

Le français dans le monde

Recherches et applications

Dans la même collection

- **Oral : variabilité et apprentissage** coordonné par Francis Carton
- **Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones** coordonné par Simon Bouquet
- **Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence** coordonné par Marie-José Barbot et Véronica Pugibet
- **Humour et enseignement des langues** coordonné par Alex Cormanski et Jean-Michel Robert
- **La médiation et la didactique des langues et des cultures** coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate
- **Vers une compétence plurilingue** coordonné par Francis Carton et Philip Riley
- **Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers (épuisé)** coordonné par Marie-Josèphe Berchoud et Dominique Rolland
- **Altérité et identités dans les littératures de langue française** coordonné par Aline Gohard-Radenkovic
- **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative** coordonné par Fabienne Lallement, Pierre Martinez, Valérie Spaëth
- **Les interactions en classe de langue** coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot
- **N° 39 : Biographie langagière et apprentissage plurilingue** coordonné par Muriel Molinié
- **N° 40 : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation** coordonné par Charlotte Dejean-Thircuir et François Mangenot

À PARAITRE

- **N° 42 : Le français langue professionnelle** coordonné par Florence Mourlhon-Dallies
- **N° 43 : Pratiques et représentations de l'oral en classe de FLE** coordonné par Robert Bouchard et Claude Cortier

ISBN 978-2-09-037113-0



9 782090 371116

15,50 €
C.P. 0407T81661
ISSN 0015-9395
25/1421/4

Formation initiale en FLE : actualité et perspectives

R & A n° 41 Le français dans le monde

R & A n° 41 Le français dans le monde

Recherches et applications

Formation initiale

en français langue étrangère : actualité et perspectives

CLE
INTERNATIONAL

FIPF

JANVIER 2007

Rédactrice en chef
FRANÇOISE PLOQUIN
 Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Rédacteur en chef adjoint
FRANÇOIS PRADAL
 Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Présentation graphique
Jean-Pierre Delarue

Conception graphique
Jehanne-Marie Husson

Directrice de la publication
Martine Defontaine – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), au CIEP
 1, av. Léon-Journault 92311 Sèvres
 Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16
 Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69
 Mél : secretariat@fipf.org
<http://www.fipf.com>

SOUS LE PATRONAGE

du ministère des Affaires étrangères, du ministère de l'Éducation nationale, de la Direction générale de la coopération internationale et du développement, de l'Agence intergouvernementale de la francophonie, du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, de l'Institut national de la recherche pédagogique, de l'Alliance française, de la Mission laïque française, de l'Alliance israélite universelle, du Comité catholique des amitiés françaises dans le monde, du Comité protestant des amitiés françaises à l'étranger, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, des Cours de civilisation française à la Sorbonne, de la Fédération internationale des professeurs de français, de la Fédération des professeurs de français résidant à l'étranger, du Secrétariat général de la commission française à l'U.N.E.S.C.O., de l'ADACEF, de l'ASDIFLE et de l'ANEFLE.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

9, avenue Pierre-de-Coubertin
75211 Paris Cedex 13

Rédaction : (33) (0) 1 45 87 43 26

Télécopie : (33) (0) 1 45 87 43 18

Mél : fdlm@fdlm.org

<http://www.fdlm.org>

© Clé International 2007

Commission paritaire 0407T81661

La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable.

Le français dans le monde étant adhérent de l'Association pour l'information et la recherche sur les orthographes et le système d'écriture (AFIRSE), ce numéro suit les règles de l'orthographe nouvelle.

Le français dans le monde

Recherches et applications

NUMÉRO SPÉCIAL

JANVIER 2007

PRIX DU NUMÉRO : 15,50 €

Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives

Coordonné par
MARIELLA CAUSA

Conseil scientifique de la revue *Le français dans le monde/ Recherches et Applications* présidé par **Jean-Pierre Cuq (univ. de Provence-Aix)**

Évelyne Bérard (univ. Franche-Comté/ CLA); Denis Bertrand (univ. Paris VIII); Jean Binon (U.K. Leuven - Belgique); Robert Bouchard (univ. Lumière Lyon II); Francis Carton (CRAPEL, Nancy II); José Carlos Chaves Da Cunha (univ. fédérale du Para - Brésil); Jean-Pierre Cuq (univ. Provence - Aix); Pierre Dumont (univ. des Antilles - Guyane); Claire Kramtsch (univ. Californie à Berkeley - États-Unis); Thierry Lancien (univ. Grenoble III); Jean-Emmanuel Lebray (univ. Grenoble III); Samir Marzouki (ENS Tunis - Tunisie); Danièle Moore (univ. Simon Fraser - Canada); Marisa Villanueva (univ. Jaume I Castellon - Espagne); Tatiana Zagriazkina (univ. Moscou - Russie); Geneviève Zarate (INALCO, Paris); Li-Hua Zheng (univ. Guandong - Rép. popul. de Chine).

Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives

Introduction

MARIELLA CAUSA 5

Formation initiale et continue : spécificités et enjeux européens

Cartographie de la situation du FLE

CORINNE WEBER 14

Confronté à des bouleversements socio-éducatifs, le paysage du français langue étrangère subit aujourd'hui des transformations. En pointant les différentes variables et leur évolution, nous mettrons en évidence un réseau de relations complexe auquel nous devons nous référer pour pouvoir recadrer les voies de la formation.

Impacts croisés du système LMD et du CECR

ÉVELYNE ROSEN 25

La formation initiale des enseignants de FLE est en pleine reconfiguration du fait de l'application des principes croisés du LMD et du *Cadre européen commun de référence*. Sont présentées ici : les grands principes – communs – de ces réformes et quelques pistes pour la formation initiale d'enseignants plurilingues sensibilisés à ces dimensions européennes.

