



**HAL**  
open science

# De la grammaire enseignée à l'enseignement de la grammaire

Elalouf Marie-Laure

► **To cite this version:**

Elalouf Marie-Laure. De la grammaire enseignée à l'enseignement de la grammaire : Diversités des parcours de PLC2 Lettres et points de résistance. Presses de l'Université Blaise Pascal; Luc Ria et Marie-Christine Toczec-Capelle. Les parcours de formation des enseignants débutants, 2009, Les parcours de formation des enseignants débutants. hal-04560798

**HAL Id: hal-04560798**

**<https://hal.science/hal-04560798>**

Submitted on 26 Apr 2024

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

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

## **De la grammaire enseignée à l'enseignement de la grammaire**

Diversités des parcours de PLC2 Lettres et points de résistance

Elalouf Marie-Laure

Université de Cergy-Pontoise, IUFM de l'académie de Versailles

UMR 7114 MoDyCo, F-95 000 Cergy-Pontoise

« Ce qui peut étonner aujourd'hui, c'est que la Licence de Lettres modernes se soit construite aussi fortement autour de la littérature, sans que l'étude de la langue ait jamais pu rééquilibrer l'ensemble, ce qui apparaît encore massivement au CAPES et à l'agrégation. (...) Or, la pertinence de ces contenus peut être interrogée en ce qui concerne la formation initiale des professeurs de français des lycées, en regard à l'hétérogénéité socio-culturelle des nouveaux publics. Plus encore au regard de la fonction des collèges, où doivent se poursuivre les apprentissages de la lecture et de l'écriture, et où la place de l'apprentissage de la langue est primordiale, même si la littérature doit y conserver une place importante. » Ce constat de Françoise Ropé (1994) conserve son actualité quinze ans plus tard. Une enquête postérieure (Elalouf, Benoît & Tomassone, 1996) a mis en évidence le caractère éclaté et discontinu de la formation linguistique dispensée dans les Licences de Lettres de 51 universités. Elle a été complétée par une enquête d'opinion auprès des professeurs stagiaires (PLC2) de trois IUFM et par une enquête de terrain sur leurs pratiques. Venus au professorat par goût de la littérature, ils se découvrent, une fois lauréats du concours, professeurs de *français* et se disent souvent démunis pour faire accéder leurs élèves à la maîtrise de la langue, ce qui dans la pratique de la classe se traduit par des démarches laissant peu de place à des observations et des manipulations, à la parole et la réflexion des élèves.

À l'issue de ces enquêtes, il est apparu que la solution aux difficultés constatées ne résidait pas seulement dans des changements institutionnels, pourtant nécessaires, mais que, compte tenu des résistances tant du milieu universitaire que des étudiants eux-mêmes, il importait de mieux comprendre comment chaque étudiant, singulièrement, recomposait dans la perspective de son enseignement, ses connaissances et conceptions sur la langue. Recomposition d'autant plus délicate qu'il s'agit d'un ensemble hétérogène où se côtoient des souvenirs de l'école primaire et du collège, des observations issues de la pratique du français oral et écrit, des apports universitaires relevant de cadres théoriques divers, mais aussi des

croyances et souvent des convictions à fort investissement identitaire. Un suivi longitudinal, commencé avec une promotion d'étudiants en seconde année de DEUG en 1997-98, se poursuit actuellement après de ces mêmes étudiants devenus professeurs. Il a donné lieu à plusieurs recueils de corpus écrits, audio et vidéo.

Nous présenterons dans un premier temps la méthodologie retenue. Puis nous exposerons les résultats issus des analyses de corpus d'écrits universitaires et professionnels, de la seconde année de DEUG (L2) à l'année de stage (PLC2). Enfin, nous étudierons deux corpus d'entretiens complémentaires, qui montrent, pour deux étudiantes aux profils universitaires différents, des évolutions contrastées entre la Licence et la 5<sup>e</sup> année d'exercice.

