

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

Gilbert TURCO et Brigitte GRUSON,
CREAD Rennes II, IUFM de Bretagne

Résumé : Les programmes pour l'école de 2002, en langue étrangère et en observation réfléchie de la langue française, proposent de nouvelles pistes pour un travail sur les réalités grammaticales. La formation mise en œuvre à l'IUFM de Bretagne dans le cadre de la dominante langue vivante prend en compte ces recommandations. Pour ce faire, elle met en place des dispositifs qui favorisent une démarche d'exploration des faits linguistiques identique en langue maternelle et en anglais.

L'analyse d'une séance réalisée par un stagiaire PE2 permet de prendre une conscience plus précise des difficultés que celui-ci rencontre pour s'appropriier les principes qui guident la conduite des activités de classement et de catégorisation, dues en particulier à un conflit de représentations entre des conceptions archaïques et des injonctions innovantes. Cette étude permet aussi de mettre en évidence des indicateurs de transformation qui donnent des arguments pour garder un optimisme mesuré.

Dans l'appel à contributions pour ce numéro 29 de *Repères*, les coordonnateurs affirment : « On le sait, il ne suffit pas de publier de nouveaux programmes pour que les pratiques enseignantes se transforment. La formation initiale et la formation continue doivent y aider. Mais il nous semble aussi que les recherches en didactique doivent éclairer les problèmes d'enseignement et d'apprentissage que pose ce nouveau cadre interdisciplinaire, apporter des éléments de réponse aux enseignants et aux formateurs. ». Dans cette perspective, il nous paraît intéressant de présenter quelques éléments d'une recherche en cours à l'IUFM de Bretagne à laquelle participent didacticiens d'anglais et de français et maîtres formateurs, qui vise tout particulièrement les problèmes de la formation initiale des professeurs d'école. Après avoir présenté le cadre dans lequel se situe la réflexion, nous analyserons un extrait d'une séance mise en place dans une classe de CM2 par un professeur stagiaire de 2^{de} année (PE2). Les quelques minutes que nous avons sélectionnées nous semblent un support pertinent pour poser un certain nombre de questions sur les difficultés à intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la construction de la polyvalence des professeurs des écoles ; cependant ce support permet aussi de penser que l'option

de formation choisie est une gageure certes, mais qui peut être envisagée avec un optimisme raisonnable¹.

1. NOUVEAUX PROGRAMMES, NOUVELLES FORMATIONS

1.1. Les programmes d'enseignement de l'école primaire de février 2002

À l'école primaire, l'étude de la langue, et plus particulièrement de la grammaire, pose problème. Malgré les injonctions successives des textes officiels, depuis plusieurs décennies, pour faire évoluer la perspective, les enseignants sont peu à l'aise devant ce territoire mouvant. A de rares exceptions près, ils préfèrent soit rester dans une molle pratique traditionnelle sans vraiment croire à l'efficacité de ce qu'ils font, soit tout simplement s'abstenir².

Les programmes de février 2002 tentent de franchir une étape : au cycle des approfondissements, un nouveau domaine disciplinaire apparaît, avec une nouvelle dénomination qui se caractérise clairement par la démarche qu'elle entend insuffler et non par des contenus : « L'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe³ ». Le volume horaire très restreint qui lui est dévolu décourage d'emblée toute velléité d'exhaustivité. En revanche, quelques pistes méthodologiques sont proposées ; il s'agit de mettre en œuvre des « techniques d'exploration du langage (classer, manipuler) d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés⁴ ».

Pour la mise en œuvre de cet aspect du programme, dans les formations et les animations en circonscriptions, l'accent est le plus souvent mis sur le lien avec la littérature et avec l'emploi de la langue et du langage dans les autres disciplines. D'autres aspects innovants des nouveaux programmes sont rarement sollicités, comme le lien avec l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale. Cependant, les textes officiels signalent que cet apprentissage « donne la possibilité à ceux qui n'ont pas la chance d'être déjà plurilingues de prendre une distance par rapport à la langue nationale et par là d'en mieux comprendre l'usage⁵ ». Par ailleurs, les programmes relatifs aux langues étrangères ou régionales attirent l'attention sur le fait que : « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves

1. Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans l'accord de Sébastien et surtout sans sa participation active à la réflexion. Qu'il en soit sincèrement et vivement remercié.
2. Sur l'évolution de la problématique, on pourra se reporter en particulier à *Repères* n° 14 *La grammaire à l'école : pour quoi faire ? Pour quoi en faire ?* (1996) et à *Repères* n° 28 *L'observation réfléchie de la langue à l'école* (2003).
3. BO hors série n° 1 du 14 février 2002, *Horaires et programmes de l'école primaire*, p. 74.
4. *Ibid.*, p. 75.
5. *Ibid.*, p. 67.

une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage⁶ ».

Le rapprochement de ces extraits de textes officiels permet d'envisager la possibilité de concevoir des pratiques innovantes dont pourraient tirer profit à la fois l'enseignement de la langue maternelle et celui de la langue étrangère ou régionale. Encore faut-il que les professeurs chargés de ces enseignements ne soient pas laissés à leur seule bonne volonté ou imagination et qu'ils puissent recevoir une aide pour les guider dans la mise en place effective d'activités d'observation réfléchie dans les classes.

1.2. Un nouveau plan de formation pour les professeurs des écoles : les choix de l'IUFM de Bretagne

Afin de prendre en compte les nouvelles exigences du métier et les nouvelles directives des programmes de 2002, l'IUFM de Bretagne a fait évoluer son plan de formation. Pour le propos qui nous concerne, l'infléchissement est net en deuxième année pour le français⁷ et pour la dominante « langues vivantes ». La question la plus contradictoirement débattue concerne le choix stratégique fait sur l'enseignement de la langue vivante. Pour faire simple, la question se pose de la façon suivante : est-il préférable de réserver cet enseignement à un spécialiste en valorisant les compétences linguistiques ? ou doit-on privilégier la polyvalence en mettant les démarches d'apprentissage de la langue vivante en cohérence avec celles pratiquées par le maître polyvalent pour les autres champs disciplinaires ? Pour l'ensemble des dominantes de formation, le choix de l'IUFM de Bretagne est clair : « La dominante est avant tout une stratégie de formation à la polyvalence [...] la perspective n'est donc pas la spécialisation mais l'approfondissement⁸ ».

La dominante « langues vivantes » ne fait pas exception. Elle s'insère dans une réflexion sur la polyvalence du professeur des écoles. Pour la mise en œuvre effective, les contenus de formation s'organisent autour de trois axes de travail qui visent à amener les professeurs stagiaires à, premièrement et prioritairement, approfondir leurs connaissances et compétences linguistiques, culturelles et didactiques, deuxièmement, réfléchir aux articulations entre le domaine des langues vivantes et ceux des autres champs disciplinaires, tels que la maîtrise de la langue, l'éducation musicale et l'éducation physique et sportive et, enfin, à s'initier au travail en partenariat en participant à un projet en relation avec une classe d'appui.

6. id, p.77. Il est à noter que l'annexe relative à l'enseignement de l'anglais (BO hors série n° 4 du 29 août 2002) parle de « réalités linguistiques », ce qui est plus vaste, mais aussi plus flou que les « réalités grammaticales ».

7. Cette prise en compte se traduit dans la formation en didactique du français, par l'apparition d'une référence explicite aux **lectures littéraires** et à l'**observation réfléchie de la langue française** et par l'émergence d'un nouveau domaine de formation : **Maîtrise du langage et de la langue française au travers des disciplines**. Voir en particulier : IUFM de Bretagne. *Projet d'établissement 2000-2003*, IUFM de Bretagne, *Projet d'établissement 2004-2007*, IUFM de Bretagne, *Programme de formation, professorat des écoles 2^e année, 2003-2004*.

8. IUFM de Bretagne. *Projet d'établissement 2004-2007*, p. 27.

C'est ainsi que sur le site de Rennes⁹, compte tenu de l'ensemble des aspects mis au programme, même si la relation avec la langue maternelle est considérée comme particulièrement intéressante, sur les cinquante heures de formation de la dominante, c'est, dans les faits, un modeste volume de six heures qui est consacré à la mise en relation de démarches et de contenus communs à la langue maternelle et à la langue étrangère.

2. METTRE EN PLACE UNE DÉMARCHE D'OBSERVATION RÉFLÉCHIE DANS L'UNE ET L'AUTRE LANGUES

L'objectif est de faire en sorte qu'une démarche issue de la didactique de la langue maternelle puisse également être mise en œuvre pour la langue vivante. Les six heures sont co-animées par les deux enseignants. La première demi-journée est conduite par le formateur en didactique du français, mais avec des interventions de son collègue d'anglais qui signale des accrochages, des transpositions ou des prolongements possibles dans sa discipline. La situation est inversée et symétrique l'après-midi.