Pour un renouvellement de la formation initiale et continue des enseignants de FLE et FLS

JEAN BINON ET PIET DESMET 36

Il sera ici question de deux dispositifs de formation proposés aux enseignants/futurs enseignants en Flandre. La *reconfiguration*, dispositif de formation initiale, offre un nouveau type d'apprentissage/enseignement semi-autonome/auto-dirigé plus fonctionnel, et *Formacom*, qui assure l'articulation entre ces deux étapes formatives.

Nouveaux besoins / nouvelles formations / nouveaux enseignants

La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés

STÉPHANE GALLIGANI 48

À partir de l'examen des dispositifs d'accueil mis en place pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés, des procédures de recrutement des enseignants affectés dans ces structures éducatives, de la politique éducative pour la scolarisation des enfants étrangers,

cet article traite de la formation initiale des enseignants de français langue seconde. Il s'agit d'interroger les responsabilités des partenaires engagés afin d'apporter des réponses pédagogiques plus appropriées à la spécificité de ces situations d'enseignement.

Enseignants des classes bilingues : un dispositif binational

ÉDITH WEBER 58

L'IUFM d'Alsace forme des enseignants qui se destinent à l'enseignement de/en deux langues dans les classes bilingues (français/allemand). Quel travail réflexif et cognitif est demandé aux stagiaires ? Cette contribution souligne la nécessité de développer dans une Europe de la mobilité de tels dispositifs de formation en alternance entre le pays/le système source et le pays/le système cible.

Former à l'intercompréhension de plusieurs langues

ÉRIC CASTAGNE ET JEAN-PAUL CHARTIER 66

Plusieurs pays européens essaient de promouvoir depuis plusieurs années l'intercompréhension entre langues dans l'Union européenne. Ce concept a eu un accueil très favorable, mais un obstacle fondamental demeure : l'absence d'une formation de formateurs. Cet article s'interroge sur les difficultés qui empêchent la dissémination de ce concept et propose un modèle pour ce type de formation.

Québec : didactique des langues ou didactique des disciplines ?

ZITA DE KONINCK ET DIANE HUOT 76

Le Québec s'est longtemps inspiré des orientations définies de part et d'autre pour établir ses choix didactiques et il en était de même pour la formation des futurs enseignants. Le problème qui se pose actuellement à la formation est celui du choix entre un enseignement axé sur les contenus disciplinaires et un enseignement axé plutôt sur les tâches. Les auteurs prônent ainsi une formation capable de répondre aux nouvelles réalités du français langue seconde.

Formation initiale, continuée et disciplines non linguistiques

ENTRETIEN AVEC JEAN DUVERGER 85

Dans cet entretien, l'auteur répond à quelques questions autour de la formation des professeurs de DNL qui, aux côtés des professeurs de langue étrangère, enseignent en langue étrangère tout ou partie de leur discipline.

Entre théorie et pratique : une articulation complexe

L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères

DANIEL VÉRONIQUE 96

Cette contribution propose de réfléchir à l'apport des recherches acquisitionnelles dans la formation initiale à l'action éducative. Trois domaines seront envisagés : la conception du métier d'enseignant ; une réflexion sur la mise en place de connaissances déclaratives et de savoir-faire procéduraux en classe ; enfin, la question des progressions d'enseignement et des conduites d'évaluation et de correction pour la classe.

Théorie et pratique en formation initiale d'enseignants de FLE et de FLS

MARION PESCHEUX 106

Nous proposons ici de surmonter l'opposition « théorie-pratique » et argumentons en faveur d'une réflexion praxéologique. Cette argumentation sera illustrée par l'exposé de dispositifs en présentiel ou à distance, comparant différentes préparations didactiques de groupes d'étudiants ou les comparant à des expérimentations.

Réflexions autour de l'identité professionnelle : un projet de formation

ANA ISABEL ANDRADE 116

À travers quels processus les sujets en formation apprennent-ils à devenir professeurs de langues ? Quel type de connaissances didactiques théoriques mobilisent-ils ? Et, du côté des formateurs : quelles sont les stratégies de formation capables d'actualiser le passage de la théorie à la pratique de classe, de préparer les futurs enseignants de langues à la variété des situations d'enseignement/apprentissage ? Nous analyserons le discours écrit des futurs enseignants de langues sur le curriculum de formation.

Le poids des modèles, croyances, représentations

Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques

MARISA CAVALLI 126

La formation des enseignants devrait-elle prendre en compte les représentations sociales ? Dans quel but ? Sur quels contenus ? Comment est-il possible d'agir sur les représentations non scientifiques afin d'en permettre une restructuration ? Quels rôles peuvent jouer respectivement apports théoriques et pratiques réfléchies ?

Représentations des futurs étudiants catalans et stages pratiques

MARGARIDA CAMBRA GINÉ 136

Les stages pratiques des futurs enseignants de FLE offrent des espaces formatifs où étudier les effets de dispositifs fondés sur le vécu, la réflexivité, la mise en discours, l'interaction et l'accompagnement. L'analyse des discours des stagiaires et celle de leur agir nous permet d'avancer dans la connaissance des processus d'évolution des représentations.

Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines

MURIEL MOLINIÉ 147

Former les futurs enseignants à la diversité culturelle est le but de la démarche anthropologique présentée ici. Mais pour développer un agir communicationnel vis-à-vis de l'altérité, il faut créer de nouvelles articulations entre savoirs théoriques et savoirs d'action.