## **1. Méthodologie**

### **1. 1. Cadre théorique : les recherches sur l'écrit universitaire**

Le cadre théorique retenu pour l'étude des corpus écrits (Elalouf, 2007) est celui des recherches sur les écrits universitaires (Dabène & Reuter, 1998 ; Laborde-Milaa, Boch & Reuter, 2004). Le développement de ces travaux est contemporain de ce qu'il est convenu d'appeler la massification de l'enseignement. Le besoin s'en est imposé à mesure que des réponses strictement pédagogiques montraient leurs limites, qu'elles visent le développement d'habiletés linguistiques isolées, en orthographe, vocabulaire, syntaxe, qu'elles s'inscrivent dans le cadre des techniques d'expression ou qu'elles s'attachent à des compétences transversales, d'ordre méthodologique, indépendamment d'un champ disciplinaire, d'une question et d'un genre discursifs donnés (Defays, Marechal & Melon, 2000).

### **1. 2. Une « biographie métalangagière » de quelques futurs professeurs**

Le rapport à la langue des étudiants qui se destinent à l'enseignement du français n'évolue pas dans la même temporalité que le découpage en semestres universitaires. En constituant des corpus longitudinaux, il devenait possible de cerner ces évolutions. Pour des raisons méthodologiques, le choix a été fait de recueillir des corpus académiques, en collectant les travaux universitaires effectués jusqu'à l'obtention du concours et les écrits professionnels pris en compte dans la validation de la formation. Il s'agissait de s'interroger sur les compétences manifestées par les travaux ayant conduit à la certification, indépendamment du discours que les étudiants pouvaient tenir sur celles-ci, discours qui n'a été sollicité, sur la base du volontariat, qu'en début et en fin de parcours.

Les hypothèses de départ étaient les suivantes :

- (1) Il y a une évolution des représentations et une recomposition des connaissances sur le langage, la langue et les discours à mesure que la perspective de l'enseignement se rapproche.
- (2) Mais il y a des points de résistance dont certains sont communs à tous les futurs enseignants de français et d'autres liés aux particularités de leur itinéraire.

### **1. 3. La constitution des corpus**

Pour une étudiante, que nous appellerons Chloé, un corpus complet a pu être recueilli, comprenant la totalité des devoirs de littérature et de linguistique depuis la première année de DEUG, les devoirs faits dans le cadre de la préparation au CAPES (2 tentatives en 1998 et 1999) et les différents mémoires (maîtrise, DESS, mémoires professionnels PE2, puis PLC2 après obtention du CAPES interne), au total 87 documents auxquels s'ajoutent maintenant un enregistrement vidéo et différents documents pédagogiques.

L'étude de ce corpus a été une étape indispensable pour comprendre la complexité d'un itinéraire et aborder des corpus moins exhaustifs, qui sur la base de ressemblances significatives, ont été regroupés en trois ensembles : les parcours directs après la Maîtrise (Carole , A\*\*\* ), les parcours indirects après la Maîtrise (G\*\*\*, B\*\*\*), les parcours indirects après la Licence (Sandrine, An\*\*\*, M\*\*\*). Ce classement n'est intervenu qu'après l'analyse complète. Je pensais au départ présenter les corpus en fonction de la plus ou moins grande facilité à réussir le concours. Or, il est apparu qu'ils se distinguaient assez nettement selon que l'étudiant avait fait ou non une maîtrise.

### **1. 4. L'analyse des corpus**

L'analyse des corpus s'est appliquée à renseigner quatre questions :

- comment évoluent les représentations sur le langage, la langue ? les compétences langagières en réception ? en production ?
- quels obstacles et quelles dynamiques sont repérables dans le développement des compétences métalinguistiques ?

