



**HAL**  
open science

# Univers de croyance et apprentissage des langues-cultures : déliance ou reliance ? Réflexion sur un fait de formation des maîtres

Claire Tardieu

► **To cite this version:**

Claire Tardieu. Univers de croyance et apprentissage des langues-cultures : déliance ou reliance ? Réflexion sur un fait de formation des maîtres. Univers de croyance et apprentissage des langues-cultures : déliance ou reliance ? Réflexion sur un fait de formation des maîtres, Nov 2009, Cergy-Pontoise, France. pp.337-347. halshs-00667762

**HAL Id: halshs-00667762**

**<https://shs.hal.science/halshs-00667762v1>**

Submitted on 9 Feb 2012

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

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



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

**Univers de croyance et apprentissage des  
langues-cultures : déliance ou reliance ?  
Réflexion sur un fait de formation des  
maîtres**

Claire TARDIEU

*Professeur – IUFM de Paris 4 – Sorbonne*

*CICC EA 2529 – ALDIDAC Cergy-Pontoise & EA 4398 PRISMES  
– EDEAGE Paris 3- Sorbonne Nouvelle*

La définition linguistique de l'univers de croyance (Martin, 1987, Neveu 2004) en relation avec une vérité prise en charge par l'énonciateur s'inscrit dans « une logique épistémique du langage ordinaire » et peut à ce titre être élargie aux concepts de représentation symbolique et de psychologie populaire de Bruner (1991). Le domaine de l'enseignement des langues-cultures semble au cœur de la question puisque s'approprier une langue-culture, c'est d'une certaine manière, prendre en charge l'altérité. Or, une expérimentation en formation des maîtres du 1<sup>er</sup> degré (Tardieu 2008) soulève plusieurs questions. Les univers de croyance sont-ils consistants ou bien fluctuants ? S'ils sont consistants, ils ne sont pas facilement modifiables. S'ils sont fluctuants, ils sont plus facilement modifiables. Mais en ce cas quelle est la durée de vie des modifications ? Comment éviter le phénomène de déliance (Bolle de Bal

1996), voire de résilience, autrement dit, le retour à la représentation initiale ? Quelles sont les conditions d'une didactique de la reliance (Morin 1977, 1996, Bolle de Bal 1996), cette « relation qui illumine l'être » comme aurait peut-être paraphrasé Bachelard (1934) ? La création d'« affordances » adéquates (Gibson, 1977 et 1979) ou l'adoption de certaines approches d'enseignement suffisent-elles ou bien doit-on envisager la formulation d'un véritable paradigme de la reliance ?

Après avoir défini les termes utilisés en relation avec l'expérimentation menée en formation des maîtres, on verra quelles sont les limites de cette expérimentation pour tenter de définir un protocole fondé sur un paradigme de la reliance.

## **1 - RAPPEL DE L'EXPERIMENTATION ET JUSTIFICATION DE LA DEMARCHE**

### **1 - 1 Rappel de l'expérimentation**

L'univers de la classe de langue n'est pas le lieu du drame classique organisé autour des trois unités : temps, espace, lieu. Il s'affirme aujourd'hui comme le réceptacle de territorialités symboliques juxtaposées, sources d'incompréhension dans la situation dialogique/plurilogique du cours de langue-culture. Zaoual (2006) a forgé la notion de « site symbolique d'appartenance » pour désigner en géographie économique ces lieux difficiles à décrire et à occuper de manière univoque. Les travaux d'Andersen (1983) ont montré l'existence du phénomène de fossilisation linguistique. Peut-on observer le même phénomène en matière de représentation symbolique de l'autre et de ses territoires ?

*En tant que formatrice à l'IUFM de Paris auprès de stagiaires professeurs des écoles en formation continue, j'ai pu observer qu'un travail visant à complexifier les représentations de l'école anglaise (Tardieu 2009) ne pouvait se satisfaire, à terme, d'une seule « séance », car les modifications étaient elles-mêmes instables.*

*Mais n'est-ce pas là un fonctionnement inéluctable entre mémoire et oubli, empreinte et effacement, flux et reflux ?*

Leclercq compare justement les concepts de déliance et de reliance proposés par Bolle de Bal au flux et au reflux des vagues entraînant le mouvement infini de l'univers. « La *reliance*, écrit-elle, serait une relation en train d'aboutir, une mise en relation, une liaison imprécise

plus ou moins forte, plus ou moins longue, plutôt instable et fragile. La *déliance* au contraire, une relation en train de s'évanouir, une liaison évanescence et presque dissipée. » (Leclercq in Bolle de Bale : 100)

A la différence du lien - lien de mariage, lien d'amitié, lien professionnel - qui ont une certaine durée (dans le temps), la reliance se répand comme une traînée de parfum : elle est « volatile, nomade et vagabonde, elle s'approprie l'instant » (Ibid. : 101).