Se former et apprendre à réfléchir

Les ressources discursives de la réflexivité

LAURENT FILLIETAZ 158

Cet article interroge les rapports qui se tissent entre les mécanismes de professionnalisation des futurs enseignants et la pratique de la réflexivité dans les dispositifs de formation. Une interaction entre une enseignante stagiaire et une conseillère pédagogique illustrera cette proposition et mettra en évidence la diversité des formes d'actions que le discours permet de construire.

Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation.

MARIELLA CAUSA 169

Cet article retrace les différentes étapes de l'élaboration du *Journal de bord de formation (JDF)*, sorte de *biographie formative*. Outil personnel et professionnel, son objectif est d'accompagner les futurs enseignants dans leur parcours de formation initiale afin de leur permettre de prendre conscience de la progression de leur apprentissage du métier.

Pour aller plus loin

Didactique des langues et histoire(s) de formation(s)

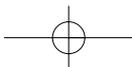
JEAN-LOUIS CHISS 182



Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Jean Binon et Jean-Louis Chiss qui m'ont soutenue tout au long de l'élaboration de ce numéro. Leurs précieux conseils, en me faisant avancer dans ma réflexion personnelle et professionnelle, ont notoirement enrichi les perspectives développées dans ces pages.

Mariella Causa



I ntroduction

MARIELLA CAUSA

La proposition d'un numéro spécial du *Français dans le monde/Recherches et Applications* sur le thème de la formation initiale des enseignants de FLE¹ est née d'une idée forte selon laquelle la formation initiale est le lieu dans lequel l'on donne au futur enseignant les moyens et les outils pour construire ses savoirs, ses pratiques et son identité professionnels.

Si nous sommes tout à fait conscientes que la formation est un processus permanent et qu'il « n'existe pas de formes (sociales, professionnelles, éducationnelles) a priori achevées, mais des processus en cours de réalisation [...] » (Cuq (éds.), 2003 : 103), il nous semble cependant important de souligner le rôle décisif que la formation initiale recouvre en tant que moment privilégié dans le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant, dans l'articulation entre formation théorique et formation professionnelle et, enfin, dans la mise en place d'un processus réflexif sur les comportements professionnels.

C'est aussi une phase de bilan – et par là d'une évaluation et d'une autoévaluation – dans laquelle se pose pour les formateurs la question de la validité des moyens théoriques et pratiques mis à la disposition des étudiants-futurs enseignants et de leur opérationnalité/efficacité sur le terrain.

Le fait de nous attacher principalement à la formation initiale ne veut certes pas dire en éluder l'articulation avec la formation continue ou, comme certains préfèrent dire, « continuée ». S'il est important d'insister sur cette première phase formative, c'est que l'on a souvent l'impression qu'elle « va de soi » alors que c'est en formation initiale que les futurs enseignants de langue(s) étrangère(s) élaborent les bases de leur *répertoire didactique*² et cela en fonction de l'objet même de cette formation : « enseigner à enseigner » l'objet langue dans les différents milieux/contextes, objectif qui donne d'emblée à cette formation une orientation actionnelle et interventionniste³.

Pour nous, la formation initiale fonctionne en définitive comme le « levier » de la formation continue et de la mise en place d'une posture réflexive *professionnalisante* : les outils qui sont fournis en formation ini-

1. Thème qui constitue le fil conducteur de nos travaux de recherche depuis déjà quelques années (cf. bibliographie).
2. Causa & Cadet, 2005.
3. Comme le souligne Véronique, 2005.

6

tiale au futur enseignant lui permettent de ce fait de poursuivre son apprentissage et sa réflexion de manière autonome et fonctionnelle⁴.

Par ailleurs, nous croyons que les changements du champ du FLE, des publics, ainsi que le développement des outils de référence ces dix dernières années, réclament un lien plus visible *entre ces deux moments de la formation des enseignants*.

Dans le domaine de la didactique du FLE, les travaux sur la formation initiale ne sont pas assez nombreux, tout au moins en France. On remarque par exemple que, depuis 1994⁵, exception faite d'articles ponctuels ou d'études de cas qui souvent restent dans le cadre de l'expérience individuelle, aucune revue française appartenant au champ de la recherche en didactique du FLE n'a consacré de numéro complet à la formation des futurs enseignants.

La formation initiale semble ainsi être, de plus en plus, l'apanage de nombreux travaux et publications en sciences de l'éducation⁶. Ces travaux, qui offrent une perspective fort utile dans le domaine de la formation en général, mettent notamment l'accent sur deux points. D'une part, ils s'occupent essentiellement de la formation des enseignants des premier et second degrés (*IUFM*) et des enseignants du secondaire (*CAPE*s et *AGRÉGATION*). D'autre part, et en conséquence, les discours produits sont inévitablement « contraints » de par le fort degré d'institutionnalité des lieux que vise cette formation (concours, scolarité obligatoire, programmes officiels,...).

Dans quelques cas les plus extrêmes – ce qui constitue une limite de la forte contrainte de ces discours – l'on observe des discours « prescriptifs », en ce sens qu'ils se posent en tant que modèles à suivre plutôt que comme supports visant l'analyse et la réflexion pédagogiques, et dans lesquels l'« excellence » a malencontreusement encore son droit de cité (le bon enseignant doit, l'enseignant excellent est celui qui..., etc.). Ces discours se situent en conséquence principalement dans une relation hiérarchique enseignant → enseigné, plutôt que dans une relation plus complexe entre enseignant ↔ questionnement sur la matière ↔ formation dans laquelle se situe la perspective qui est la nôtre, c'est-à-dire celle d'une recherche-action.

Or il est évident que, malgré son intérêt, on ne peut transférer tel quel dans le domaine de la didactique des langues étrangères ce qui est proposé en sciences de l'éducation. En effet, s'il est incontestable que créer des passerelles entre ces deux domaines de recherche proches mène à un enrichissement réciproque, il est tout aussi vrai que les contextes étudiés, ainsi que les publics et les objectifs visés, ne sont pas les mêmes.