2.1. Quelques situations et supports pour induire l'observation réfléchie de la langue maternelle

Les situations qui provoquent une réflexion sur le fonctionnement de la langue et qui suscitent spontanément la curiosité des élèves, sont relativement peu nombreuses. La plupart des stagiaires n'en connaissent pas et n'en ont pas observé au cours de leurs stages de pratique accompagnée. Le formateur se propose d'en faire expérimenter par les stagiaires eux-mêmes et d'en présenter d'autres, mises en place dans des classes. Voici un bref aperçu de ce travail.

Le matériel de la première situation est emprunté à un ouvrage déjà ancien de Jean-Pierre Balpe¹⁰. Il s'agit de 60 « cartes de poèmes » comportant des morceaux de phrases parmi lesquelles les stagiaires sont invités à en tirer au hasard et, par groupes de deux, à composer un poème. Bien entendu, toutes les combinaisons ne sont pas possibles. Il faut, dans un premier temps, garder les cartes telles qu'elles sont, puis envisager les transformations nécessaires pour que d'autres associations soient envisagées. Le problème rencontré est celui des accords, tout particulièrement entre le groupe nominal et le verbe. Les stagiaires recherchent ensuite des variantes à ce jeu et se rendent compte de sa grande productivité en diversifiant les contraintes ou en introduisant une ou des cartes à faire rédiger par l'élève. Par ce biais, l'accord sujet-verbe peut être abordé par un dispositif ludique, qui conduit à une observation précise du fonctionnement de contraintes syntaxiques et morphologiques.

La seconde situation évoque un travail conduit entre deux classes de la même école, les CM1, partis en classe de neige, et les CE1 restés en Bretagne. Après toute une série d'échanges, les CE1 font état du travail qu'ils sont en train

9. Il est à noter que sur le site de Rennes, depuis deux ans, la dominante « langues vivantes » n'est suivie que par des stagiaires dont la langue étrangère est l'anglais.

10. BALPE J.-P. (1974) *Les moments de poésie à l'école élémentaire*, Paris, Armand Colin / Bourrelier.

de faire sur les femelles des animaux (chien / chienne, cheval / jument...) et demandent quels sont les animaux qui vivent à la montagne, comment s'appellent leurs femelles. La réponse qu'ils reçoivent n'est que partielle, seuls les noms des animaux sont communiqués par les CM1. Ils décident donc d'envoyer un tableau que devront remplir leurs correspondants :

mâle	femelle
	marmotte
aigle	
bouquetin	
chamois	
	martre
écureuil	
lapin	

Face au mutisme de leurs camarades, les CE1 entreprennent des recherches et s'aperçoivent que ce qu'ils avaient comme « règle » pour les animaux familiers n'est pas valable pour la totalité des espèces, loin de là, comme les en a persuadés une rapide enquête. C'est ainsi qu'est abordée la différence entre sexe et genre, valable aussi pour les humains, comme les CE1 l'observent facilement : un homme peut être une vedette ou une star et une femme un assassin. Le travail de la classe s'est poursuivi avec une règle provisoire sur les accords en fonction du déterminant, mise à mal par la phrase brandie par un élève : « mon écharpe verte est usée » comme le scandale d'un accord au féminin avec un nom précédé d'un déterminant masculin. Ce travail de morphologie et de syntaxe est un exemple très convaincant de ce que peut être, pour de jeunes élèves, une observation réfléchie de leur langue.

La troisième situation prend appui sur un livre de Hans-Joachim Schädlich¹¹ : *Le coupeur de mots*, qui permet, quant à lui, d'aborder la classification en catégories grammaticales : un élève paresseux rencontre un personnage qui se charge de ses devoirs s'il lui cède le premier jour les verbes conjugués, le deuxième les déterminants... peu à peu le jeune garçon n'est plus compréhensible et il doit successivement reconquérir toutes les catégories grammaticales qu'il a perdues. Façon ludique, là encore, d'aborder un problème bien délicat de catégorisation.

Un rapide rappel de fonctions utiles et souvent méconnues, présentes dans tout traitement de texte, donne la possibilité de mettre en place une recherche sur des terminaisons intéressantes comme -ent, -ons, -es... qui peuvent faire l'objet de classements mettant là aussi en jeu des faits de morphologie et de syntaxe.

Pour conclure, l'accent est mis sur la démarche d'observation et d'analyse qui permet aux élèves d'être en situation de recherche. Les « règles » de fonctionnement des faits grammaticaux ne sont pas énoncées puis appliquées dans des

11. SCHÄDLICH H.-J. (1980, 1990) *Le coupeur de mots*, Paris, Flammarion, Castor Poche.

exercices mais progressivement élaborées, précisées, remises en cause à partir de l'activité de conceptualisation mise en œuvre par les élèves.

2.2. Pour une observation réfléchie de la langue vivante

Sous la responsabilité du formateur d'anglais, la journée s'est poursuivie par une exploration des pistes de travail visant à faire construire, par les professeurs stagiaires, des activités d'observation réfléchie de la langue étrangère s'inspirant des démarches proposées pour la langue maternelle. Dans une phase précédente du travail dans la dominante, les stagiaires ont construit une séquence d'apprentissage de la langue étrangère à partir d'un album de littérature de jeunesse en anglais. Afin de disposer d'un « corpus de langue contextualisée favorable à l'appropriation de la structuration interne de la langue » (Quivy et Tardieu, 1995¹²), les stagiaires sont invités à identifier, dans le même album, quelles « réalités grammaticales » ou quelles « réalités linguistiques » pourraient faire l'objet d'une démarche de découverte et d'exploration dans l'esprit de ce qui avait été présenté pour la langue maternelle, puis ils doivent proposer des pistes pour une éventuelle mise en œuvre dans un stage en responsabilité.

La mise en commun de ce travail a très vite permis de constater que les « réalités » relevées dans les albums recoupaient assez fidèlement les éléments syntaxiques et morphosyntaxiques qui figurent dans le programme transitoire des Langues étrangères et régionales¹³. Ainsi des points tels que les éléments indicateurs du nombre et du genre ont été très fréquemment cités parmi les phénomènes linguistiques susceptibles de bénéficier d'un début de réflexion comparative entre le fonctionnement des deux langues.

Les amorces de mises en œuvre proposées par les professeurs stagiaires étant naturellement très proches de celles préalablement présentées, les formateurs ont alors proposé des pistes d'activités supplémentaires s'inspirant de démarches ancrées dans un *language awareness* (Hawkins, 1984¹⁴, 1992¹⁵) explicite qui suppose une comparaison entre les deux systèmes linguistiques à la suite, notamment, des expériences de conceptualisation menées à l'école élémentaire par Bailly et Luc (1992¹⁶) et Luc, Audin et Ligozat (1993¹⁷). C'est ainsi qu'un travail de confrontation systématique entre des pages extraites de l'album *Winnie the Witch* de Korky Paul et Valerie Thomas¹⁸ et de sa version traduite en français sous

12. QUIVY M., TARDIEU C., 1995, *Réussir l'épreuve du dossier du CAPES*, Ellipses, collection CAPES/Agrégation anglais, Paris.

13. BO hors série n° 4 du 29 août 2002.

14. HAWKINS E.W., 1984, *Awareness of language : an introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

15. HAWKINS E.W., 1992, La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire, in *Langues vivantes et français à l'école*, Repères n° 6, INRP, Paris.

16. BAILLY D. et LUC C., 1992, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, 2 vol., INRP, Paris.

17. LUC C., AUDIN L. et LIGOZAT M.C., 1993, *Apprendre à poser des questions en anglais: du cours moyen à la 6^e*, INRP, Paris.

18. PAUL K. et THOMAS V., 1988, *Winnie the Witch*, Oxford University Press.

le titre *Pélagie la sorcière*¹⁹, a permis, notamment, de montrer comment mettre très facilement des élèves en position de recherche sur des notions telles que l'invariabilité de l'adjectif et la place de l'adjectif épithète en anglais et amorcer avec eux une « réflexion métalinguistique intégrée dans les deux langues », telle que la préconise Castellotti (2001²⁰).

La journée s'est terminée par une analyse des activités proposées pour susciter une réflexion sur la langue dans les *Documents d'accompagnement des programmes*²¹ ; ce temps de travail visant à développer, chez les professeurs stagiaires, une prise de recul nécessaire par rapport à des ressources « clé en main », parfois contestables, mises à disposition.