Chaque corpus a été soumis à une analyse de discours qualitative, centrée sur le repérage et l'interprétation des récurrences, ce qui permettait de tenir compte de sa spécificité tant du point de vue de sa taille que de sa chronologie. Puis les différents corpus ont été confrontés pour mettre en évidence des régularités. En effet, il n'y a pas lieu de rapprocher un contresens en lecture fait par A\*\*\* en préparation au CAPES, dans une épreuve en temps limité, et une

série de contresens faits par B\*\*\* dans son mémoire de maîtrise ; il est plus pertinent d'identifier sur quels genres de texte A\*\*\* fait des contresens dans des conditions d'évaluation contraintes ou à partir de quel moment, au milieu de sa seconde année de préparation du CAPES, B\*\*\* cesse de faire de contresens dans la lecture de textes littéraires, même s'il est très difficile d'en démêler les causes.

## **2. Analyse des corpus d'écrits universitaires et professionnels (L2-PLC2)**

### **2. 1. Trois étapes majeures**

Les données ne permettent pas de montrer que les évolutions observées sont en rapport explicite avec la perspective de l'enseignement. Ce sont plutôt les caractéristiques de chaque étape du cursus qui peuvent rendre compte de certaines transformations : trois moments clés se dégagent : le premier écrit long pour les étudiants ayant fait une maîtrise, la préparation au concours et le premier écrit professionnel.

Le mémoire de maîtrise est une expérience d'écriture majeure, où les étudiants affrontent, dans un écrit long reposant sur des lectures conséquentes, des difficultés langagières qu'ils ont pu contourner dans des travaux antérieurs. Nous voyons B\*\*\* aux prises avec la compréhension des poèmes de Verlaine, procéder par simples associations d'idées, avant d'adopter des stratégies plus adaptées lors de la préparation au CAPES. Nous mesurons, chez G\*\*\*, les limites d'une lecture des romans de George Sand fondée sur la seule fonction référentielle du langage. Or, ces mêmes difficultés, observées chez des étudiantes n'ayant pas eu l'expérience de la maîtrise, Sandrine et A\*\*\*, se rencontrent encore dans le mémoire professionnel. Tout se passe comme si le premier écrit long était un passage obligé pour qui doit enseigner la langue.

La préparation à l'épreuve de Français moderne (grammaire et stylistique) apparaît comme un moment d'intense réorganisation, plombé par la durée et le coefficient dérisoires de l'épreuve (2h30, coefficient 1 sur 12).

Le mémoire professionnel assume une fonction réflexive spécifique : moyen d'analyser un contexte (Carole), une pratique qu'ils n'ont pas connue en tant qu'élève (Choé, B\*\*\*, Sandra, A\*\*\*, G\*\*\*), de convoquer d'autres éléments de leur formation (Chloé et B\*\*\*).

Selon son histoire et sa personnalité, chaque étudiant investit différemment les étapes de son cursus. On peut faire l'hypothèse d'expériences cruciales, non prédictibles, qui accélèrent la recomposition des connaissances linguistiques :

- expérience de lecture chez Chloé, chez qui la rencontre du texte dramatique modifie en profondeur ses représentations de la langue et des discours ;
- expérience d'écriture chez Carole, pour qui le mémoire de maîtrise permet une véritable appropriation des connaissances universitaires sur le texte et les discours ;
- expérience métalinguistique chez Sandrine qui prend conscience des problèmes de formulation de ses propres consignes à travers les difficultés de ses élèves.

## **2. 2. Les savoirs, entre déstabilisation et réorganisation partielle**

Si les connaissances grammaticales acquises au collège sont ébranlées par les apports universitaires, leur réorganisation reste à la charge des étudiants. Il en résulte une juxtaposition de l'ancien et du nouveau qui prend diverses formes :

- la coexistence des savoirs anciens et nouveaux : par exemple, recourir à l'énonciation pour analyser les pronoms, mais continuer à définir les modes sans référence à l'énonciation ;
- le mélange : proposer des classements hétérogènes en confondant différents niveaux d'analyse, par exemple opposer les pronoms sujet (morphosyntaxe) et les pronoms de reprise (sémantique et linguistique textuelle) ;
- le renversement : convoquer des étiquettes anciennes au service d'analyses intuitivement fines mais mal outillées.