4. Bien que ce ne soit pas le thème abordé dans ce numéro, il nous semble important de relever que, encore de nos jours, dans de nombreux pays – y compris la France – la formation continue n'est pas obligatoire : « des stages sont organisés, leur existence officielle est estampillée, mais vous pouvez, très légalement, vous en dispenser. » (L. Porcher, 2004 : 93).

5. *Le français dans le monde/Recherches et Applications*, numéro spécial, août-septembre 1992, coordonné par S. Lieutaud. *Études de linguistique appliquée*, n° 95, juillet-septembre 1994, coordonné par R. Galisson, C. Germain et C. Puren.

6. Voir bibliographie.

Ainsi, dans ce moment de transition dans les milieux universitaires européens, nous avons pensé que de nouvelles interrogations et une nouvelle mise au point sur cette première étape formative s'imposaient.

L'entrée dans le système universitaire européen a donné l'occasion dans les départements et UFR (unité d'enseignement et de recherche) de didactique du français langue étrangère⁷ proposant un diplôme à *finalité professionnelle* (cela était déjà le cas avec l'ancienne maîtrise FLE) de repenser aux différents dispositifs de formation initiale préparant au métier d'enseignant et de les réajuster en fonction des nouveaux besoins des étudiants, des enseignants et des formateurs. Cette réflexion a été sans doute corroborée par le fait que, depuis la publication du *Livre blanc*⁸ et dans un projet politique plus large de mobilité européenne, l'on favorise le rapprochement des citoyens européens tant au niveau intellectuel que géographique, ce qui prend un sens tout particulier pour les futurs enseignants de langue.

Plus spécifiquement pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, tout comme le *Livre blanc* encourage les méthodologies innovantes, la mise en place de nouveaux programmes devrait permettre à la formation initiale d'encourager davantage les méthodes innovantes afin de former de manière plus appropriée les futurs enseignants aux nouveaux contextes, aux nouveaux publics et aux nouvelles problématiques de la didactique des langues étrangères en général et en didactique du FLE⁹, en particulier (niveaux du CECR, alphabétisation, langues secondes, plurilinguisme, enseignement précoce,...). L'évolution des besoins des apprenants auxquels les enseignants de langues doivent répondre et la variété des publics auxquels ils doivent s'adresser touche également le domaine de l'*adaptabilité professionnelle*, ce qui constitue un autre aspect essentiel de la formation initiale¹⁰. En somme, comme P. Balboni (2006) l'a souligné récemment, il existe un parallélisme évident entre la complexité de la société contemporaine et la complexification de la didactique des langues étrangères.

Le titre que nous avons proposé pour ce numéro spécial annonce qu'il sera ici question d'une formation qui se destine à un public précis: les futurs enseignants (natifs et non natifs) de français langue étrangère. Nous croyons que le choix de se consacrer à la formation initiale des enseignants FLE dans différentes institutions et divers pays nous permettra de prendre en compte de manière plus rigoureuse le critère de variation et ce sous plusieurs angles.

Il existe en effet un large éventail de dispositifs de formation mis au point pour la formation initiale des enseignants de FLE tant au niveau national qu'euro-péen et francophone. Cette diversité conduit à appréhender des dispositifs de formation variés et en conséquence à réfléchir au rôle joué par les « cultures éducatives »¹¹ – aspect qui se trouve au cœur des discussions actuelles en didactique – et au filtre que ces

7. Qui deviennent de plus en plus des UFR de *Didactique des langues étrangères*, dénomination qui montre une ouverture et un passage important vers des interrogations/problématiques didactiques plus complexes.

8. *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Commission européenne, 1995.

9. Avec le maintien de la distinction entre didactique des langues en général et didactique du FLE en particulier, nous voudrions insister sur l'une des raisons qui a justifié la « création » du champ d'une didactique du FLE, c'est-à-dire les différents statuts du français (et, en conséquence, la mise en place d'une politique linguistique forte) (cf. Chiss, ici même).

10. Comme le souligne L. Porcher (2004) le métier d'enseignant change car le monde change. Ainsi, la compétence de l'enseignant « elle-même se modifie simplement parce que les savoirs dans le domaine progressent, évoluent, bougent. » (93).

11. J.-C. Beacco et alii, 2005.

cultures représentent dans la formation des enseignants novices. Pour chaque pays « interrogé », il s'est avéré ainsi indispensable de spécifier de manière détaillée les contextes sociaux/institutionnels/culturels afin de bien caractériser les pratiques d'enseignement/apprentissage et de formation/recherche.

La question sous-jacente est alors la suivante : ces dispositifs sont-ils transférables ailleurs ? à d'autres cultures éducatives ? à d'autres langues et contextes ? Notre propos n'est pas tellement de trouver des réponses « prêtes à porter », mais plutôt de soulever un certain nombre d'interrogations, voire de débats autour des compétences/connaissances à mobiliser dans cette étape formative grâce à une meilleure connaissance des dispositifs existants.

Se limiter à une langue, mais à différentes situations nous a semblé en définitive un bon compromis afin d'éviter de tomber dans les généralités ou dans la description de cas isolés. Croiser les expériences, sortir de l'isolement intra-universitaire pour favoriser le dialogue inter-universitaire et avec d'autres institutions de formation professionnelle (initiale et continue) en France et dans d'autres pays francophones ou pas, créer des passerelles entre des systèmes différents afin de permettre aux étudiants, aux enseignants et aux formateurs d'entrer dans une véritable ère de mobilité, voilà l'objectif visé par ce volume.