3. LES DONNÉES EMPIRIQUES

3.1. Un projet au cours du stage filé

A l'IUFM de Bretagne, le stage en responsabilité comporte trois segments. Sur le site de Rennes, il est composé de deux périodes de 3 à 4 semaines en continu chacune, et d'une troisième sous forme dite « filée », comprenant 4 fois 2 jours consécutifs. Certains des stagiaires engagés dans la dominante langue vivante ont l'opportunité de mettre en œuvre, dans la classe qui leur est confiée, les dispositifs élaborés au cours de la formation. C'est le cas de Sébastien, qui choisit de construire une séquence d'apprentissage autour de l'album *Winnie the Witch*²². Les 4 premières séances visent les objectifs d'apprentissage suivants :

- Fonctions langagières : décrire son environnement et localiser une personne ;
- Structures : en réactivation, *What's this ? It's the living-room* et, en apprentissage, *Where's the cat? The cat is in the garden, Is the cat in the kitchen? Yes or no* ;
- Lexique: en réactivation, les couleurs et, en apprentissage, les pièces de la maison.

La cinquième séance est précisément celle qui prend pour objet l'observation réfléchie de la langue.

3.2. Un moment d'une séance d'observation réfléchie de la langue

Pour sa séance d'observation réfléchie, Sébastien a choisi de travailler sur la comparaison entre les articles définis et indéfinis utilisés en anglais et en français. A cet effet, il a bati une séance, d'une durée initialement prévue d'une trentaine de minutes, dont il a programmé la réalisation de façon décrochée par rapport aux

19. PAUL K. et THOMAS V., traduction BARBE C., *Pélagie la sorcière*, Toulouse, Ed. Milan.

20. CASTELLOTTI V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international.

21. *Documents d'accompagnement des programmes*, Anglais, Cycle 3, Collection École, CNDP, août 2002.

22. *ibid.*

séances d'anglais. Le stagiaire part d'une page adaptée de *Winnie the Witch*²³, l'album en cours d'étude, et propose en regard trois textes en français qu'il a lui-même élaborés²⁴. Un seul est la traduction fidèle de la version anglaise, les deux autres, construits pour les besoins de la cause didactique, visent, comme on le verra de façon plus détaillée plus loin, à entraîner les élèves vers des hypothèses relatives au fonctionnement des articles. Les objectifs d'apprentissage relatifs à ce moment de la séance sont formulés dans la fiche de préparation de Sébastien de la façon suivante :

Il s'agit de reconnaître les propriétés des articles définis et articles indéfinis :

- ***Un/une variables en genre. A/an invariables en genre. An devant un nom commençant par une voyelle.***
- ***Le/la/les variables en genre et en nombre. The invariable en genre et en nombre***²⁵

L'annexe 2 présente de façon cursive le déroulement de l'ensemble de la séance d'observation réfléchie de la langue. Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de faire porter notre analyse sur la façon dont Sébastien avait conçu et mis en œuvre le dispositif visant à amener les élèves à opérer des rapprochements entre le fonctionnement des déterminants dans les deux langues. Ainsi, notre travail se centre sur ses choix didactiques et pédagogiques afin d'analyser, d'une part, la nature de l'activité des élèves et, d'autre part, la façon dont s'opère (ou non) la construction des savoirs.

3.3. Le dispositif d'analyse de la séance

Afin de disposer du matériel empirique indispensable à notre analyse, nous avons demandé à Sébastien de filmer intégralement sa séance. A partir du synopsis détaillé²⁶ nous avons sélectionné le moment où le stagiaire recentre le travail des élèves plus précisément sur l'observation des articles : *Je vais vous demander de regarder de plus près les articles + est-ce que vous savez ce que c'est un article + article défini article indéfini + vous pouvez me donner des exemples + ouais (1)*²⁷ jusqu'au moment où les règles de fonctionnement des articles en anglais ont été énoncées²⁸. Nous avons également à notre disposition la fiche de préparation, les traces écrites qui figurent au tableau, et les exercices écrits proposés aux élèves.

Pour compléter les données indispensables à notre étude, peu de temps après la séance, nous avons demandé à Sébastien de nous accorder une interview (guidée par un canevas d'entretien préalablement établi) dans laquelle il pourra d'abord dire ses réactions « à chaud », expliciter ses intentions et la façon dont il

23. Pour sa séquence d'anglais, Sébastien a choisi de prendre appui sur une version didactisée de l'histoire originale (adaptation de Jane Cadwallader).

24. On trouvera en annexe 1 le texte anglais et les textes français élaborés par Sébastien.

25. Extrait de la fiche de préparation fournie par l'enseignant.

26. Voir annexe 2.

27. La notation (1) renvoie au tour de parole n°1 de la transcription, voir annexe 3.

28. Voir annexe 3.

a perçu globalement le travail des élèves. Dans un second temps, Sébastien est invité à regarder l'enregistrement de la séance. Au cours du visionnement, des arrêts à l'initiative soit du stagiaire soit des interviewers, permettent à Sébastien de commenter son action, de l'analyser, de la justifier ou de prendre des distances avec elle, de comparer ce qui se déroule effectivement à ce qui était prévu et, à plusieurs reprises, de proposer le scénario de ce qu'aurait pu ou dû être le déroulement d'une séance mieux aboutie²⁹.

4. ÉLÉMENTS POUR UNE ANALYSE DE LA SÉANCE DE SÉBASTIEN

4.1. Des défauts qui sautent aux yeux

Il n'est bien entendu pas question de faire ici une analyse exhaustive, mais un formateur en didactique de langue étrangère³⁰ ne saurait passer totalement sous silence un certain nombre d'erreurs évidentes qui pèsent sur la conduite de la séance. Ce qui frappe d'emblée, dans la situation mise en œuvre par Sébastien, c'est sa conception inutilement compliquée. Il se trouve qu'une comparaison systématique du texte anglais et de la (bonne) traduction aurait à elle seule fourni un matériau suffisamment riche pour permettre de repérer les différentes formes que peuvent prendre les articles définis et indéfinis dans les deux langues. Il y avait là un point de départ idéal pour une recherche ultérieure à faire par les élèves pour confirmer ou remettre en cause les hypothèses émises. Au lieu de cela, Sébastien a recours à trois traductions différentes³¹ car, comme il le dit dans l'entretien, il pense que la confrontation de la version originale avec une seule traduction ne pouvait constituer un enjeu de travail suffisamment fort pour les élèves. Il imagine qu'en truffant de pièges les deux traductions supplémentaires, il va faire émerger des points de vue concurrentiels propices au débat entre les élèves.

En fait, Sébastien perd de vue la logique du dispositif qu'il a lui-même mis en place : pour faire le choix entre les versions candidates, il est possible de procéder par élimination et, pour cela, il suffit de repérer dans l'un des textes un seul élément erroné (au niveau du lexique par exemple) pour que la totalité de la version

29. La transcription de cet entretien existe. Elle ne peut être reproduite dans le cadre de cet article, mais nous l'utilisons dans le cadre de notre analyse. Ce temps d'interview, inscrit dans le cadre de l'individualisation de la formation de Sébastien a constitué, pour lui, un moment très fort. A la fin de l'entretien il déclare : *Là j'suis pas venu pour rien, hein, j'ai un gros mémoire à faire mais, quand même, ça valait le détour.*

30. Le changement de posture est sciemment assumé.

31. La traduction 1 est fidèle au texte anglais ; en revanche, les traductions 2 et 3 ont été rédigées par Sébastien avec comme objectif d'induire délibérément chez les élèves certaines associations erronées qui lui permettraient ensuite de rebondir pour introduire d'autres régularités. Dans la traduction 2, de façon systématique, « a » a pour équivalent « un », « an » renvoie à « une » et « the » correspond aux trois articles définis, « le, l', les ». Dans la traduction 3, a contrario, « a » est traduit systématiquement par « une », « an » par « un » et « the » par le seul et unique article défini « la ». Le pari pris par le stagiaire était donc que la confrontation de ces trois traductions différentes serait source d'une activité réflexive riche, et que, finalement, les élèves prendraient appui sur leurs connaissances lexicales pour trancher et choisir la première traduction comme étant la « bonne ».

soit légitimement écartée. Sébastien focalise la totalité de son attention sur le système des articles, perdant de vue tout ce qui concerne la cohérence du texte et la complexité du système linguistique. Ce n'est qu'au cours de l'interview qu'il se rend compte que les élèves n'ont très probablement pas identifié les pièges qu'il leur a délibérément tendus. C'est à ce moment seulement qu'il prend conscience que la comparaison entre le texte anglais et la première traduction aurait largement suffi à provoquer, chez les élèves, des moments de doute porteurs d'apprentissage. Il tire lui-même cette conclusion : *j'ai essayé, ben, de mettre un autre enjeu pour les élèves, c'était ah ouais quelle est la bonne traduction alors qu'en fait ça pouvait être un objectif pour eux de leur dire clairement voilà on va regarder bien les deux textes, quels sont les articles en français et en anglais.*

Lors de la mise en commun qui suit le relevé, par les élèves, des différences entre les trois traductions proposées, Sébastien a préparé le tableau en traçant quatre colonnes qui ont respectivement pour titre : **Texte original / Traduction 1 / Traduction 2 / Traduction 3**³². Dans un premier temps, il reporte fidèlement les éléments relevés par les élèves dans les colonnes respectives, mais bientôt, pour ne pas perdre de temps, il fait remarquer aux élèves qu'il est inutile de reporter l'adjectif de couleur. Ce faisant, il se prive d'indicateurs de différenciation qui existaient effectivement dans le texte, mais surtout, il se trouve confronté au problème de **an orange body** dont il a absolument besoin dans la suite de son travail pour l'alternance a / an. Il change donc à nouveau de règle du jeu et réintroduit des notations de couleur dans les colonnes, mais pas partout et pas de façon cohérente. Au bout du compte, la trace écrite sera source d'une grande confusion lorsque le stagiaire demandera de choisir la bonne traduction : par exemple : **une tête rouge** de la traduction 1, la *bonne*, ne correspond pas à **a head** dans la colonne du texte original ! La gestion du tableau et des traces écrites est donc, elle aussi, extrêmement problématique et ne peut qu'induire un certain nombre d'interprétations erronées chez les élèves.