Cette étude fait apparaître en creux les manques de la formation linguistique dispensée aux futurs enseignants de français. Font défaut une réflexion sur les relations entre grammaire et linguistique, une étude de la variation et de la norme, une connaissance du système graphique, une étude des processus d'interprétation et de la genèse des textes, toutes choses requises pour concevoir un enseignement de la langue adapté aux besoins des élèves. Toutefois, des dynamiques structurantes se font jour, quand les étudiants se mettent à écrire longuement sur un fait de langue, à justifier leurs choix terminologiques, à mettre en relation différents niveaux d'analyse. Encore faut-il que l'occasion leur en soit donnée.

## **2. 3. Les freins à la recomposition des savoirs**

Parmi les obstacles identifiés, le plus résistant est la persistance des premières représentations métalinguistiques, déjà étudiée en didactique des langues étrangères (Trévisse, 2001). Des descriptions de la langue, présentées à l'école primaire et rarement reprises dans la

formation ultérieure font écran, comme la définition du mot, de la phrase. Ainsi, pour faire correspondre des actes de parole à des structures syntaxiques, la prise d'indices se limite souvent à la ponctuation. Cela peut conduire à une erreur d'interprétation, comme à propos de cet extrait de *La peau de chagrin* : « il leva la tête, vit un squelette à peine éclairé qui pencha dubitativement son crâne de droite à gauche, comme pour lui dire : les morts ne veulent pas de toi ! ». En dépit de l'adverbe « comme », un étudiant y voit non pas un fantôme mais un véritable dialogue, au seul motif qu'il y a dans son édition un tiret.

Autre obstacle récurrent, une confiance exagérée dans la terminologie, qui donnerait accès, de façon transparente à l'analyse grammaticale : le conditionnel exprimerait la condition « comme son nom l'indique », même si dans l'énoncé de cette pseudo-règle, il a une autre valeur. Enfin, les manipulations auxquelles a recours l'analyse linguistique depuis le distributionnalisme sont fréquemment assimilées aux moyens mnémotechniques introduits en début de scolarité pour l'analyse grammaticale, comme les questions *qui est-ce qui ? quoi ?*. Il en résulte des malentendus sur le raisonnement à mener.

À l'issue de leur formation, les jeunes enseignants entrent dans le métier avec une conscience plus ou moins aiguë de leurs acquis et des adaptations qui leur restent à faire. Dans les premières années d'exercices, les pratiques se stabilisent. Une prise d'information ultérieure s'avérerait donc nécessaire.

### **3. Analyse de deux corpus complémentaires (L2-T5)**

#### **3.1. Deux cursus universitaires contrastés**

J'ai retenu deux jeunes professeurs au profil universitaire différent, mais ayant toutes deux suivi le module de préprofessionnalisation en 2<sup>e</sup> année de DEUG. Sandrine a préparé le CAPES après la Licence et l'a obtenu à la troisième tentative sur liste complémentaire. Elle a fait son stage dans un IUFM de province, avant d'être nommée dans une ZEP de la région parisienne où elle fait sa cinquième rentrée. Carole a préparé une maîtrise, a obtenu le CAPES l'année suivante et a fait son stage après une année de report pour préparer l'agrégation qu'elle retentera deux ans plus tard. Elle est nommée titulaire sur zone de remplacement, d'abord en lycée, puis en collège.

Toutes deux ont fait leur stage en responsabilité en lycée. Or les enquêtes ont montré que l'adaptation à un premier poste en collège est plus difficile pour ces débutants, qui en PLC2 ne sont pas toujours en mesure d'entendre ce qui concerne le niveau où ils n'exercent pas.

Trois dates ont été retenues pour le recueil d'informations complémentaires : la fin du module de préprofessionnalisation, la fin de l'année de stage et la cinquième année d'exercice.