Ce numéro du *Français dans le monde/Recherches et Applications* s'articule autour de cinq thématiques en interrelation (allant du regard global telle la contextualisation de l'action formative, au regard particulier comme la description de quelques outils et moyens propres à la formation initiale)¹² :

12. Il est par ailleurs intéressant de voir que quelques-unes de nos préoccupations rejoignent celles déjà présentes dans l'introduction que S. Lieutaud rédigeait pour le n° spécial du FDLM en 1992. Cela montre que certaines interrogations sont étroitement liées aux évolutions du champ de la didactique : ce sont des questions qui touchent l'essence même de la discipline et qui reviennent en conséquence à chaque fois que des changements s'imposent. Il s'agit en définitive d'un réajustement continu ; ce qui montre le caractère intrinsèquement dynamique de la discipline.

– La première partie met à la fois l'accent sur les différences/points communs entre la formation initiale et continue et sur les réformes nécessaires à l'évolution de la formation des enseignants de langue en fonction des changements sociaux et culturels de cette décennie (C. Weber, É. Rosen, J. Binon et P. Desmet).

– Les articles réunis dans la deuxième partie s'attachent, quant à eux, à la description de la complexité du champ de l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS et aux conséquences pédagogiques qui en découlent (S. Galligani, E. Castagne et J.P. Chartier, É. Weber, Z. de Koninck et D. Huot, J. Duverger). Les nouveaux publics et les nouveaux besoins auxquels les enseignants de langues vont être confrontés ouvrent des perspectives – voire des défis – passionnantes pour la formation et certaines réponses sont déjà données. Cependant, la difficulté dans la mise en place de ces dispositifs innovants nous confronte au décalage – souvent important – entre la nécessité de répondre rapidement aux nouvelles exigences et la lenteur dans leur actualisation.

– Nous avons souhaité consacrer la troisième partie du numéro à l'articulation entre théorie et pratique. Poncif récurrent diront certains, mais force est de constater que la question n'est pas encore tout à fait résolue : trop souvent les points de contact entre « techniciens de la recherche » et « techniciens de l'enseignement » sont rares, voire inexistants ; ce qui rend plus difficile une évolution des programmes de formation. Les auteurs envisagent ainsi, chacun selon sa propre perspective théorique, la manière dont pourrait s'actualiser cette articulation et proposent des pistes/moyens visant cet objectif (D. Véronique, M. Pescheux, A. I. Andrade).

– Dans la quatrième partie, les auteurs s'interrogent sur la place des représentations dans la formation initiale. Si les représentations découlent des expériences vécues¹³, les nouvelles expériences doivent moduler ces mêmes représentations et les modifier. Les représentations que les futurs enseignants ont sur les langues agissent en effet comme des *filtres* qui peuvent limiter, entraver ou au contraire stimuler leurs motivations et comportements; elles peuvent également diminuer/augmenter leurs rendements didactiques¹⁴, et c'est ce dernier aspect qui est abordé plus particulièrement ici. Les résurgences de ces représentations dans l'interaction avec autrui – dans notre cas particulier, l'interaction entre formateur et futurs enseignants – semblent être une étape fondamentale dans ce travail de restructuration (M. Cavalli, M. Cambra-Giné). En définitive, l'on pourrait résumer simplement en disant que c'est en découvrant l'autre qu'on se découvre soi-même et que c'est en découvrant les représentations qu'il a sur son métier et sur la langue enseignée que le futur enseignant parvient à mieux connaître le rôle qu'il va jouer dans la classe (M. Molinié).

– Enfin, dans la cinquième partie, nous avons tenu à regrouper des articles dont la finalité est de montrer de quelle manière la mise en place du processus réflexif s'avère nécessaire à la formation de l'enseignant réflexif, c'est-à-dire de l'enseignant qui prend en charge sa formation, qui « travaille à son perfectionnement professionnel et personnel », qui est « capable de s'auto-évaluer, c'est-à-dire d'évaluer son efficacité et l'efficacité de son enseignement. », enfin, qui est « capable de se distancier pour analyser ce qui se produit dans la classe et s'adapter à la variété des situations et des personnes ». (Grandcolas et Vasseur, 1997 : 30). Le revers de la médaille est bien entendu la difficulté de la mise en place d'un tel processus. La question est de savoir si les dispositifs actuels de formation initiale prennent suffisamment en charge le développement d'une posture réflexive. Les auteurs décrivent ainsi quelques mécanismes (L. Filliettaz) et outils de terrain (M. Causa) favorisant le déclenchement d'un tel processus chez les futurs enseignants. L'objectif ultime des mécanismes et outils décrits est bien entendu la proposition de programmes de formation davantage conformes aux nouvelles exigences pédagogiques ainsi que l'optimisation du travail de tous les acteurs concernés dans le dispositif de formation.

L'article de J.-L. Chiss présenté en fin de volume, en sorte de conclusion-bilan-ouverture, complète le numéro. L'auteur résume fort bien notre perplexité concernant le titre de ce numéro spécial. En effet, au fil de la lecture des contributions demandées et de l'avancement de nos réflexions, s'est posé le problème de la pertinence de l'orientation donnée.

Il nous semble finalement que ce sont les auteurs qui ont apporté la réponse la plus pertinente à nos hésitations et nous leur avons volontiers laissé la parole : le champ du FLE n'a plus de frontières stables et, par conséquent, les futurs enseignants de FLE – de même que les dispositifs de formation – seront de plus en plus confrontés à une variété de situations, contextes et langues à enseigner. La didactique du FLE et la didactique des langues étrangères s'acheminent ainsi de plus en plus vers une formation *intégrée* et *intégrative* : d'autres questionnements verront le jour et d'autres perspectives devront être explorées, autant dire que la (les) formation(s) et la recherche en didactique ont encore de beaux jours devant elles !