L'extrait transcrit de la séance commence alors que le stagiaire demande aux élèves de se recentrer sur le repérage des articles : *Je vais vous demander de regarder de plus près les articles. (1)*³³. Afin de s'assurer qu'ils connaissent bien les articles définis et indéfinis en français, il leur demande de les énumérer ; il écrit au tableau la liste ainsi obtenue. C'est alors que se produit un incident tout à fait révélateur de la façon dont Sébastien conduit la séance, entièrement dans la logique de sa préparation et dans l'incapacité d'en sortir. Lorsque les élèves lui proposent d'inscrire **des** (20) dans la liste des articles indéfinis, il ne le prend pas en compte immédiatement et demande aux élèves de vérifier s'il est présent ou non dans les traductions proposées. Comme jusqu'à présent ils n'ont jamais été renvoyés aux textes pour valider leurs propositions, les élèves répondent aussitôt *Non* (23), ce que l'enseignant entérine immédiatement en disant *Je vais le mettre entre parenthèses, il existe mais pas dans cet extrait de texte. (24)*, alors que l'article **des** est bel et bien présent dans les trois traductions rédigées par Sébastien lui-même, **des moustaches bleues**, mais comme c'est le seul article sur lequel aucune va-

32. Le relevé complet des éléments qui figurent dans ces colonnes est consigné au début de l'annexe 3.

33. La notation (.1) renvoie au tour de parole n° 1 de la transcription, voir annexe 3.

riation n'est proposée, il est absent de sa « mémoire didactique ». Interrogé sur cet épisode lors de l'interview, Sébastien déclare *Ben, non, parce qu'on a des moustaches bleues partout. [...] Comme j'avais pas mis dans les objectifs, je voulais pas traiter ça, c'est vrai* ; il a occulté l'article indéfini pluriel au point de l'écrire dans ses traductions sans se poser la question de la pertinence de sa présence au regard des apprentissages visés au cours de la séance. Par ailleurs, sa démarche qui le fait aller de la détermination en anglais vers la forme en français fait en sorte qu'il laisse échapper le **des** correspondant à l'article zéro en anglais, qu'il n'a, bien évidemment, pas repéré.

Les quelques difficultés répertoriées ci-dessus, et il y en a d'autres, ne doivent pas conduire à une condamnation sans appel de l'enseignant en formation. Ces problèmes de maîtrise des gestes professionnels sont rencontrés par la majorité des professeurs stagiaires et par beaucoup de professeurs débutants. Le travail de préparation est celui qu'ils considèrent comme le plus efficace car c'est lui qui balise avec le plus de soin l'itinéraire à parcourir. Il est souvent assorti d'un dispositif très élaboré pour montrer au formateur et à soi-même qu'on domine bien son sujet, ce qui révèle un souci de perfection fort louable, mais qui a souvent comme effet pervers un enfermement dans une stricte logique d'enseignement qui peut aller jusqu'à la perte de conscience des aspects les plus élémentaires de la situation et qui, dans presque tous les cas, laisse très peu de place pour une prise en compte effective des réactions des élèves. Le dispositif élaboré par Sébastien correspond peu ou prou à cette description, mais, il est aussi riche d'autres aspects, moins immédiats, qu'il faut analyser plus précisément pour rendre compte des choix opérés par Sébastien.

4.2. Répondre à des consignes ou conduire une activité réflexive ? Quelle place pour l'élève ?

Les intentions de Sébastien sont claires, l'entretien est à cet égard sans équivoque ; pour lui, il ne fait aucun doute qu'il cherche à susciter chez les élèves une curiosité intellectuelle et à les engager dans une démarche d'exploration des réalités grammaticales. Mais si l'on regarde la fiche de préparation, qu'en est-il ? La principale tâche dévolue aux élèves est de souligner les différences entre les traductions proposées. La mise en commun, moment où la confrontation devrait permettre un maximum d'échanges et d'interactions s'appuyant sur la diversité des propositions, est conçue de la façon suivante :

- **À travers les propositions, mettre en évidence que les écarts reposent sur les articles et les noms.**
- **Au tableau, relever et classer les différences dans une grille à double entrée.**
- **Demander aux élèves quelle traduction leur semble exacte.**
- **Écrire la règle au tableau. Rappeler que, comme en français, il y a aussi quelques exceptions : « an hour, a uniform »**

La phase déterminante pour l'activité réflexive est exclusivement envisagée en termes d'actions de l'enseignant lui-même, ne laissant à l'élève qu'un rôle de pourvoyeur d'informations à exploiter, de spectateur face à la représentation du savoir construit devant lui par le professeur. Fondamentalement, malgré la consigne de recherche donnée aux élèves, la démarche est celle d'une pédagogie

transmissive. C'est le maître qui met en évidence, classe, énonce la règle et indique les exceptions.

L'analyse du déroulement de la séance confirme les dispositions de la fiche de préparation. Le rôle des élèves se limite à la collecte des occurrences de différences entre versions. Ils jouent très correctement le jeu, ils fournissent une liste d'éléments linguistiques mais ne savent pas dans quel but ils le font. De façon très caractéristique, c'est l'enseignant qui entoure systématiquement les articles qui figurent au tableau, alors que les élèves se bornent à lire en chœur, au rythme de la progression de l'enseignant, les articles entourés (26). Cette scansion produite à l'unisson, ainsi que le jeu sur l'enchaînement *un, deux, trois* (17 et 29), sont tout à fait révélateurs de l'aspect mécanique et non-signifiant du travail produit par les élèves à ce moment de la séance.

Le maître balise la progression du travail par une succession de consignes enchaînant tâches et sous-tâches dont la finalité échappe à ceux qui les exécutent. Voici quelques exemples du début de l'épisode retenu :

Vous allez souligner les différences entre les trois traductions (avant le début de l'épisode) ; je vais vous demander de regarder de plus près les articles (1) ; Est-ce que vous savez ce que c'est un article + article défini article indéfini + vous pouvez me donner des exemples ? (1) les articles indéfinis... par exemple ceux qu'on peut trouver dans ce tableau (11) ; je vais vous demander maintenant d'observer le texte original et à partir de cet article + à partir du texte original de trouver la traduction qui se rapprocherait le plus de l'anglais (32).

Par la suite, lorsque les élèves tentent de trouver des correspondances entre les articles en anglais et en français, c'est l'enseignant, véritable homme orchestre, qui relance constamment les échanges entre les élèves (40, 53, 68). Il est meneur de jeu, c'est lui qui tire les conclusions... parfois de façon hative et abrupte, mais de plus, par ses reformulations, il infléchit le propos des élèves dans le sens de ce qui s'intègre dans sa propre logique. Parfois, l'intervention prend même une forme extrême : alors qu'Erwann tente d'argumenter sur les difficultés de classement : *c'est marqué la jardin + on peut pas* (37), l'enseignant tranche et conclut, attribuant à l'élève des propos qu'ils n'ont pas formulés : *alors le jardin + donc le correspondrait à the* (38), sorte de coup de force pour faire avancer le temps didactique. Un autre exemple de la même volonté de forcer le pas se retrouve dans la manière de poser de « fausses » questions pour provoquer l'adhésion des élèves : *Est-ce que the veut dire les ?* (44) qui ne peut qu'entraîner un *ben oui* (46) accompagné de rires. Plus le déroulement de la séance progresse, plus l'enseignant multiplie les remarques fortement conclusives. Il valide : *une + une + une + c'est bon* (80) ; il écarte les éventuelles contradictions de l'échange : *non, non, ils ne se sont pas trompés dans leur observation* (.84) et tranche par un splendide argument d'autorité : « *Eh ben c'est la traduction exacte de garden, dans le dictionnaire c'est jardin* (93).