### **3. 2. De la préprofessionnalisation à la titularisation**

À la fin de la 2<sup>e</sup> année d DEUG, un questionnaire écrit, reprenant les questions posées dans l'enquête de 1996, a été proposé aux étudiants. En voici un extrait :

#### ***Pour vous, qu'est-ce qu'enseigner la langue ?***

**Sandrine** : « c'est apprendre à maîtriser le français : savoir le lire, le comprendre et parler correctement ».

**Carole** : « enseigner la langue consiste à apporter une maîtrise de la grammaire, de l'orthographe. Ensuite lorsqu'une base solide paraît acquise, il est nécessaire de présenter la langue comme une matière vivante. Les mots ont un sens par rapport à d'autres, sont inscrits dans un environnement donné, la langue a un pouvoir ludique ».

La définition de Sandrine est caractéristique d'une élève dont le français n'est pas la langue maternelle et qui a conscience de devoir à l'école de maîtriser la langue. Dans la réponse de Carole en revanche, les apprentissages fondamentaux ne sont qu'un préalable au plaisir de la langue. Dans son expérience personnelle, cela correspond au passage du collège au lycée. Elle dit avoir découvert en seconde que la langue n'était pas un simple instrument de communication à travers le commentaire littéraire et la rhétorique.

Lorsqu'on lui demande si sa formation linguistique pourrait influencer son enseignement, Sandrine est catégorique : « L'élève ne s'intéresse pas à l'évolution de la langue et à tous les problèmes linguistiques ». Carole, quant à elle, affirme ne plus consulter de la même façon les dictionnaires et les grammaires et s'enthousiasme pour la découverte qu'elle vient de faire de la linguistique du texte et du discours.

À la fin de l'année de stage, je propose à chacune d'entre elles de donner à leurs élèves un exercice de justification métalinguistique (Elalouf, 2005) pour observer la capacité du jeune professeur à analyser les procédures de ses élèves. Sandrine décline l'offre, se disant déstabilisée par sa nomination en collègue. L'entretien avec Carole montre qu'elle a appris à observer ses élèves au travail, à reconstituer des raisonnements elliptiques ou avortés, qu'elle est ouverte à leurs innovations terminologiques.

### **3. 3. Du stagiaire au professeur débutant**



À la fin de l'année scolaire 2007-08, je retrouve Carole et Sandrine pour un entretien non directif. Il s'agit de faire revenir les jeunes professeurs sur leur formation à partir de leur pratique actuelle. C'est pourquoi, je leur ai suggéré d'apporter des séquences qu'elles avaient conçues ou des travaux d'élèves. C'est alors Sandrine qui apporte des séquences qu'elle a mises oeuvre et les commente de façon suivie, tandis que j'interviens peu. On note dans son discours des récurrences significatives :

- les verbes préfixés en *-re*, dont la glose serait *je refais avec mes élèves*, avec la double idée de répétition et de progression pas à pas (« je reviens sur les mots qui leur posaient problème ») ;
- les verbes exprimant un effort suivi, dirigé vers un but (« quand on donne un sujet on essaie de l'expliquer, de le réexpliquer »).

Carole en revanche n'apporte pas de documents et parle plus volontiers de ses études que du présent. Ses propos traduisent une acceptation tardive, dont la glose pourrait être *j'ai fait mon deuil des études* (« dans mon travail j'ai un épanouissement qui passe sur le plan humain (...) mais il n'y a plus d'enrichissement et d'évolution sur le plan intellectuel »). Pour autant, son exigence intellectuelle se manifestent dans des choix pédagogiques traduisant une prise de risque dont la glose pourrait être *je tente* (« ça marche ça marche pas »). Chacune investit différemment le rôle du professeur : pour Sandrine, il s'agit de faire faire et de faire observer la norme (scolaire, langagière), pour Carole de rassurer et de transmettre une culture.

