B. (1990). « Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques ». *Recherche et formation*, n° 8, p. 6-17.
- CHARTIER A.-M. (1997). « La formation initiale en didactique du français ou la pression du court terme ». *Repères*, n° 16, p. 157-180.
- CHEMLA M.-T. (2001-2002). « Formation d'enseignants : quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement ? ». *Repères*, n° 24/25, p. 257-274.
- CHERVEL A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHERVEL A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CLOT Y. et FAITA D. (2000). « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthode ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- COCHRAN-SMITH M. (2005). « Teacher educators as researchers: multiple perspectives ». *Teaching and Teacher Education*, n° 21(2), p. 219-225.
- COGIS D., ELALOUF M.-L. et BRINKER V. (2009). « La notion de « groupe » dans la phrase – une mise à l'épreuve en formation ». *Repères*, n° 39, p. 57-81.
- CRAHAY M. (2006). « Quantitatif-Qualitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? » In Paquay L., Crahay M. et De Ketele J.-M. *Les approches qualitatives en éducation*. Paris : De Boeck (coll. Pédagogies en développement), p. 33-52.

- CRINON J. et RICARD-FERSING E. (2004). « Action, valeurs et normes professionnelles dans les écrits de formation ». *Repères*, n° 30, p. 87-99.
- DEBEURME G., JUBINVILLE S. et FONTAINE E. (2007). « La collaboration concertée entre divers intervenants : garant d'une lecture différente des compétences lectorales de l'élève en difficulté ». *Repères*, n° 36, p. 149-168.
- DE LANDSHEERE V. et DE LANDSHEERE G. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF (coll. Premier cycle).
- DEVELAY M. (1990). « Produire des documents de ressources en didactique des sciences expérimentales ». *Repères*, n° 1, p. 95-117.
- DABÈNE M. (1990). « Recherche, contenus de formation et besoins des apprenants. *Repères*, n° 1, p. 7-18.
- DONAHUE C. (2004). « Collaborations pluridisciplinaires et formation continue : pratiques langagières des enseignants ». *Repères*, n° 30, p. 133-148.
- DUCANCEL G. (1990). « Transposition en formation continue de pratiques de recherche en didactique : enseignement de l'écriture de textes au CE2, CM1, CM2 ». *Repères*, n° 1, p. 67-94.
- DUCANCEL G. (1997). « "Ce que je fais en PE1 et PE2 en français..." : images de la formation par des formateurs ». *Repères*, n° 16, p. 93-114.
- DUCANCEL G., BOULAIN J.-C. et DUCANCEL F. (1995). « Les pratiques de communication scientifique : une référence pour les formateurs de maîtres ? ». *Repères*, n° 12, p. 53-77.
- DUCANCEL G., et DABÈNE M. (1999). « Présentation : recherches-actions et didactique ». *Repères*, n° 20, p. 3-4.
- DUCANCEL G., RILLIARD J., DELBRAYELLE A., GAILLARD C. et GAILLARD J.-L. (2004). « Apprentissage du langage écrit aux cycles 1 et 2 : d'une recherche à la formation : dans quelles pratiques langagières se transforment les représentations et les pratiques ? ». *Repères*, n° 30, p. 101-131.
- DUMORTIER J.-L. et DISPY M. (2008). « Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Communauté française de Belgique ». *Repères*, n° 37, p. 177-196.
- ELALOUF M.-L. et LE GOFF J. (1997). « Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école ? ». *Repères*, n° 16, p. 145-156.
- FIJALKOW J. et RAGANO S. (1999). « Recherche-action et entrée dans la culture écrite ». *Repères*, n° 20, p. 15-28.
- FRANÇOIS F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.
- GAGNON R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale ; de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat à l'université de Genève (non publiée).

- GARCIA-DEBANC C. (1990). « Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches : un exemple d'utilisations de modèles d'analyse pour la formation continue de maitres en CE2 en lecture / écriture ». *Repères*, n° 1, p. 45-65.
- GARCIA-DEBANC C., PAOLACCI V., BENAIOUN-RAMIREZ N., BESSAGNET P., GANGNEUX M., BEUCHER C. et DUTRAIT C. (2010). « Penser la progressivité de l'enseignement grammatical au cycle 3 de l'école primaire : discours, programmations et préparations de formateurs et de professeurs des écoles stagiaires ». *Repères*, n° 41, p. 201-226.
- GARCIA-DEBANC C. et PAOLACCI V. (2003). « Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ? ». *Repères*, n° 28, p. 93-116.
- GARCIA-DEBANC C., SANZ-LECINA E. et MARGOTIN M. (2001-2002). « Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas ». *Repères*, n° 24/25, p. 201-236.
- GOIGOUX R. et CÈBE S. (2007). « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes ». *Repères*, n° 35, p. 185-208.
- GUIBERT R. (2004). « Le principe hologrammatique en formation d'adultes à la communication ». *Repères*, n° 30, p. 219-232.
- HABERMAS J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Gallimard.
- JAUBERT M. et REBIÈRE M. (2007). « Pour des lecteurs particuliers... des stratégies spécifiques ? Le cas d'enfants du voyage ». *Repères*, n° 35, p. 209-231.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. et DUGUET M. (2004). « Parler et débattre pour repenser son enseignement au collège : une étude de cas ». *Repères*, n° 30, p. 55-85.
- JORRO A. (2004). « Un carnet de lecture à plusieurs voix ». *Repères*, n° 30, p. 187-202.
- LEPOIRE-DUC S. et SAUTOT J.-P. (2009). « La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour les maitres aussi ». *Repères*, n° 39, p. 125-142.
- LOUICHON B. (2008). « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de littérature au cycle 3 ». *Repères*, n° 37, p. 51-68.
- MARTINAND J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- NONNON É. (1997). « Enjeux, tensions, limites et leçons d'une écriture curriculaire : un référentiel de français pour la formation des professeurs d'école ». *Repères*, n° 16, p. 53-92.
- NONNON É. (2000). « Le tableau noir et l'enseignant, entre écrit et oral ». *Repères*, n° 22, p. 83-120.