Si l'on entre dans la logique de Sébastien, le débat devrait déboucher sur la mise en évidence d'un conflit cognitif³⁴ et donc sur des confrontations passion-

34. Le terme n'est pas utilisé par Sébastien, mais la logique qu'il met en œuvre est manifestement inspirée de la formation en sciences expérimentales et technologiques.

nées d'arguments contradictoires. Or, la controverse tourne court, Sébastien la fait avorter en affirmant successivement : *votre première intuition était la bonne* (95) et *la traduction trois est fausse* (97). Reste cette assertion qui peut laisser désarmés bien des élèves (et des formateurs) : *Non la plus logique c'était la trois + c'est-à-dire que a est égal à une + an est égal à un et the est égal à la + mais c'est une énormité + en anglais la grammaire n'est pas comme en français* (109)

Lors de l'entretien, revoyant l'enregistrement de la séance, il prend conscience de ses erreurs et conclut lui-même : *en fait, c'est guidé, ils me suivent pas à pas [...] J'ai l'impression aussi que je me construis peut-être des balises, heu , c'est peut-être possible parce que je ne suis pas sûr de ce que je prépare, de la manière dont va se dérouler la séance, et c'est vrai que je me rends compte qu'il y a un moment de construction là des élèves et d'activité sur lesquels il fallait rebondir et heu y a peut-être cette crainte là qui joue, quoi ++ de trop laisser les élèves [...] Je suis en temps réel sur une situation que je n'ai jamais rencontrée et peut-être que ça me fait un peu peur, je pense, ouais, ouais, mais, bon voilà, ça a des travers, quoi.*

En travaillant à objectifs cachés, le stagiaire cantonne le plus souvent les élèves dans un rôle d'exécution de tâches simples, qu'ils n'auront aucun mal à réaliser avec succès, sans pour autant qu'ils soient mis en position de construire les connaissances visées. L'activité proprement dite a déjà eu lieu, au moment de l'anticipation de la séance, elle se propose comme représentation, sous forme de déroulement d'une dramaturgie devant des élèves qui donnent la réplique.

4.3. Et pourtant, ils sont actifs...

Si on se fie à l'analyse qui vient d'être faite, il y a de quoi désespérer à la fois stagiaires et formateurs. A l'évidence, il manque à l'enseignant débutant l'expérience qui lui permettrait d'accueillir de façon pertinente et constructive les suggestions des élèves et à la formation la possibilité d'influencer avec efficacité les actions professionnelles des professeurs novices. Le tableau n'est pourtant pas aussi sombre qu'il y paraît à première vue.

D'une certaine façon, malgré son caractère exagérément complexe et ses imperfections, le dispositif proposé est porteur d'une paradoxale incitation à la remise en cause. Peu à peu, les enfants sortent de leur soumission aux règles du métier d'élèves pour faire quelques tentatives d'émancipation qui les amènent à proposer d'autres solutions possibles, pour établir un authentique débat entre deux et même trois élèves. C'est le cas en particulier entre Erwann, Julien et Tanguy pendant une trentaine de tours de parole (entre 37 et 67).

Erwan ouvre la discussion en déclarant que, pour lui, la bonne traduction c'est la une (37). Curieusement, c'est également lui qui propose de valider la troisième traduction en citant, pour justifier son changement d'opinion, les correspondances qui peuvent être établies *eah + j'pense que c'est la trois + parce que y a + euh une c'est a ++ euh et euh + une c'est a + un c'est a/n* (56) et *et the c'est la* » (59). Ce faisant, il passe d'une réaction spontanée à une recherche d'indices soigneusement guidée par le maître, il va là où on veut le conduire. La deuxième affirmation provoque toutefois, chez Julien, des réactions contradictoires ; d'abord convaincu *Ah ouais t'avais raison + t'avais* » (57), il remet très vite en cause ce que son camarade a affirmé « *Oui mais regarde à la fin y a marqué a* (66). Il est intéressant de souligner que ces deux temps, d'adhésion et de rejet, sont en

fait, les deux seuls moments où l'enseignant ne vient pas interrompre les interactions entre élèves (56 à 59 et 64 à 67). Un autre temps de débat s'amorce, peu après, autour du choix entre *le jardin* et *la pelouse* (90 à 92) mais, malheureusement, l'enseignant y met rapidement fin (93).

Il ne faut pas croire non plus que les propos de l'enseignant soient acceptés sans examen. Julien, par exemple, refuse de valider la correspondance entre *le* et *the* proposée (.38) et validée par Sébastien *d'accord* (40) ; il poursuit en faisant ressortir la contradiction si on accepte la logique imposée par le maître : *Ben oui mais alors si le est bon qu'est-ce que veut dire té (the) et les trois autres t/h/e* » (41).

Mais le moment le plus fort est sans conteste celui où Julie, sans être sollicitée, prend l'initiative de venir au tableau (74) afin d'indiquer pourquoi elle n'est pas d'accord avec les conclusions de ses camarades. Pour sa démonstration, et en ne respectant pas la consigne explicite, elle prend appui sur ses connaissances lexicales *Oui mais euh à la fin y a marqué a tree et vous vous dites que ça voulait dire une alors pourquoi y a marqué un arbre* (74). Elle donne sens à l'activité, elle est toujours dans la perspective de choisir entre les trois traductions et l'argument qu'elle expose lui permet d'invalider la troisième version. Pour elle, le traduction de *a tree* par *une branche* est inacceptable, elle constate fort justement : *Alors là y a un problème là* (77). Elle n'hésite pas à rejeter catégoriquement la validation proposée par l'enseignant (80) en proférant haut et fort *ben, non* (81). A ce moment, en voulant aller jusqu'au bout de sa démonstration, désirant avoir à sa disposition un relevé exhaustif des faits grammaticaux à prendre en compte, l'enseignant laisse passer une remarquable occasion de susciter la confrontation entre deux logiques. Julie lui offre cette opportunité. Il la gache en ne tenant qu'un seul terme de l'alternative, celui qui est guidé par la logique qu'il a insufflée : *non non ils ne se sont pas trompés dans leur observation* (84). Julie retourne à sa place, elle ne reprendra plus la parole. C'est l'enseignant lui-même qui doit se lancer dans une démonstration solitaire, ne recueillant, loin d'une adhésion enthousiaste, que des encouragements de pure forme *euh* (85) et *hm* (88).

5. DES PROBLÈMES DE FORMATION

5.1. Quels enseignants pour la langue vivante en primaire ?

L'observation de la seule séance de Sébastien ne saurait donner d'arguments pour trancher dans l'un ou l'autre sens. Rappelons que les stagiaires qui choisissent la dominante langue n'ont pas tous, loin de là, fait des études supérieures d'anglais, beaucoup ne sont même pas des « littéraires ». Sébastien, quant à lui, est titulaire d'une licence de sciences naturelles et d'une maîtrise de sciences de l'environnement. C'est à l'IUFM qu'il a repris contact avec un enseignement un peu systématique de la langue étrangère. Il fait des progrès encourageants, mais son niveau est encore perfectible.

On voit bien, dans la séance observée, quelles sont les erreurs que n'aurait pas faites un spécialiste de la discipline : sa maîtrise insuffisante des règles qui régissent les changements de formes ou de prononciation des articles en anglais le conduit à des approximations ou à de franches erreurs. On peut très légitimement s'offusquer du fait qu'il affirme que l'article *a* se transforme en *an* devant un mot commençant par une voyelle, alors qu'il s'agit bien entendu d'un *son* voyelle. Mais

ce faisant, malgré la mise en garde faite au cours de la formation, il ne fait que reprendre presque mot à mot ce qui est explicitement dit dans les documents d'accompagnement des programmes³⁵. Pour être tout à fait exact, il faudrait ajouter que les hésitations sur les aspects grammaticaux et linguistiques ne concernent pas que la langue étrangère. Dans sa langue maternelle, il est tout aussi hésitant. Les enseignements de première année de formation à l'IUFM lui ont permis de réussir le concours, mais ne combleront pas la totalité des insuffisances, même celles qui concernent des compétences de base. Il y a sans doute là des résistances profondément ancrées que quelques heures (ou même quelques dizaines d'heures) ne peuvent effacer.

En revanche, on peut observer que, comme cela a déjà été signalé, le dispositif que Sébastien met en place, aussi imparfait et critiquable soit-il (ce que nous n'avons pas manqué de faire observer), prend en compte certaines des pistes explorées lors de la formation. Les élèves sont amenés à observer, à classer, à se rebeller contre la logique qu'on prétend leur imposer, et cette attitude est bien celle qui est recherchée par la tactique déployée par le stagiaire. On n'est pas très loin de certaines des attentes en formation. Manquent une expérience de la pratique de la classe, des savoirs plus assurés, un accueil des propositions des élèves et une compétence mieux maîtrisée des débats contradictoires.