Le couple reliance/déliance paraît au cœur de la relation d'enseignement-apprentissage. Dans le domaine des langues, ce pas de danse perpétuel avec ses ratés, ses déceptions, ses efforts réitérés rappelle qu'apprendre une langue étrangère relève moins de l'établissement naturel de liens que d'une forme de transgression.

A cet égard, Ménard rappelle que le « pontifex » (littéralement le faiseur de pont) était le chef des prêtres à l'époque romaine archaïque. Lui seul était habilité à exécuter le nœud de paille que l'on fixait aux poutrelles des ponts. Ce personnage, à cause de sa familiarité avec les puissances surnaturelles « était considéré comme le seul à pouvoir ériger impunément cette transgression dans le paysage : relier entre elles deux rives que les dieux eux-mêmes avaient pris la peine de séparer ». (Ménard 1994 cité par Leclercq 1996 : 104)

## **1 - 2 Justification de la démarche**

### ***1 - 2 - 1 Objectifs***

Le but de notre expérimentation auprès de professeurs des écoles en formation initiale était de faire émerger les représentations de l'école anglaise pour les expliciter en L2, les confronter à des faits et les complexifier (Voir *Annexe 1*). A ce titre nous nous inscrivons ici dans la lignée des travaux de Cain et Briane (1994) en prenant appui sur la notion de « zone de résistance » et également celle d'« univers de croyance ».

Cette notion est au départ linguistique (Martin 1992). On peut ainsi définir la notion d'univers de croyance comme « l'ensemble des propositions, énoncées ou non, que le locuteur tient pour vraies, pour fausses, pour plus ou moins vraies, voire pour possiblement vraies, au moment où il s'exprime. » [...] (Neveu 2004)

Les propositions qui n'appartiennent ni à l'univers de croyance actuel ni à l'univers de croyance virtuel du locuteur sont, selon Martin (1992), des propositions qui caractérisent les énoncés (i) inintelligibles,

(ii) absurdes, (iii) « disconvenants », ou (iv) « dégénérés » (Neveu 2004).

Dans l'expérimentation qui nous intéresse, nous avons choisi de solliciter des images non nécessairement ou immédiatement exprimables en discours, en nous référant à Paul Ricoeur qui distingue le noétique, la part intentionnelle de la vie articulable dans un logos et le psychique « la solitude de la vie que, par intermittence, vient secourir le miracle du discours » (Ricoeur 2005 : 63). D'où la sollicitation de mots emblématiques dans une activité préliminaire visant à faire émerger les représentations de l'école anglaise chez un groupe de 11 professeurs des écoles stagiaires.

Nous nous sommes aussi référés au concept de psychologie populaire de Bruner.

La psychologie populaire ne se contente pas de dire comment les choses sont mais elle dit aussi (souvent de manière implicite) comment elles devraient être. (...) La psychologie populaire postule également l'existence d'un monde qui nous est extérieur et qui modifie l'expression de nos croyances et de nos désirs. (...) Lorsque nous voyons quelqu'un agir, ou manifester un désir ou une croyance qui ne nous semble pas convenir au monde tel qu'il est, ou lorsque nous le voyons commettre un acte purement gratuit, la psychologie populaire nous porte à le considérer comme fou, à moins que son acte ne puisse être construit narrativement : il aura agi sous l'emprise de circonstances exceptionnelles ou écrasantes (...) (Bruner 1991 : 54).

Pour la psychologie populaire, les gens sont supposés connaître le monde qui les entoure ; cette connaissance prend la forme de croyances. Ils doivent l'utiliser lorsqu'ils mettent en œuvre un désir ou une action. Ici les stagiaires ont été invités à mettre leurs croyances à l'épreuve par un travail de recherche, de complexification des représentations.