13. Gauthier, (éd.), 1997.

14. Dabène, 1994.

Quant à nous, nous espérons avec ce numéro – et à notre manière – avoir contribué à faire le point sur la situation actuelle de la formation initiale en FLE et à développer, par là, des échanges européens.

Bibliographie

- BALBONI, P. (2002), *Le Sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria.
- BALBONI, P. (2006), *Nature épistémologique de la didactique des langues*, Guerra edizioni.
- BEACCO, J.-C., CHISS, J.L., CICUREL, F., VERONIQUE, D. (2005), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF.
- CHABANNE, J.-C., BUCHETON, D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF.
- CADET, L., CAUSA, M. (2004), « Les enjeux de la parole en contexte de formation initiale à l'enseignement », Actes du colloque *Faut-il parler pour apprendre?* organisé par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, l'Université Charles de Gaulle Lille 3, l'équipe d'accueil THEODILE - Lille 3 - IUFM 59-62, 24-26 mars 2004 (version web).
- CADET, L., CAUSA, M. (2005), « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale » in Beacco, J.C. et alii (éd.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, pp. 159-181.
- CADET, L., CAUSA, M. (2006), « Aises et malaises des enseignants natifs en contexte homoglotte : constats et perspectives de formation » in Abry, D. et Fievet, M. (éd.), *L'Enseignement/apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, PUG.
- CAMBRA GINE, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier.
- CAMPS, A., RIOS, I., CAMBRA, M. (éd.) (2000), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Grao.
- CASTELLOTTI, V., CHALABI, H. (éd.) (2006), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, l'Harmattan.
- CAUSA, M. (2005a), « Interaction didactique et formation initiale : le rôle de la triade dans le processus d'appropriation d'une parole professionnelle », dans *Le français dans le monde, Recherches/Applications*, n° spécial coordonné par F. Cicurel et V. Bigot, juillet 2005, CLE-International, 160-169.
- CAUSA, M. (2005b), « La gestion du répertoire linguistique dans un cours d'apprentissage d'une langue nouvelle », dans *Éducation et Sociétés pluri-lingues*, n° 19, décembre 2005, CIEPB, 27-38.
- CAUSA, M., CADET, L., (2006) « Devenir un enseignant réflexif, quel discours? quels modèles? quelles représentations? », dans *Le français dans le monde, Recherches/Applications*, n° spécial coordonné par M. Molinié, janvier 2006, CLE-International, 69-83.
- COONAN, C.-M. (2002), *La Lingua straniera vieicolare*, UTET Libreria.
- CUQ, J.-P. (éd.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International.
- DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette.
- FILLIETTAZ, L., BRONCKART, J.-P. (éds.) (2005), *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail*, Peeters.
- FREDDI, G. (1999), *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET Libreria.

- GAUTHIER, C. (éd.) (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, De Boeck.
- GRANDCOLAS, B., VASSEUR, M.-T. (1997), *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant*, SOCRATES/LINGUA.
- MULLER, F. (2005), *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant*, l'Étudiant.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (éd.) (2003), *Former des enseignants professionnels*, De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1994), *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan.
- PORCELLI, G., BALBONI, P. (1991), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Liviana-Petrini.
- PORCHER, L. (1987), *Champs des signes. État de la diffusion du français langue étrangère*, Crédif-Didier.
- PORCHER, L. (2004), *L'Enseignement des langues étrangères*, Hachette éducation.
- RAYMOND, D., LENOIR, Y. (1998), *Enseignants de métier et formation initiale*, De Boeck.
- TITONE, R. (1993), *Psicopedagogia e glottodidattica*, Liviana.
- VERONIQUE, D. (2005), « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail » in *AILE*, n° 23, 2005, 9-41.

REVUES

- Cahiers pédagogiques*, « Analysons nos pratiques 2 », n° 416, septembre 2003, CRAP.
- Les cahiers du CIEP*, « L'enseignement des langues vivantes en Europe : le défi de la diversification », 2001, CIEP.
- Études de linguistique appliquée*, « Recherches en didactique du français et formation des enseignants », n° 87, juillet-septembre, 1992, Didier érudition.
- Études de linguistique appliquée*, « Formations à l'enseignement et à la recherche en FLE » n° 95, juillet-septembre 1994, Didier érudition.
- Le français dans le monde/Recherches et Applications*, « Des formations en français langue étrangère », numéro spécial, août-septembre 1992, Hachette.
- Recherche et formation*, « Analyse des pratiques : approches psychologique et clinique », n° 39, 2002, INRP.
- Recherche et formation*, « La construction de l'expert », n° 47, 2004, INRP.
- Recherche et formation*, « Formation et problématisation », n° 48, 2005, INRP.
- Recherche et formation*, « Analyse de pratiques : de la recherche à la formation », n° 51, 2006, INRP.
- Repères*, « Les pratiques langagières en formation initiale et continue », n°30, 2004, INRP.
- Revue internationale de l'éducation*, « La formation professionnelle initiale : une question de société », n°34, décembre 2003, CIEP.