Toujours est-il que ce cheminement encore embryonnaire pour établir une démarche comparative entre langue maternelle et langue étrangère et pour s'inscrire dans une perspective d'observation réfléchie de faits grammaticaux et linguistiques est (très) rarement observé chez des professeurs plus aguerris et spécialistes de la discipline. Les pratiques des enseignants spécialisés, nettement mieux établies sur la connaissance de la langue, se rattachent bien davantage à une tradition issue du second degré et prennent très peu en compte les spécificités de l'école primaire. Or, il apparaît que la polyvalence, conçue comme une cohérence dans la démarche mise en œuvre dans les différents champs disciplinaires, n'est possible que lorsqu'on a affaire à un seul et même enseignant. C'est lui, uniquement, qui peut mettre en harmonie la progression qui permettra de rendre possible et efficace la confrontation des deux systèmes et inviter les élèves à adopter des conduites identiques de classement, de comparaison, de catégorisation des faits linguistiques dans les deux langues. Difficile donc de trancher. Cependant, l'IUFM de Bretagne persiste dans l'option qu'il a prise (priorité à la polyvalence, mais aussi recherche d'un niveau de compétence aussi élevé que possible dans la discipline³⁶), d'une part, en prévoyant, dès l'année prochaine, pour les stagiaires qui n'ont pas fait d'études spécialisées, un renforcement concernant la maîtrise de la langue étrangère, avec l'aide de formateurs dans le cadre de la personnalisation de la formation et, d'autre part, en leur ouvrant l'accès au site du CAREL³⁷ pour les soutenir dans une démarche volontaire d'auto-formation.

35. *Documents d'accompagnement des programmes, Anglais, Cycle 3, Collection École, CNDP, août 2002. Voir p. 27 : « L'article indéfini s'écrit « a » devant un nom commençant par une consonne et « an » devant un mot commençant par une voyelle ».*

36. Mais cela n'est pas vrai (ou ne devrait pas l'être) que pour la langue étrangère...

37. Dans le cadre de l'IUFM de Bretagne (IUFM virtuel), le CAREL (Centre d'Auto-formation et de Ressources pour l'Enseignement des Langues) propose des modules d'auto-formation disponibles *in situ* ou à distance en complément des modules de formation encadrés.

5.2. Le difficile apprentissage du métier de professeur des écoles

Les recommandations données au cours de la formation, appuyées sur une lecture commentée des textes ministériels, d'ouvrages et d'articles de didactique, mais aussi et surtout sur des pratiques personnelles des stagiaires eux-mêmes, sur le visionnement de moments de séquences réalisées par des maîtres formateurs dans leur classe ou de stagiaires dans des moments d'essai, sur la rédaction de préparations de séances... bref, toute cette formation didactique permet aux enseignants débutants de se construire une représentation plus ou moins précise de ce qui est attendu d'une pratique de classe. Pour le cas que nous avons analysé, il apparaît que Sébastien a clairement perçu qu'il fallait mettre les élèves en situation de recherche, que, pour ce faire, il était indispensable de mettre en place un dispositif didactique qui permette des confrontations et fasse émerger des contradictions entre des régularités attendues et des faits discordants, qui provoquent des réactions des élèves telles que *ça marche pas ton truc, c'est nul*, relevées dans des séances analysées en formation et que nous nommons dans notre jargon des *scandales*. Nous avons observé des réactions de cette nature par exemple lorsque des élèves constatent que les –ent peuvent se prononcer de façon très différente dans *il ment* et dans *ils aiment* ou que le mot *mine* ne veut pas du tout dire la même chose en anglais et en français, moments très intéressants que mettent à profit les enseignants expérimentés pour faire rebondir la réflexion. C'est dans cette logique que s'inscrit Sébastien, même si le dispositif est d'une inutile complexité et si l'exploitation du *scandale* (que Julie a formulé de façon très percutante) est loin d'être au point.

Or, toute cette orientation didactique entre en conflit avec des conceptions archaïques, souvent inconscientes ou, plus exactement, subconscientes. Lors de l'entretien, Sébastien fait allusion à ses propres souvenirs d'élève de primaire face aux leçons de grammaire qui n'ont pas laissé que des traces agréables : *Peut-être aussi l'idée que les élèves ne vont pas s'intéresser à la grammaire et donc je mets en place un dispositif qui embellit heu l'activité parce que, moi-même, enfant, je, j'ai pas eu de problèmes d'écriture, de correction grammaticale, je m'en sortais assez bien. J'ai le souvenir par contre que quand j'étais enfant, c'était, heu, ça me gavait royalement, quoi !* L'aveu explose, le niveau de langue change, la rancœur contre la matière refait surface. L'« usine à gaz » construite pour comparer les trois traductions n'est pas un dispositif didactiquement fonctionnel, il cherche avant tout à « embellir », à faire passer ce qui ne peut qu'être douloureux. Un peu plus tard, Sébastien, regardant l'enregistrement de sa séance, constate que les élèves se passionnent pour défendre leur point de vue sur des faits grammaticaux, ce qui amène chez lui ce commentaire : *je croyais que c'était pas possible.*

Le conflit entre ces représentations archaïques intimes et les incitations à la mise en œuvre de pratiques innovantes est à l'origine de bien des malentendus. Sans doute peut-on y voir aussi une des raisons de l'apparente inefficacité de la formation professionnelle des enseignants, si unanimement dénoncée, mais rarement analysée de façon sérieuse. Ce serait l'objet d'un tout autre article qui, dans le prolongement de l'analyse des effets produits par un dispositif de formation, se donnerait comme projet de mieux en cerner les lieux problématiques pour faire évoluer les pratiques.

5.3. Des raisons pour un optimisme mesuré

Comme nous l'avons dit, malgré les imperfections, le dispositif finit par avoir un effet positif et un travail centré sur la gestion du débat devrait pouvoir permettre à Sébastien de faire des progrès sensibles. Mais d'autres indices sont des indicateurs intéressants d'un cheminement en train de s'accomplir. Lorsque Sébastien analyse l'enregistrement de la séance, il est souvent très conscient des problèmes rencontrés. C'est lui-même qui arrête le déroulement de la cassette et constate : *tiens, là ça ne marche pas*. Mais il ne se contente pas de localiser les moments de flottement, il fait souvent des diagnostics : *Y a un écart entre euh... l'objectif que je souhaite atteindre et la tâche des élèves, et l'enjeu que j'avais mis pour eux*. Il sollicite les conseils, enchaîne sur la première remarque du formateur, la complète : *ouais, parce que ça s'appuie sur ma stratégie et pas sur celle des élèves*. Il va parfois jusqu'à construire le scénario de ce qui aurait pu ou dû être proposé aux élèves à la place des moments qui dysfonctionnent : *je me rends compte que j'aurais dû travailler avec une situation beaucoup plus simple et anticiper, heu, ben, anticiper davantage toutes les stratégies que je pouvais imaginer en sachant qu'il y en a, ben, qui sont toujours des surprises [...] ils auraient pu les classer tout seuls...* Enfin, il découvre que les élèves peuvent être authentiquement actifs et se passionner pour ce qu'il croyait le moins susceptible de susciter l'intérêt : *Ben ouais, ça marche [...] voilà, ça les intéresse*.

En référence à Vygotski, il est possible de faire l'hypothèse que cette prise de conscience, cette projection vers une autre façon de procéder ultérieurement, anticipe sur des compétences en cours de construction. Pourquoi le concept de zone de développement proche ne serait-il pas pertinent également pour la formation des enseignants ?

6. POUR TENTER DE CONCLURE

Il est de tradition, dans la recherche en didactique, de présenter des situations de classe abouties, mises en œuvre par des enseignants participant à une réflexion à long terme sur la transformation des savoirs à enseigner et sur l'élaboration de dispositifs les plus pertinents et les plus efficaces. Ces travaux sont à coup sûr légitimes et sont à plus d'un titre importants pour résoudre des problèmes et ouvrir de nouvelles perspectives afin de rendre les enseignements plus efficaces. Cependant, il nous semble qu'il peut être parfois tout aussi instructif de mettre au centre de la réflexion les difficultés que rencontrent les (certains) enseignants à mettre en place des pratiques dont ils sont par ailleurs convaincus du bien-fondé. C'est particulièrement le cas lorsqu'on se penche sur les obstacles auxquels se heurtent les professeurs au cours de leur formation, et principalement en formation initiale.