### ***1 – 2 – 2 Multiplier les sources***

Cette phase de la démarche qui consiste à faire émerger des représentations pour les confronter ensuite à des sources multiples (et non à des faits jugés d'emblée comme plus objectifs) s'inscrit dans la lignée des travaux de Cain et Briane (1994). Il s'agit bel et bien d'une recherche de complexification de la réalité plutôt que d'élucidation. Ce qui rejoint la critique portée par Bachelard à la recherche de la simplicité fédératrice. « En réalité, écrit-il, il n'y a pas de phénomènes simples ; le phénomène est un tissu de relations. Il n'y a pas de nature simple, de substance simple ; la substance est une contexture d'attributs. Il n'y a pas d'idée simple, parce qu'une idée simple (...) doit être insérée, pour

être comprise, dans un système complexe de pensées et d'expériences. » (Bachelard 1958 : 148)

Les sources principales utilisées sont les suivantes :

- Messages authentiques (e-mails de professeurs des écoles stagiaires anglais de King's College, London, disponibles sur : [http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/pe2\\_anglais/pages/expresco.htm](http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/pe2_anglais/pages/expresco.htm)

- Sites Internet d'écoles et d'autres traitant de questions diverses comme la cantine scolaire;

- Ellis, G., *We're Kids in Britain*, Pearson Education, DVD, 2007);

- MacAndrew, R., *Window on Britain*, Oxford, Oxford University Press, DVD, ch.2, 2001).

La diversité des sources aux plans discursif (discours informatifs, descriptifs, argumentatifs) et communicationnel (lecture et/ou échanges épistolaires, interaction orale) ainsi que la grande marge d'autonomie laissée aux stagiaires sont à même de susciter du conflit cognitif.

### ***1 – 2 – 3 Créer des obstacles épistémologiques.***

Ainsi, des pratiques de formation qui consistent à placer le professeur au cœur de ses représentations pour les confronter brutalement à des démentis est un moyen « bachelardien » de construction de savoirs : « En fait, on connaît *contre* une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation. » (Bachelard 1938 : 14)

La même idée est reprise par les disciples de Vygotski avec le conflit socio-cognitif. Bednarz souligne le fait que le processus de restructuration conceptuelle chez l'enfant n'est nullement automatique et que pour élaborer de nouvelles conceptions, ce dernier doit avoir vécu un véritable état conflictuel (Bednarz 1991 : 53), ce que l'on pourrait appeler aussi un dilemme cognitif. Pour Bachelard, ce dilemme équivaut à un rajeunissement. Il écrit :

« Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé » (Ibid : 14).

Dans notre expérimentation, on note un exemple saillant : la remise en cause de la conception que l'on mange mal dans les cantines scolaires anglaises par la découverte de la loi de 2001 qui classe les aliments en 5

catégories et fait des préconisations assorties de subventions pour améliorer la qualité.

### ***1 – 2 – 4 L'utilisation d'affordances***

La complexification des représentations passe aussi par l'utilisation d'affordances (Gibson 1977) au sens de potentialités du milieu : échanges mails, rencontres, recherches sur Internet : milieu propice à l'interculturalité (Demorgon 2004). Dans le cas présent, les stagiaires ont pu lire des e-mails de stagiaires anglais de King's College (London) parlant de leur école.

### ***1 – 2 – 5 Le recours à la symbolisation***

Enfin, en nous appuyant sur le principe de non consistance des univers de croyance (Martin : 32) nous avons essayé à la fois de matérialiser et de spiritualiser les modifications, soit, de faire accéder au symbolique. Notre hypothèse étant que le fait de prendre en charge à la fois discursivement et artistiquement les modifications des représentations serait une garantie de reliance stabilisée, autrement dit durable. Dans quelle mesure cette double expression sur l'école anglaise, par une production à la fois graphique et linguistique, peut-elle consolider la nouvelle représentation ?

## **2– RETOUR A LA CASE DEPART ?**

Bachelard nous rappelle en citant Bergson<sup>1</sup> que « Notre esprit a une irrésistible tendance à considérer comme plus claire l'idée qui lui sert le plus souvent » (Ibid. : 14-15)

Tout le problème consiste à savoir si la modification est intégrée de manière définitive ou si un phénomène de résilience, c'est-à-dire de retour à la conception première n'est pas le mouvement le plus naturel. (Ce que j'appellerais aussi l'effet boomerang).