### **3.3.1. Les résultats de l'analyse de discours**

La comparaison des deux entretiens sur le plan de l'énonciation met en évidence des différences significatives. J'ai classé les énoncés en fonction de leur sujet grammatical, en distinguant les énoncés à la première personne et les énoncés à la 3<sup>e</sup> personne (« on ») qui autorisent une gamme de glissements sémantiques. J'ai croisé cette distinction avec une autre, sémantique et pragmatique : la répartition entre énoncés positifs (à la forme affirmative) et énoncés négatifs (à la forme négative ou comportant une négation sémantique). Carole privilégie une énonciation en « je » et emploie surtout le « on » comme équivalent de « je » tant dans des énoncés positifs que négatifs. Dans ses justifications, elle a recours à des énoncés génériques avec des « il » impersonnels - elle répète trois fois « il faut faire des cours de grammaire magistraux » - sans référer à une autorité, institutionnelle ou sociale. Elle s'inscrit d'ailleurs en faux contre une inspectrice qui lui préconise une progression en spirale

qu'elle juge impraticable.

L'équipe pédagogique, l'institution, les élèves sont au contraire très présents dans le discours de Sandrine. Les énoncés qui réfèrent à des collectifs d'adultes sont positifs. On y trouve des formes de renforcement, comme à propos de l'apprentissage par cœur, non exigé dans l'école primaire avec laquelle travaille son collègue ZEP : « nous on demande à nos élèves d'apprendre par cœur (...) nous on trouve ça assez important ». En revanche, les énoncés négatifs sont à égalité avec les positifs pour parler des élèves : « la justification est très très difficile c'est très très difficile ils ont ils ont du mal + bah dès qu'il s'agit (...) d'expliquer, d'argumenter un petit peu, non, il y en a certains pour lesquels c'est très mécanique »

### Répartition des énoncés selon l'énonciation

	Enoncés positifs		Enoncés négatifs	
	Sandrine	Carole	Sandrine	Carole
« je »	26,5%	36,3%	4,3%	7,2%
« On » pour « je »	10,5%	7,9%	0,4%	2,5%
« On » : « je » inclus dans les étudiants, stagiaires, débutants	4%	7,9%	0	1,4%
« Nous », « on » : « je » inclus dans une équipe pédagogique	<b>18,75%</b>	<b>0,3%</b>	0	0
« On » : « je » inclus dans la profession	1,2%	0,3%	1,2%	0
« On » : « je » + mes élèves	<b>7%</b>	<b>4,6%</b>	0	0

« on » de grande généralité	1,56%	1%	0	0,7%
« Ils » : élèves	<b>11,7%</b>	<b>7,9%</b>	<b>10,1%</b>	<b>2,1%</b>
« Il » impersonnel	4,3%	7,9%	0	0,3%

Si l'on s'intéresse à la répartition sémantique des verbes, on observe aussi des répartitions contrastées. Sandrine se met en scène avec des verbes d'action et de parole, qu'elle parle en son nom ou au nom d'un groupe dont elle est partie prenante. Carole privilégie les verbes d'états intérieur (pensées, opinions, sentiments) et modalise beaucoup son propos. En revanche, lorsqu'il s'agit de parler des élèves, les proportions s'inversent : les verbes d'état intérieur sont plus nombreux chez Sandrine qui fait des hypothèses sur ce que les élèves comprennent ou ne comprennent pas.

#### Répartition sémantique des verbes selon l'énonciation

	Verbes d'action		Verbes d'état intérieur		Verbes de parole		autres	
	Sandrine	Carole	Sandrine	Carole	Sandrine	Carole	Sandrine	Carole
« je »	<b>79%</b>	<b>51,2%</b>	8,5%	33,9%	6%	8,4%	3%	9%
« On » : inclus dans les étudiants, stagiaires, débutants	<b>60%</b>	<b>26,6%</b>	20%	41,2%	<b>20%</b>	<b>11,5%</b>		19,2%

« Nous » , « on » : « je » inclus dans une équipe pédago gique	<b>43,6%</b>		<b>18%</b>		<b>18%</b>		<b>20%</b>	
« Ils » : élèves	35,9%	42,8%	<b>48,4%</b>	<b>21,2%</b>	1,5%	23,5%	14%	

### 3.3.2. Points de divergence sur des sujets identiques

J'ai recensé ensuite des énoncés qui comportaient un même élément de contenu, parfois formulé de façon identique (en caractère gras), mais présentaient des prises de position radicalement opposées :