Par rapport aux hypothèses d'action qui étaient les nôtres, il nous semble possible de dire que la recherche d'une convergence dans les démarches mises en place pour l'observation réflexive de la langue maternelle et pour celle de la langue vivante offre des perspectives intéressantes, et que, malgré les maladresses dans la maîtrise des gestes professionnels, la démarche aboutissant à des classements, à des catégorisations, à des essais de formulation de régularités, à la prise de conscience de l'existence de scandales (dans chacune des langues, dans les

relations de convertibilité entre les langues) est bénéfique pour la construction de savoirs et de compétences linguistiques et langagières à la fois en français et en anglais.

La réflexion sur les options du plan de formation et les choix qui ont présidé à son élaboration nous permet de dire que l'option de la polyvalence garde sa pertinence. Toutefois, il ne faudrait pas perdre de vue que l'aspect qui a servi de support à la réflexion ne concerne que six heures sur les cinquante de la dominante langue. L'essentiel du travail est bien entendu centré sur la didactique spécifique de la langue étrangère et des dispositifs de mise à niveau sont proposés pour ceux qui ont besoin de parfaire leurs compétences linguistiques. Ceci étant dit, il semble indispensable de renforcer la cohérence de l'ensemble du plan de formation pour qu'une réflexion plus précise soit faite sur certains gestes professionnels comme, par exemple, la conduite des échanges pour l'élaboration des savoirs dans les différents domaines disciplinaires, ou encore comme la conception et la rédaction des fiches de préparation.

En ce sens, l'exemple que nous avons choisi de soumettre à une analyse détaillée nous semble présenter un intérêt autre qu'anecdotique. Le travail de réflexion accompli par Sébastien avec l'aide de ses formateurs est, pour lui, un moment important de prise de conscience de difficultés que jusque là il n'avait pas encore cernées, une étape qui le projette vers de nouvelles façon de concevoir sa relation avec les savoirs à enseigner et avec les élèves. Cependant, même si des comportements relativement voisins peuvent être observés chez d'autres stagiaires confrontés à des situations comparables, il ne saurait être question de tirer de cette analyse des enseignements généralisables. En revanche, ce que permet une telle étude, c'est, comme le dit Paul Veyne, « l'allongement du questionnaire³⁸ », la possibilité pour les formateurs et les formés de se poser d'autres questions ou de les poser autrement face à des difficultés de gestion d'une séquence d'apprentissage.

38. VEYNE P. (1971) *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le Seuil.

Annexe n°1

Texte en version originale :

Wilbur has got a red head, an orange body, a pink tail, blue whiskers, and four purple legs.

But his eyes are still green.

Now Winnie can see him when he sits *in* the kitchen, *in* the bedroom, *in* the garden. And even when he climbs to the top of a tree.

Wilbur sits at the top of the tree because he is miserable.

Even the birds laugh at him.

Traduction 1 :

Wilbur a une tête rouge, un corps orange, une queue rose, des moustaches bleues, et quatre pattes violettes.

Mais ses yeux sont toujours verts.

Maintenant, Winnie peut le voir quand il est assis dans la cuisine, dans la chambre, dans le jardin. Et même quand il grimpe en haut d'un arbre.

Wilbur est assis en haut de l'arbre car il est malheureux.

Même les oiseaux se moquent de lui.

Traduction 2 :

Wilbur a un front rouge, une poitrine orange, un derrière rose, des moustaches bleues, et quatre pattes violettes.

Mais ses yeux sont toujours verts.

Maintenant, Winnie peut le voir quand il est assis dans la cuisine, dans la chambre, dans le jardin. Et même quand il grimpe en haut d'un arbre.

Wilbur est assis en haut de l'arbre car il est malheureux.

Même les oiseaux se moquent de lui.

Traduction 3 :

Wilbur a une tête rouge, un corps orange, une queue rose, des moustaches bleues, et quatre pattes violettes.

Mais ses yeux sont toujours verts.

Maintenant, Winnie peut le voir quand il est assis dans la cuisine, dans la chambre, dans la pelouse. Et même quand il grimpe en haut d'une branche.

Wilbur est assis en haut de la branche car il est malheureux.

Même la pie se moque de lui.

Annexe 2**Sébastien, Stagiaire PE2, IUFM de Bretagne**

Vendredi 27 février 2004

École de Mernel, CM2

Minutage	Nature de la tâche	Support	Dispositif
00.00	<ul style="list-style-type: none"> Choisir parmi 3 traductions du même texte anglais, laquelle est « la bonne » Souligner les différences 	Feuille photocopiée	Travail individuel
02.30	<ul style="list-style-type: none"> Confronter les choix des élèves Vérifier le repérage des différences <ul style="list-style-type: none"> - A head (03.00) - An orange body (06.30) - A pink tail (07.25) - The garden (08.20) - The birds (09.40) - The tree (11.20) - A tree (12.30) 	Tableau Mise en colonnes : <ul style="list-style-type: none"> • Texte original • Texte n°1 • Texte n°2 • Texte n°3 	Travail collectif Le stagiaire questionne et écrit au tableau
14.35	Observation du fonctionnement des articles <ul style="list-style-type: none"> • Différence entre article défini et indéfini en français • Repérage des articles dans le texte en anglais (16.50) • The = le, la, les (18.15) • A = un ; an = une (19.00) • Emergence d'un problème (20.25) • A/an article indéfini, variation selon l'initiale du mot qui suit (24.00) 	Tableau	Travail collectif Le stagiaire questionne et écrit au tableau
Suite l'après-midi 24.40	Rappel des apprentissages du matin <ul style="list-style-type: none"> • <i>Un article défini</i> : the • <i>Deux articles indéfinis</i> : a et an 	Tableau	Travail collectif Le stagiaire questionne
28.20	Exercices sur <ul style="list-style-type: none"> • article défini / indéfini • singulier / pluriel Problème de la traduction de « des »	Oral	Travail collectif Le stagiaire questionne

Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère...

29.30	Exercices d'application des règles <ul style="list-style-type: none"> • Distribution des fiches • Lecture des consignes 	Fiche polycopiée <ul style="list-style-type: none"> • Choisir entre 3 traductions dont une seule est correcte • Ex. à trous, mettre a ou an 	Travail collectif Le stagiaire questionne
32.55	Réponse aux questions des exercices	Fiche	Travail individuel
37.20	Correction des exercices <ul style="list-style-type: none"> • Lecture par un élève de la phrase anglaise • Indication du choix de la traduction • (éventuellement) justification du choix 	Tableau	Travail collectif Le stagiaire questionne et, pour chaque exercice, écrit au tableau le nombre d'élèves qui ont réussi
47.50	Rappel de la règle de l'alternance a / an	Oral	Travail collectif Le stagiaire questionne
48.30	Collage des fiches dans le cahier d'anglais Fin de la séance	Cahier d'anglais	Travail individuel

Annexe 3

Sébastien

Vendredi 27 février 2004

École de Mernel, CM2

L'extrait de la séance enregistrée commence par une recherche individuelle de la « bonne » traduction d'une page de Winnie the Witch parmi trois propositions. Les élèves doivent souligner l'ensemble des différences entre les textes en français. Cette phase est suivie d'une mise en commun. Les éléments signalés sont notés au tableau, au fur et mesure, par le professeur. A l'issue de la collecte des éléments, le tableau se présente sous la forme ci-dessous :

Texte original	Traduction 1	Traduction 2	Traduction 3
a head an orange body a pink tail the garden the birds the tree a tree	une tête rouge un corps orange une queue rose le jardin les oiseaux l'arbre un arbre	un front une poitrine un derrière le jardin les oiseaux l'arbre un arbre	une tête un corps une queue la pelouse la pie la branche une branche

La transcription suivante correspond à la 3^e phase de travail, de 14'35'' à 24'00 après le début de la séance.

TP	E	Actions langagières et non-langagières
1.	M	(14'35) Je vais vous demander de regarder de plus près les articles + est-ce que vous savez ce que c'est un article + article défini article indéfini + vous pouvez me donner des exemples + ouais
2.	EE	La le la le
3.	M	[M écrit au tableau : articles définis] articles définis ++ allez je vous écoute + en français + Erwann
4.	Er	Euh: la
5.	M	[M écrit la] la
6.	Ma	le
7.	M	[M écrit le] le [geste vers Julien qui lève le doigt] oui
8.	Ju	Les
9.	M	Oui: les [M écrit les] Est-ce qu'on les trouve ici ou pas ? [M montre les colonnes déjà remplies]
10.	EE	Oui
11.	M	Les articles indéfinis [M écrit les articles indéfinis] ++ Je demande à Alexis + tu les connais ou pas ? les articles indéfinis ou par exemple ceux qu'on peut trouver par dans ce tableau ?
12.	Al	<...>

Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère...