- NONNON É. (2001-2002). « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation ». *Repères*, n° 24/25, p. 23-58.
- NONNON É. et GOIGOUX R. (2007). « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture ». *Repères*, n° 36, p. 5-36.
- PAOLACCI V. et GARCIA-DEBANC C. (2009). « L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? » *Repères*, n° 39, p. 83-101.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P. (éd.) (1996/2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- POSTIC M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF.
- PORTELETTE A. (2008). « Une pratique de formation continue en littérature dans le second degré ». *Repères*, n° 37, p. 261-276.
- QUATREVAUX A. (2004). « Pratiques diaristes en formation ». *Repères*, n° 30, p. 203-217.
- RICOEUR P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : Éd. du CNRS.
- ROMIAN H. (1990a). « Contenus, démarches de formation des maîtres et contenus, démarches de recherche : une relation problématique ». *Repères*, n° 1, p. 3-6.
- ROMIAN H. (1990b). « Propositions pour construire une relation entre recherches en formation des maîtres en didactique du français ». *Repères*, n° 1, p. 119-139.
- ROPÉ F. et PLANE S. (1997). « Former à enseigner le français à l'école : dispositifs et choix de formation : hétérogénéité et convergences ». *Repères*, n° 16, p. 3-32.
- REUTER Y. et DAUNAY B. (2004). « Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation ». *Repères*, n° 30, p. 167-186.
- SCHNEUWLY B. et PLANE S. (2000). « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage ». *Repères*, n° 22, p. 3-18.
- SENSEVY G. (1998). « Lecture, écriture et gestes professionnels ». *Repères*, n° 18, p. 123-138.
- SÈVE P. et AMBROISE C. (2009). « Images, ciseaux, tirettes... un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe ». *Repères*, n° 39, p. 103-123.
- SIMON J.-P. (1997). « Le mémoire professionnel : l'union de la formation et de la recherche ». *Repères*, n° 16, p. 181-198.
- SUBLET F. (1993). « Description de pratiques sémio-langagières à l'école : perspectives pour la formation des enseignants ». *Repères*, n° 7, p. 131-149.
- TARDIF M. et ZIARKO H. (1997). « Introduction ». In Tardif M. et Ziarko H. (éd.) *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 1-8.

- THEVENAZ-CHRISTEN T. et SALES CORDEIRO G. (2007). « Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte ». In Dolz J. et Plane S. *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherche sur les pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 95-129.
- TREIGNIER J. et DAUNAY B. (2004). « Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente en formation initiale et continue ». *Repères*, n° 30, p. 3-11.
- TREIGNIER J. et DELABARRE-BULOT E. (2004). « Discours intermédiaires : discours d'élaboration et élaboration des discours : formation en didactique de l'oral d'étudiants futurs enseignants ». *Repères*, n° 30, p. 149-166.
- TURCO G. et DAHRINGER D. (1997). « De la formation de professeurs des écoles à l'IUFM de Bretagne : quel plan de formation ? Quelle place pour une formation en français ? ». *Repères*, n° 16, p. 33-52.
- TURCO G. et GRUSON B. (2004). « Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la construction de la polyvalence des professeurs des écoles : mise en place d'un dispositif de formation ». *Repères*, n° 30, p. 101-126.
- VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- VANHULLE S. (2004). « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi ». *Repères*, n° 30, p. 13-31.
- VANHULLE S., MERHAN F. et RONVEAUX C. (2007). « Introduction ». In Merhan F., Ronveaux C. et Vanhulle S. (éd.). *Alternance en formation*. Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons Éducatives), p. 7-45.
- VANHULLE S. et LENOIR Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Montréal : Éditions du CRP, université de Sherbrooke.
- VYGOTSKI L. S. (1929-1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.) Paris : La dispute.
- WIRTHNER M. et CORDONIER N. (2011). « L'immémoriale question des savoirs disciplinaires et de leur maîtrise dans la formation actuelle des enseignants de français ». *Repères*, n° 44, p. 7-40.