J'ai soumis les professeurs stagiaires à un questionnaire un mois après la fin de l'expérimentation. Finalement, la seule modification pérenne concerne la cantine. Tout le reste semble avoir sinon repris sa

---

<sup>1</sup> Bergson, *La Pensée et le Mouvant*, Paris, 1934, p. 231

forme première du moins regagné une zone d'indifférenciation, voire d'indifférence, entre changement et permanence.

C'est bien la résilience, capacité d'un matériau à reprendre sa forme d'origine après déformation, qui a joué. De l'apprentissage des langues-cultures conçu comme une « déformation »... On n'est pas loin ici de l'épistémologie génétique de Piaget, mais à rebours. Un arrêt des processus d'accommodation et d'équilibration majorante. A terme, le gain paraît en effet très minime.

### **3 – VERS UN PARADIGME DE LA RELIANCE ?**

Il semble que la problématique se situe à plusieurs niveaux. L'apprenant de L2-culture 2 est constamment invité à se référer à un hétéro-univers selon le mot de Martin (1992). La définition linguistique de l'univers de croyance (Martin, 1987) doit être élargie aux domaines de la représentation symbolique. Et devrait être prise en compte la question de la temporalité. Les travaux de Blommaert (2004) sur le discours pourraient à cet égard s'avérer utiles.

L'épistémologie génétique de Piaget considère l'accommodation comme facteur de modification des schèmes. Certaines approches, certains styles d'enseignement peuvent-ils jouer un rôle dans cette réponse non figée de l'apprenant à un univers non homogène, composé de mosaïques et de strates ?

#### **3 – 1 Première condition : l'interaction**

La première condition nous paraît être l'approche interactionnelle.

Bolle de Bal lui-même définit la reliance 'comme le partage des solitudes acceptées et l'échange des différences respectées' (Bolle de Bal 1996, t.1 : 321). Ce qui place la relation en premier. Bachelard disait : « Loin que ce soit l'être qui illustre la relation, c'est la relation qui illumine l'être » (1934). En fait, il s'agit d'une inversion des prémisses : la relation devient la cause de l'être. C'est aussi ce qui est en jeu dans l'apprentissage des langues-cultures : une modification de l'Ego langagier (Guiora, 1984). Apprendre revient à séparer-relier. (cf Morin/Bolle De Bal 1996 : 318)

Peut-on dire que donner accès à la diversité culturelle ou linguistique, faire discourir sur cette diversité, en solliciter des expressions croisées (comme dans l'expérimentation à l'IUFM), constitue un modèle de reliance ? N'est-ce pas utiliser le concept de



reliance de manière floue, dans une démarche intellectuelle un peu fourre-tout ? C'est le reproche que fait Vincent de Gaulejac (1996) au concept même.

Dans un souci de clarifier la notion, Edgar Morin propose un paradigme.

### 3 – 2 Deuxième condition : un paradigme

Morin suggère de tresser les trois brins de la guirlande : « Le Pragmatique qu'exprime l'expérience de la reliance (« le travail du lien »), l'Épistémique qu'exprime l'intelligence compréhensive de la reliance, l'Éthique de reliance et de compréhension, qui polarise la transformation de l'expérience en science avec conscience dans l'action réfléchie. » (cité par Lemoigne 1987 : 182).

Dans le cas de l'expérimentation relatée, c'est sans doute le troisième « brin » qui fait défaut.

### 3 – 3 Proposition de protocole

Phase 1	Le Pragmatique	Travail du lien : représentations de l'école anglaise, confrontation à des obstacles épistémologiques
Phase 2	L'Épistémique	Expression artistique de ces contradictions entre représentation 1 et représentation 2, expression linguistique du travail de lien
Phase 3	L'Éthique	Re-présentation : créer un quiz, créer un jeu : apparier des saynètes (image, texte, son) et des lieux de l'école anglaise.

La condition sine qua non de la création de « reliance durable » semble être résumée dans cette dynamique ternaire de la capacité à symboliser, à se représenter deux fois le réel.