13.	M	Pas sûr, il va falloir l'aider + alors Armandine
14.	Am	un
15.	M	<i>Un</i> [M écrit un]
16.	E	Une
17.	E	Un deux trois
18.	E	[rires]
19.	M	Un et une, d'accord
20.	Es	(16'08) Des
21.	E	L apostrophe
22.	M	<i>Des/Ah oui il y avait l apostrophe qu'on n'a pas mis</i> [M écrit ' avec les articles définis] <i>alors est-ce qu'on trouve des ?</i> [M écrit des avec les articles indéfinis]
23.	E	Non
24.	M	<i>Je vais le mettre entre parenthèses</i> [M met des parenthèses de part et d'autre de des] <i>il existe mais pas dans cet extrait de texte.</i>
25.	Ma	Le jardin
26.	M	[M se déplace vers les colonnes déjà remplies et entoure systématiquement les articles. Les élèves lisent en chœur au rythme de la progression du M]
27.	EE	Un + un + une + le + les
28.	M	Voilà je continue comme ça et maintenant je vous demande de: +++
29.	EE	<i>Un, deux</i> [rires]
30.	M	Ca va aller, hein.
31.	Ta	(16'48) J'ai compris !
32.	M	Je vais vous demander maintenant d'observer le texte original et à partir de cet article ++ à partir du texte original de trouver la traduction qui se rapprocherait le plus de l'anglais
33.	EE	Moi moi
34.	M	Je continue à entourer puis réfléchissez + en silence
35.	Ta	La traduction de une, un + le, la, les + l apostrophe +++
36.	M	[M continue à entourer les articles alors que les élèves font des commentaires, certains en gardant le doigt levé.] Erwann
37.	Er	Euh + je pense que c'est la une, euh parce qu'on peut dire le jardin et c'est marqué le jardin + on peut pas
38.	M	Alors le jardin: + donc le correspondrait à the
39.	Er	Oui
40.	M	<i>D'accord ++ Est-ce que quelqu'un a une autre idée + est-ce que quelqu'un: + aurait observé autre chose</i> [désigne Julien] <i>Ouais</i>
41.	Ju	Ben oui mais alors si le est bon qu'est-ce que veut dire té (the) et les trois autres t/h/e

42.	M	Ah d'accord
43.	Ju	Parce que
44.	M	<i>Tu veux dire que si the veut dire le + qu'est-ce que veut dire the ici [montre le tableau : passe de la colonne du texte original à celle de la traduction 1] + est-ce que the veut dire les</i>
45.	E	Ah oui
46.	E	<i>Ben oui [rires]</i>
47.	M	Alors Tanguy
48.	Ta	(18'24) Alors the + ça veut dire tous les articles définis
49.	M	<i>Alors Tanguy pense que the ++++ [montre de la craie les différents the au tableau] est égal à le + la +</i>
50.	Ta	Y a aussi l apostrophe
51.	M	<i>Est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ? Et aussi l apostrophe +++ [écrit en disant à haute voix : the signale un LE, LA, L']</i>
52.	EE	Oui oui oui
53.	M	Quelqu'un qui ne serait pas d'accord ?
54.	Ma	<i>[montre Erwann qui lève le doigt] Erwann</i>
55.	M	Erwann + vas-y
56.	Er	Euh + j'pense que c'est la trois + parce que y a + euh une c'est a ++ euh et euh + une c'est a + un c'est a/n
57.	Ju	Ah ouais t'avais raison + t'avais
58.	M	Tu veux dire
59.	Er	Et the c'est la
60.	M	<i>Ah oui alors là tu voudrais dire que à ce moment là [montre au tableau avec la craie]</i>
61.	E	Il a raison parce que
62.	M	A c'est une et an c'est un
63.	EE	Hm hm
64.	Er	Et puis aussi je me disais
65.	Ma	Ah ouais pour t/h/e t'avais raison et puis à la fin pour le premier c'est un
66.	Ju	Oui mais regarde à la fin y a marqué a
67.	Er	Oui mais c'est exactement pareil tu vois
68.	M	Alors ça ça serait dans la trois + et ++ dans la trois + regardons la comparaison
69.	EE	T/h/e là, là
70.	M	Oui
71.	EE	<i>T/h/e, le et la [au fur et à mesure que M montre au tableau]</i>
72.	E	Tous les mots anglais

Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère...

73.	M	Oui
74.	Je	(19'40) <i>Oui mais euh à la fin y a marqué a tree et vous vous dites que ça voulait dire une alors pourquoi y a marqué un arbre [Julie se lève et montre au tableau]</i>
75.	Ma	Ouais
76.	M	Où est-ce que tu vois dans la trois ? tu vois l apostrophe ?
77.	Je	<i>Non là [montre a tree] y a marqué a tree et là i disent que a ça veut dire une [montre a pink tail] et ça [montre an orange body] un</i>
78.	M	Oui oui, a, une
79.	Je	Alors là y a un problème là
80.	M	<i>[montre avec sa craie dans la colonne de la traduction 3] une + une + une + c'est bon</i>
81.	Je	Ben non
82.	M	Ca correspond à leur logique
83.	Ma	C'est ce qu'on dit
84.	M	<i>[à Julie] regarde + [vers les autres élèves] chut + bon ben elle observe+ [pointe au tableau dans la colonne de la traduction 3] a une + an un + a une + a une + non non ils ne se sont pas trompés dans leur observation [Julie retourne à sa place] hein ++ alors au niveau de la logique de la grammaire quelle traduction vous semble la plus correcte ?</i>
85.	E	Euh !
86.	Er	La trois
87.	M	La trois vous semble plus correcte c'est-à-dire que pour un article défini on a un/un article défini en français on a un article défini en anglais
88.	E	Hum !
89.	M	D'accord ++ et au niveau du vocabulaire + laquelle vous semble la plus correcte ?
90.	Op	Moi je/moi je dirais la une parce que dans le/dans le/dans: comment: dans le texte en version originale y a marqué/pour le jardin/et puis là y a marqué la pelouse et dans la version originale y a marqué the garden
91.	M	Ouais
92.	Ju	Non ben là c'est écrit dans la/dans la pelouse
93.	M	Eh ben c'est/la traduction exacte de garden dans le dictionnaire c'est jardin
94.	Ju	Ben oui
95.	M	(21'02) Et votre première intuition était la bonne
96.	Ju	Oh !
97.	M	<i>La traduction trois est fausse [barre la colonne d'un trait en diagonal]</i>
98.	Al	La deux
99.	Ta	La deux aussi
100.	M	<i>La deux aussi [barre la colonne d'un trait en diagonal]</i>
101.	Op	Et la une ?

102.	M	Seulement la plus logique
103.	Ju	C'était la une
104.	M	C'était la trois
105.	Ju	Ben et la une !
106.	M	Vous aviez trouvé la logique
107.	Ta	C'était la une
108.	E	La une
109.	M	<i>Non la plus logique c'était la trois + c'est-à-dire que a est égal à une + an est égal à un et the est égal à la + mais [parle plus fort en détachant les mots] c'est une énormité+ en anglais la grammaire n'est pas comme en français ++ Tanguy avait raison [M écrit au tableau, the : le, la, les !] the égal à le + la + les + l apostrophe +++[M continue à écrire dans la partie articles indéfinis, a : un, une, puis, an : sans rien en face] et an alors an + ça résout pas ce problème + qu'est-ce que ça veut dire an ? ++ Ophélie +++ tu as une idée Ophélie ? [Ophélie fait signe non de la tête] + Tanguy +</i>
110.	Ta	Euh: ben non
111.	M	<i>Non [montre au tableau]</i>
112.	Ta	Pareil
113.	M	Amandine
114.	Am	Pareil
115.	M	(22'20) Ce serait pareil ? +++ regardez bien je vous donne un indice + regardez bien la première lettre + du mot qui succède à l'article ++
116.	E	O
117.	M	La première lettre qu'il y a après l'article
118.	Er	Ah oui !
119.	E	Oui
120.	M	Oui Erwann
121.	Er	C'est euh a/n c'est pareil que a
122.	M	Oui
123.	Er	Euh c'est c'est euh/le n on le met quand y a une voyelle
124.	M	<i>Exact [M écrit au tableau, un, une en face de an] +++</i>
125.	EE	[rires]
126.	M	<i>Ben c'est vrai c'est très bien + c'est ça ++ an ça veut dire un et une et on l'utilise [écrit au tableau : a : un, une, puis en dessous, an : un, une, puis une dernière ligne sous le a, an correspondant à an, on l'utilise devant une voyelle]</i>
127.	Es	Quand y a une voyelle +++une voyelle
128.	M	<i>Voilà + alors y a des petites exceptions + hein + en anglais comme en français y a toujours des exceptions + comme par exemple an hour, une heure, ça commence par un h [M écrit au tableau an hour] an hour [bruits dans la cour] alors, écoutez, comme il est l'heure, il est midi cinq + ce qu'on va faire/on continuera cet après midi + on continuera un petit peu tout ça + on a bien avancé + alors je vous souhaite un bon appétit (24'00)</i>