Formation initiale et continue : spécificités et enjeux européens

CORINNE WEBER
ÉVELYNE ROSEN
JEAN BINON ET PIET DESMET

Cartographie de la situation du FLE

CORINNE WEBER

UNIVERSITÉ PARIS 3 - SORBONNE NOUVELLE,
DILTEC

Le domaine du français langue étrangère (FLE) se trouve confronté depuis une dizaine d'années à des bouleversements d'ordre institutionnel, idéologique et social qui transforment son paysage. Dessiner les contours de sa cartographie, dans sa dynamique éducative voire sociétale, dans sa diversité et dans ses spécificités, permet de déployer les problématiques dans lesquelles sont amenées à s'inscrire à la fois :

- les parcours de formation pluriels des apprenants étrangers qui viennent en France et les champs d'action qui en découlent,
- la formation continue aux métiers de l'enseignement du FLE en France, mais aussi celle pour qui la langue d'enseignement n'est pas le français,
- la formation initiale en didactique du FLE qui, à l'heure de la réforme universitaire du système LMD (licence, master et doctorat) et de son inévitable questionnement, devrait pouvoir apporter des réponses aux enjeux nouveaux.

Pointer ces variables, les envisager dans leur évolution – avec leurs effets d'émission et de diversification – va nous servir de jalon pour mieux aborder la réflexion que cela implique sur les systèmes et les dispositifs de formation et d'enseignement, sur les curricula, sur les matrices de formation et enfin sur l'évaluation. Toutes les problématiques ne pourront pas être développées dans cet article, nous choisirons de prélever ce qui fait écho à notre expérience dans ce vaste champ, au risque de n'en proposer qu'une vision partielle. Notre volonté est de mettre en évidence le réseau de relations complexes auquel il est essentiel de se référer aujourd'hui pour pouvoir recadrer avec *cohésion* les voies de la formation initiale et continue pour l'action didactique à venir.

La situation du FLE en France

UNE DYNAMIQUE SOCIÉTALE ET ÉDUCATIVE EN PLEIN ESSOR

Sous l'impulsion conjuguée des dispositifs internationaux de politique linguistique, de la circulation des biens, des personnes et des services, le monde éducatif tend depuis une dizaine d'années vers une appartenance transnationale, liée à une perspective d'égalité des chances linguistiques et à une économie mondiale unique. Maîtriser les langues fait partie aujourd'hui des leviers de l'économie. La permanence des flux migratoires – de nature changeante –, le renforcement de l'éthique de la coopération internationale¹ transforment le paysage de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La circulation des cultures est elle aussi considérablement facilitée, les représentations des langues et des modes d'apprentissage en voie d'évoluer. Ces données sociétales semblent modifier le statut même du français et des langues étrangères en général. Du point de vue éducatif, la nature des demandes de formation évolue à grande vitesse en France et à l'étranger, les formations linguistiques s'envisagent aujourd'hui de façon transversale et transdisciplinaire. L'accès de plus en plus facile aux universités européennes entraîne l'arrivée massive d'étudiants étrangers. En France, par exemple, certaines universités de sciences humaines comptent parmi leurs effectifs 25 à 30% d'étudiants étrangers. Avec les formations transfrontalières, la mobilité européenne et la multiplication des programmes d'échange, les parcours de formations offrent ou incluent dans bien des pays une partie du cursus à l'étranger². Les étudiants étrangers ont aujourd'hui des objectifs de formation spécifiques, pluriels et variables qui imposent de nouvelles orientations : fini, les étudiants qui projettent le seul apprentissage du français selon le double point de vue linguistique et culturel.

Dans une perspective de dynamique d'emploi, on a conscience peu à peu de la valorisation des répertoires plurilingues. L'exposition en milieu plurilingue étant souhaitable, les capacités langagières attendues dans l'univers professionnel sont – on le sait – rarement fournies par le seul cadre scolaire. Le français fait donc partie aujourd'hui des langues fédératrices (avec l'espagnol et l'allemand) d'une Europe identitaire. Selon les spécificités disciplinaires envisagées (juridique, politique, économique, etc.) et selon le degré de souplesse de l'université d'accueil, ces étudiants sont accueillis par les services de relations internationales ou par les centres de FLE rattachés aux universités³. Mais quels espaces et quels objets de formation leur offrons-nous ?

1. L'évolution de ces flux est significatif : selon l'ONU, les migrants internationaux sont passés de 75 millions en 1965, 120 millions en 1990 à 175 millions actuellement.

2. Depuis 1992, par exemple, la double certification de la maîtrise FLE/PGCE dans six universités françaises a permis à de nombreux étudiants français et anglais de réaliser cette expérience innovante.

3. Il existe 34 services universitaires aux statuts variables, (services communs ou associations rattachés à une université), plus de 50 centres privés et 6 départements des Chambres de commerce et d'Industrie : les universités absorbent moins d'un quart des étudiants étrangers en demande de formation.

UNE INADÉQUATION ENTRE LES DEMANDES DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS ET LA LOGIQUE STRUCTURELLE DU SYSTÈME SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

L'organisation que nécessitent ces projets, extérieure au statut et aux obligations de l'enseignant-chercheur, est peu valorisée. La politique linguistique européenne⁴ est engagée dans plusieurs projets pour légitimer la volonté commune des pouvoirs publics : apprendre au moins deux langues vivantes dans les écoles européennes. La mobilité ne fait qu'accroître la massification et nécessite des remaniements dans les universités. Ainsi, la mise en œuvre de formations véritablement appropriées est l'un des problèmes actuels de nos universités, qui n'ont pas eu le temps d'anticiper ni l'arrivée massive de ces publics ni la diversité des contextes de formation.

Les migrations internationales entrent aussi dans ce paysage mouvant mais selon une logique intégrative. De plus en plus de jeunes et d'enfants doivent intégrer le système scolaire français obligatoire assez rapidement, à un âge souvent précoce où la maturation identitaire est en pleine construction. Dans ces systèmes, où cohabitent français langue première, langue seconde, bilinguisme et multilinguisme, les positionnements face aux types d'appropriation de la langue, face aux questions identitaires et leurs modèles d'intégration (Billiez, 2005) sont d'une importance reconnue aujourd'hui. Mais les dispositifs actuels sont surtout centrés sur l'accueil, les enseignants formés dans les IUFM ne disposent pas d'une vision pluridimensionnelle pourtant indispensable : la formation des professeurs des écoles repose essentiellement sur les paradigmes du français langue maternelle (FLM), les spécificités du français langue seconde (FLS) et FLE sont le plus souvent proposées à titre optionnel et présentées de manière cloisonnée.