**Conclusion :** Introduire un paradigme de la reliance dans les pratiques d'interaction linguistiques et culturelles suppose d'accepter les identités multiples, le flux et le reflux, le passé et le futur, les couches d'histoire, les strates de sens dont chacun est constitué, l'hétéropraxie et la paradoxalité (Manço 2002). « Si le discours interculturel, dit Claire

Kramersch, requiert que l'on parle de l'un en termes de l'autre, comment s'opère cette relation discursive, ce saut de l'imagination qui permet non seulement de voir l'autre en adoptant son langage, mais de voir l'autre en adoptant temporairement son discours ? » (Kramersch 1997 : 82 )  
Pouvoir accepter la rencontre au point de se couler dans le discours de l'autre □ et peut-être pas seulement « temporairement ». Car elle nous dit aussi, en citant Morson :

Rather than being monolithic speakers of our native language, “we are the voices that inhabit us” (Morson 1986: 8 cité par Kramersch 1993: 27). Les voix, les images, les lieux, les histoires, etc.



## Bibliographie

- Andersen R., *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 1983.
- Bachelard, G., *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1938.
- Bachelard, G., *Le Nouvel esprit scientifique*, 6e édition, Paris, Presses universitaires de France, 1958.
- Bergson, H., *La Pensée et le Mouvant*, Paris, 1934.
- Blommaert J., *Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- Bolle de Bal, M., *Voyages au cœur des Sciences Humaines. Reliance et théories*, Paris, L'Harmattan (2 vols), 1996.
- Bruner, J., *...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, trad. de l'anglais par Y. Bonin, Paris, Editons Eshel, (1991). [*Acts of Meaning*, Harvard University Press, 1990].
- Cain A., Briane C., *Comment collégiens et lycéens voient le pays dont ils étudient la langue. Représentations et stéréotypes*, Paris, INRP, 1994.
- Ellis, G., *We're Kids in Britain*, DVD, Pearson Education, 2007.
- Gaulejac (de), V., « Discussion autour du concept de reliance », in M. Bolle de Bal, *Voyage au cœur des sciences humaines*, t.1. Paris, L'Harmattan, 1996, p.131-135.
- Gibson, J. J., "The theory of affordances", in *Perceiving, Acting and Knowing*, Eds. Robert Shaw and John Bransford, 1977.
- *The ecological approach to visual perception*, Hillsdale, N.J., London, L. Erlbaum, 1986.
- Hosokawa, H., « Exprimer ce que je pense » : l'approche Sogo (globale) pour l'organisation pédagogique dans la classe de langue étrangère », journées d'étude des 28 et 29 mars 2008, ALDIDAC, CICC, 2008.
- Disponible en ligne à l'adresse suivante :  
<http://www.gsjal.jp/hosokawa/index.html>
- Kramsch, C., *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, 1993.
- « Imagination métaphorique et enseignement des langues », in Zarate, G., et Candelier, M. (éds.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*, Paris, Didier, 1997, p. 77-102.
- Leclercq, F., « Les métamorphoses d'un fil : la reliance et le lien », in Bolle de Bale, M. *Voyages au cœur des Sciences Humaines. Reliance et théories*, Paris, L'Harmattan, t.1, 1996, p. 99-109.

- Le Moigne, J.-L., « Edgar Morin, le génie de la reliance », in *Synergies, Monde*, n°4, 2008, p.177-184.
- MacAndrew, R., *Window on Britain*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- Manço, A., *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*, Paris, Turin, Budapest, L'Harmattan, coll. Compétences interculturelles, 2002.
- Martin, R., *Langage et croyance. Les univers de croyance dans la théorie sémantique*, Philosophie et langage, Pierre Mardaga Editeur, Bruxelles, 1987.
- Martin, R., *Pour une logique du sens*, Paris, PUF, 1992 (1<sup>ère</sup> éd. 1983).
- Ménard G., « Le revolver de Goering. Pour une conception plus actuelle de la religion », in Goguel d'Allondans, T. (dir.), *Rites de passage*, Paris, Eres, 1994.
- Morin, E., « Entretien avec Bolle de Bal » in Bolle de Bal, M., *Voyage au cœur des sciences humaines*, t.1. Paris, L'Harmattan, 1996, p. 315-326.
- Morson, G.S. (ed.), *Bakhtin. Essays and Dialogues on His Work*, Chicago, University of Chicago Press, 1986.
- Neveu, F., *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand-Colin, 2004.
- *Lexique des notions linguistiques*, Paris, A. Colin, 2005.
- Piaget, Jean, *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF, 1975.
- Tardieu, C., « D'une mosaïque d'imaginaires vers un univers co-construit ? Réflexion théorique pour une expérimentation arts-langues en formation des maîtres du premier degré », in Aden, J. (dir.) *Didactique des langues-cultures. Univers de croyance et contextes*, Actes des Journées d'étude ALDIDAC – CICC : *Traitement cognitif des écarts entre les univers de croyance en didactique des langues*, Université de Cergy-Pontoise, 28 - 29 mars 2008, Paris, Editions le Manuscrit, 2009, p. 101-122.
- Vergnaud, G., *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette éducation, 2000.
- Zaoual, H., *Du rôle des croyances dans le développement économique*, Paris, L'Harmattan, Coll. Economie Plurielles, 2002.