- Sandrine : **chance** de travailler en équipe (« on arrive professionnellement à s'entendre + se soumettre des problèmes + trouver des solutions »)
- Carole : **chance** de s'enrichir quand même en enseignant (« j'ai lu de la littérature pour la jeunesse que je n'avais jamais lue »)
- Sandrine : **mise en commun** des difficultés au sein d'une équipe
- Carole : « ce qui m'a beaucoup gênée à l'IUFM + c'est cette conception de l'enseignement qu'on **met en commun** avec autrui toutes ses difficultés + on essaie de faire émerger des solutions + moi + je me sens beaucoup plus en confiance si j'ai un maître qui me dit moi je fais comme ça »
- Sandrine : **préparation** collective, **matériel pédagogique** du collège
- Carole : revendication d'une **conception** individuelle, **matériel pédagogique** personnel
- Sandrine : «ce sont des fiches qu'on peut distribuer aux élèves et auxquelles ils reviennent quand ils retrouvent les faits de langue (...) je demande qu'ils gardent quelques pages en fin de cahier dans lesquelles ils mettent toutes leurs fiches outils de façon à pouvoir s'y référer »

- Carole : « je pense qu'il faut faire des cours de grammaire magistraux + ça a un caractère un peu indigeste + mais après ce sera dans la façon de le présenter »
- Sandrine : partir d'exercices d'écriture pour affiner la lecture du **texte littéraire** en collège (ex. *Madame Bovary*)
- Carole : partir de **textes littéraires** difficiles à aborder en 5<sup>e</sup> (Baudelaire) ou 4<sup>e</sup> (Balzac en oeuvre intégrale) et faire un pari.

Ces oppositions traduisent des tendances déjà perceptibles dans le mémoire de PLC2 – l'importance de la composante personnelle chez Carole - mais sont aussi des rationalisations à mettre en rapport avec leur situation actuelle : Sandrine reste 5 ans dans le même établissement ZEP ; Carole change d'affectation chaque année voire en cours d'année et change de secteur de remplacement.

### 3.3.3. Points de convergence apparente

Les points de convergence concernent la formation à l'IUFM, convergence apparente seulement.

- Sandrine : « quand je suis arrivée au collège + j'ai quand même **essayé de relire mes cours d'IUFM** et j'ai pas réellement compris ce qu'était une réelle séquence parce que bien souvent on étudiait que de séances ponctuelles qui sont déjà insérées + donc on nous donne le contexte + on voit pas la progression »
- Carole : « moi sur le stock de documents de l'IUFM + **je me sers de rien** + tout ce qui était textes+ tout ce qui était des pseudo séquences + il y a des documents que je trouve extrêmement puérils (...) c'est peut-être aussi moi qui dans mes choix et dans mes goûts ai tendance à exiger d'eux beaucoup »

Ce qui handicape Sandrine, lorsqu'elle est nommée au collège, c'est que sa formation antérieure étaient conçue pour la pratique accompagnée : préparation de séances s'insérant dans une séquence déjà là. Le rejet de Carole se manifeste dès l'IUFM pour tout ce qui n'est pas texte littéraire. Alors que Sandrine se trouvait dans une posture d'application en PLC2, Carole revendiquait l'improvisation et la prise de risque.

- Sandrine : « quand j'étais à l'IUFM j'étais en lycée donc tout ce qui s'y faisait <à propos du collège> ne me parlait pas parce que je n'avais pas du tout à l'appliquer »

- Carole : « c'est illusoire de faire croire qu'on peut préparer des cours à l'IUFM comme ça + ça ne marche pas comme ça (...) ce sont ceux qui marchent le moins + il faut attendre de voir ses élèves + et il y a quelque chose un peu de l'ordre de la vocation + on sait ce qui va passer avec eux ou pas »

Si elle reprend des séquences élaborées collectivement, Sandrine n'est pas dans la répétition, elle cherche chaque année les variations les plus pertinentes pour ses élèves. Carole a une approche plus individuelle de l'enseignement, mais le travail collectif qu'elle récuse, elle le met pourtant en œuvre par la médiation de son analyse critique des manuels.