## **ANNEXE 1 : *Protocole d'expérimentation***

### **Présentation**

- Titre : Contrainte et créativité
- Sous-titre : Expression multiple – arts langues

### **Aperçu disciplinaire**

- Anglais
- Arts plastiques
- Musique
- TICE
- Biologie

### **Aperçu interdisciplinaire**

- Visées transversales communes : s'exprimer requiert à la fois des contraintes et de la créativité. Comment créer une synergie positive entre ces deux pôles ? Cette UE2 vise à développer une compétence transversale d'expression utilisant tantôt la langue (française ou étrangère), les arts plastiques, les TICE, la motricité, etc. Les stagiaires pourront expérimenter concrètement la tension entre contrainte et créativité.
- Compétences professionnelles visées : 2, 3, 4, **5, 8, 9**, 10. (cf. référentiel ci-dessous)

### **Modalités**

#### ***Equipe :***

8 intervenants IMF, formateurs IUFM dont 4 enseignants chercheurs:  
TICE – C2i2e ; TICE-anglais ; anglais ; arts plastiques ; musique ; biologie ; anglais : pratiques théâtrales ; philosophie.

### **Compétences professionnelles**

Parmi les 10 compétences professionnelles attendues (B.O. n°1 du 4 janvier 2007)

- 1- Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
- 2- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
- **3- Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale**
- 4- Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
- **5- Organiser le travail de la classe**
- 6- Prendre en compte la diversité des élèves
- 7- Évaluer
- **8- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication**

- **9- Travailler en équipe** et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
- 10- Se former et innover

### Démarche

50h de mars à juin 2008

Exprimer ses représentations de l'école anglaise (arts plastiques, anglais, TICE) ;

Les confronter à celles de stagiaires anglais (correspondance) et à une multiplicité de sources ;

Construire une maquette d'école anglaise, un décor (travail d'équipe arts plastiques, anglais) ;

Créer des saynètes avec des enfants apprenant l'anglais et les jouer dans les maquettes et décors créés, en utilisant des masques, des playmobil, etc. ;

Réfléchir à l'évolution des représentations de l'école anglaise et aux compétences acquises.

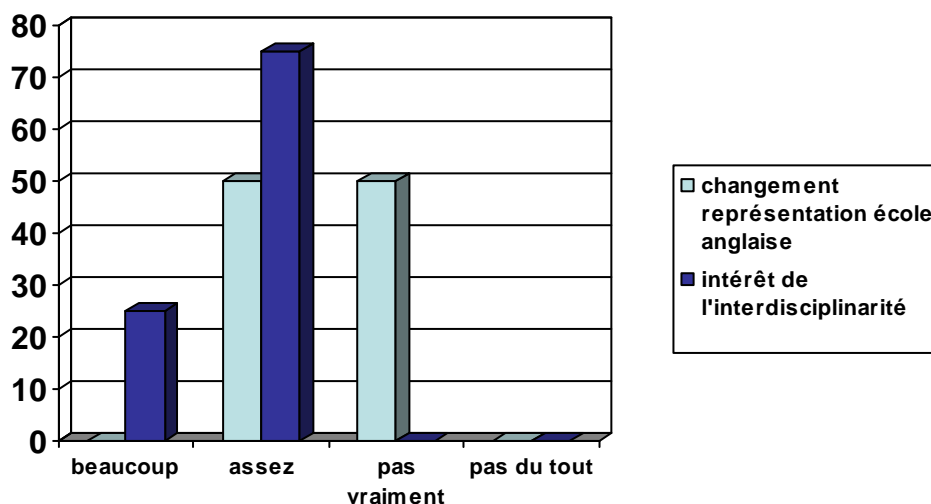
### ANNEXE 2 : Questionnaire Bilan un mois après l'expérimentation

#### Votre représentation de l'école anglaise s'est-elle modifiée ?

Beaucoup	assez	Pas vraiment	Pas du tout

#### Avez-vous apprécié de travailler en interdisciplinarité ?

Beaucoup	assez	Pas vraiment	Pas du tout



### ANNEXE 3 : *Compilation des réponses*

#### 1 - Questionnaire : an English Primary school

*Write down 3 words or expressions which best represent an English school for you*

Uniform – morning school - religious school –traditions – Discipline – Strict –independent, private – religious education –sports – Outdoors or artistic activities in the afternoon.

*What is different from a French school according to you?*

Less standardized, greater autonomy. Greater pedagogic freedom (National Curriculum) – Religion lessons – Not as many subjects - Primary school ends at 12. Children don't often go to nursery schools. Outdoors or artistic activities in the afternoon. Religion (all religions) is taught at school – Crucifix on the wall – Religion. Difference in the way to recruit teachers. Greater number of teachers for the same pupils within a form. Main subjects are taught in the morning. No separation between Church and State /school.

#### 2 - Group Work on documents

- Authentic mail (e-mails from English student teachers from King's College, London)  
[http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/pe2\\_anglais/pages/expresco.htm](http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/pe2_anglais/pages/expresco.htm)
- Website (the website of a school in Southampton)
- Video (a DVD about a school day from Ellis, G., *We're Kids in Britain*, Pearson Education, 2007)
- Video (a DVD about schools in Britain (ch.2) from : MacAndrew, R., *Window on Britain*, Oxford, Oxford University Press, 2001)
- Others

#### 3 - Reports on group work

Name	Source	Summary	Striking element
Agnès	Southampton School website + e-mails	The parents are influent	On the website : Homework Guidelines
Claire	Southampton School website	Clubs : outdoors activities, sports, drama, cooking classes – some free –some others you	Uniform: a very precise description is



	+ e-mails	<p>need to pay</p> <p>Lots of pictures on the website</p> <p>Uniform: one for boys, one for girls, one for PE –colours: grey and green</p>	<p>given</p> <p>It costs a lot of money</p>
Christelle et Elise	Southampton School website + e-mails	<p>Children’s pages: a sort of school paper written by the pupils. For instance an article on the new green doors of the school.</p>	<p>Pupils charter: more positive and ethical than in France where it tells you all that is forbidden...</p>
Stéphanie, Férah et Krystel	<i>Window on Britain</i> DVD + e-mails	<p>About schools: Primary school is from 5 to 11. It starts at 9 and finishes at 4 o’clock in the afternoon. The afternoon is dedicated to sports, arts, music.</p> <p>The average number of pupils per form in primary schools is 27 (22 in junior high schools)</p>	<p>Frontal teaching is rare and the classroom is organized in small groups</p> <p>At lunchtime, two possibilities: either the school dinner or the packed lunch prepared at home.</p> <p>92% of the schools are state schools. 8% are independent among which some are boarding schools (for instance Eton, near Windsor)</p>
Capucine and Lisa	<i>Kids in Britain</i> + e-mails	<p>A school day: From 9 to 12. Lunch at 12. Then the pupils play on the playground. At 1 p.m. they start more interactive activities such as music, sports,</p>	<p>The school day is very short</p> <p>Pupils seem more free (for instance in maths they play games and the teacher</p>

		<p>sciences – and a French lesson.</p> <p>The school dinner is composed of chips, fish fingers, baked beans, pudding and a fruit juice</p>	is not so present)
Violaine	Southampton School website + e-mails	<p>Sports Relief Day: a Charity to raise funds</p> <p>Victorian Day: a day where you pretend you live a hundred years back (you have to dress and eat and act the Victorian way...)</p>	<p>There are lots of parties and events (maybe the teachers have more time for that since they don't teach in the afternoon (?))</p> <p>The parents are very important in the school</p>
Mathieu, Jérôme et Pierre	Websites on Food in primary schools + e-mails	<p>In 2001, the government decided to introduce nutritional standards in all the primary schools to fight against bad food habits and obesity. Since then, the local education authorities get a budget for that.</p> <p>A special programme called <i>Phunky Foods</i> funded by the food industry provides weekly lessons about healthy food. The point is to make fun and learn at the same time through other activities (drama, cooking, and so on.)</p> <p>This programme will cost a school £295 a year and it can be paid with the e-learning credits</p>	The British government has decided to fight child obesity

#### ANNEXE 4: *Compilation des réponses*

##### 1 - Questionnaire : an English Primary school

Write down 3 words or expressions which best represent an English school for you

Uniform – morning school - religious school –traditions – Discipline – Strict –independent, private – religious education –sports – Outdoors or artistic activities in the afternoon.