### **3.3.4. Bilan**

Les conditions d'exercice du métier dans les 5 premières années d'exercice ont eu des effets notables sur les parcours. J'essaierai de l'analyser dans le cadre de la double approche didactique et ergonomique développée par Aline Robert et Janine Rogalski (2002) pour les mathématiques. Sandrine parle en professionnelle dont la pratique s'est stabilisée dans un collectif d'enseignants de français : c'est le développement de la composante institutionnelle/ sociale qui lui permet de s'affirmer après les doutes qui ont marqué son cursus universitaire. Mais l'autorité acquise dans son statut de professeur de collège difficile a pour contrepartie un certain manque de recul critique. Quant à Carole, elle maintient sa motivation dans une tension permanente entre une composante personnelle très affirmée dès le début et une composante institutionnelle/ sociale avec laquelle elle compose. Son discours est fortement réflexif et des besoins de formation y sont formulés. Je souhaiterais pouvoir filmer l'une et l'autre pour étudier comment les composantes cognitives et médiatives s'articulent dans le déroulement d'une séance.

On peut faire l'hypothèse que l'évolution de Sandrine est liée à la possibilité qu'elle a eue, dans l'équipe pédagogique qui l'a accueillie, de travailler à la fois la composante institutionnelle/ sociale et la composante médiative, hypothèse qu'il faudrait vérifier par des analyses de vidéo. Pour Carole qui a été suivie en PLC2 par un professeur associé qui prenait appui sur sa composante personnelle pour travailler l'articulation du cognitif et du médiatif, les aléas du statut de TZR ne semblent pas lui avoir permis de poursuivre ce travail.

L'articulation entre la composante cognitive et la composante médiative, essentielle dans l'acte d'enseignement, n'est pas traitée suffisamment tôt dans les cursus alors que des pratiques comme le retour réflexif des étudiants sur leurs propres productions dans le cadre d'une élucidation collective permettraient de développer à la fois des compétences

métalinguistiques et des compétences dans le domaine de la gestion des interactions langagières. On constate également que la composante sociale/ institutionnelle est souvent travaillée en fin de formation, indépendamment de la composante cognitive alors que leur négociation est indispensable pour identifier des marges de manœuvre. Ces conclusions plaident en faveur d'un cursus intégrant beaucoup plus étroitement les savoirs et savoirs faire à enseigner et la pratique professionnelle.

### **Bibliographie**

Dabène, M. & Reuter, Y. (dir.) (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement universitaire. Lidil 17*. Grenoble : ELLUG.

Defays, J.-M., Marechal , M. & Melon, S. (2000). *La maîtrise du français : Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Elalouf, M.-L., Benoit, J.-P., Tomassone, R. (1996). *Enseigner le français : La formation linguistique des professeurs de Lettres en question*. Amsterdam : De Werelt, Travaux et recherches en linguistique appliquée.

Elalouf, M.-L. (2005). De la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>e</sup>, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? *Pratiques 125-6*. Metz : 157-187.

Elalouf, M.-L. (2007). *Apprentissages de l'écrit et réflexion métalinguistique, étude qualitative de corpus scolaires et universitaires*. Document de synthèse présenté pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de Bernard Combettes, Nancy 2.

Laborde-Milaa, I. Boch, F. & Reuter, Y. (dir.) (2004). *Pratiques 121-122*. Metz.

Robert, A. Roglaski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, Vol 4, 505-528.

Ropé, F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires : la formation initiale des professeurs de français*. Paris : L'Harmattan-INRP.

Trévisse, A. (2001). *Métadiscours explicatifs ou métalangue de bois ? Quelques exemples tirés d'exposés de candidats à l'agrégation interne d'anglais*. In *Actes du Colloque International Métalangue et terminologie linguistique* (pp. 739-750). Université Stendhal - Grenoble III, *Orbis/ Supplementa*, Tome 17, Peeters : Louvain,.