What is different from a French school according to you?

Less standardized, greater autonomy. Greater pedagogic freedom (National Curriculum) – Religion lessons – Not as many subjects - Primary school ends at 12. Children don't often go to nursery schools. Outdoors or artistic activities in the afternoon. Religion (all religions) is taught at school – Crucifix on the wall – Religion. Difference in the way to recruit teachers. Greater number of teachers for the same pupils within a form. Main subjects are taught in the morning. No separation between Church and State /school.

##### 2 - Group Work on documents

- Authentic mail (e-mails from English student teachers from King's College, London)  
[http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/pe2\\_anglais/pages/expresco.htm](http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/pe2_anglais/pages/expresco.htm)
- Website (the website of a school in Southampton)
- Video (a DVD about a school day from Ellis, G., *We're Kids in Britain*, Pearson Education, 2007)
- Video (a DVD about schools in Britain (ch.2) from : MacAndrew, R., *Window on Britain*, Oxford, Oxford University Press, 2001)
- Others

##### 3 - Reports on group work

Name	Source	Summary	Striking element
Agnès	Southampton School website + e-mails	The parents are influent	On the website : Homework Guidelines
Claire	Southampton School	Clubs : outdoors activities, sports, drama,	Uniform: a very precise

	website + e-mails	cooking classes – some free –some others you need to pay Lots of pictures on the website Uniform: one for boys, one for girls, one for PE –colours: grey and green	description is given It costs a lot of money
Christelle et Elise	Southampton School website + e-mails	Children’s pages: a sort of school paper written by the pupils. For instance an article on the new green doors of the school.	Pupils charter: more positive and ethical than in France where it tells you all that is forbidden...
Stéphanie, Férah et Krystel	<i>Window on Britain</i> DVD + e-mails	About schools: Primary school is from 5 to 11. It starts at 9 and finishes at 4 o’clock in the afternoon. The afternoon is dedicated to sports, arts, music. The average number of pupils per form in primary schools is 27 (22 in junior high schools)	Frontal teaching is rare and the classroom is organized in small groups At lunchtime, two possibilities: either the school dinner or the packed lunch prepared at home. 92% of the schools are state schools. 8% are independent among which some are boarding schools (for instance Eton, near Windsor)
Capucine and Lisa	<i>Kids in Britain</i> + e-mails	A school day: From 9 to 12. Lunch at 12. Then the pupils play on the playground. At 1 p.m. they start more	The school day is very short Pupils seem more free (for instance in maths)

		<p>interactive activities such as music, sports, sciences – and a French lesson.</p> <p>The school dinner is composed of chips, fish fingers, baked beans, pudding and a fruit juice</p>	<p>they play games and the teacher is not so present)</p>
Violaine	<p>Southampton School website + e-mails</p>	<p>Sports Relief Day: a Charity to raise funds</p> <p>Victorian Day: a day where you pretend you live a hundred years back (you have to dress and eat and act the Victorian way...)</p>	<p>There are lots of parties and events (maybe the teachers have more time for that since they don't teach in the afternoon (?))</p> <p>The parents are very important in the school!</p>
Mathieu, Jérôme et Pierre	<p>Websites on Food in primary schools + e-mails</p>	<p>In 2001, the government decided to introduce nutritional standards in all the primary schools to fight against bad food habits and obesity. Since then, the local education authorities get a budget for that.</p> <p>A special programme called <i>Phunky Foods</i> funded by the food industry provides weekly lessons about healthy food. The point is to make fun and learn at the same time through other activities (drama, cooking, and so on.)</p> <p>This programme will cost a school £295 a year and it can be paid with the e-learning</p>	<p>The British government has decided to fight child obesity</p>

		credits	
--	--	---------	--