L'USAGE DES TECHNOLOGIES DE LA COMMUNICATION ET DE L'INFORMATION (TICE) CONTRIBUE À LA TRANSFORMATION DU PAYSAGE

Comprendre plusieurs langues voisines simultanément par une méthode intercompréhensive rend désormais possible l'apprentissage d'une langue par défaut⁵, la formation ouverte et à distance des cursus universitaires multiplie l'offre de formation, la mise à disposition de centres de ressources en langues instrumentalise les activités de formation et bouleverse les conditions de production et de transmission. Considérés comme une valeur ajoutée, car faciles d'accès, les ordinateurs ne décuplent pas pour autant le travail des enseignants. Pour les étudiants européens dits « non-spécialistes », parce que la langue étrangère (le français) ne fait pas partie de la discipline ou du parcours principal, l'objectif est d'atteindre une compétence linguistique nécessaire à la mobilité diplômante. Certains d'entre eux

4. Conseil de l'Europe, 1976, 1995, 2001.

5. Voir Castagne ici même.

ont besoin d'une formation linguistique d'initiation ou d'une formation propédeutique pour accéder aux cursus nationaux, avec ou sans certification. Or, les services de relations internationales (SRI) sont peu outillés pour gérer toutes les demandes et les structures sont partiellement adaptées à ces besoins spécifiques.

État de la formation initiale et continue

FORMATION UNIVERSITAIRE OU FORMATION PROFESSIONNELLE?

La formation initiale aux métiers du FLE, possible depuis 1983 grâce à la création de la filière *didactique du français langue étrangère* rattachée pour la plupart aux UFR (unités de formation et de recherche) de sciences du langage, a bousculé le système il y a vingt ans. Éloignée de l'éthique universitaire traditionnelle, il s'agit d'une maîtrise professionnalisante validée par un diplôme national. Depuis, l'articulation entre théorie et pratique est vécue comme un vecteur d'avenir. Les futurs professeurs de FLE s'ouvrent ainsi à la pluralité du champ de la didactique et transgressent les barrières universitaires classiques. Cette offre a eu pour conséquence une montée en puissance des inscriptions depuis les années 1990 dont l'université a d'ailleurs difficilement mesuré les effets. Tout n'a cependant pas évolué en même temps dans cette filière⁶. D'abord *enfant pauvre de la didactique* (Dabène, 1994) puis des sciences du langage, la formation FLE est longtemps restée statutairement à la lisière de la légitimité universitaire (Coste, 1994). En raison des besoins et de la signification que lui confèrent les étudiants, cette filière jouit aujourd'hui d'une assise universitaire et institutionnelle et la moitié des postes au concours en sciences du langage sont profilés *didactique du FLE* ces dernières années.

Mais dans la tradition, une formation universitaire ne répond que partiellement aux finalités professionnelles. Dans le champ de la formation initiale FLE, des paradoxes soulèvent des questions qui sont récurrentes dans les colloques : prépare-t-on des étudiants à une culture de la langue, des futurs professeurs de FLE intervenant sur le terrain, des experts en ingénierie de la formation ? Forme-t-on des enseignants-chercheurs destinés à la formation et à la recherche en didactique ? « Une formation d'enseignant développe d'abord des compétences qui permettent d'assurer une fonction socialement définie : le professorat » souligne à juste titre Simon (2001 : 253). Une certification universitaire n'est cependant pas superposable au professorat, quant au *terrain*, celui-ci est trop souvent considéré comme une « option anti-théorique » (Chiss, 2001 : 161) qui n'a pas toujours droit de cité dans l'univers scientifique pour des raisons d'éthique universitaire, de légitimité de carrière, etc.

6. Longtemps restée dans l'ombre de l'impérialisme de la linguistique dans certaines universités, la didactique en tant que discipline d'enseignement et de formation s'est frayée un chemin en raison de besoins croissants.

LA DIDACTIQUE COMME DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT, DE FORMATION ET COMME OUTIL DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Ce paradoxe suscite de vifs débats depuis de nombreuses années⁷. À l'origine, compartimentée en sous-spécialités et limitée parfois à des *présupposés applicationnistes*, la didactique n'a pas toujours apporté les résultats souhaités. L'expérience de la production des mémoires de stages – obligatoires à l'issue de la formation – montre que les concepts enseignés stagnent souvent autour de la description. En d'autres termes, les champs conceptuels ne présentent pas toujours de liens significatifs entre eux. Le champ de la didactique entretient certes des liens étroits avec les disciplines théoriques et connexes, mais en tant que champ pluridisciplinaire, il s'attache surtout aux fondements de sa science, c'est-à-dire à son épistémologie (Marquillo-Larruy, 2001). Ainsi que le souligne J. -L. Chiss (2001), la problématisation didactique doit être intrinsèquement liée aux trois objectifs suivants : « *opérer le retour à des contextualisations, souligner les adhérences culturelles des savoirs, nous alerter sur les déterminations conceptuelles et institutionnelles* » (161).

Une dynamique réflexive s'avère alors essentielle pour les futurs enseignants de langue étrangère⁸. S'ils se destinent à la pratique de classe, ils devront faire face à la mouvance socio-éducative évoquée plus haut ; si, au contraire, ils s'orientent vers la recherche, ils auront besoin de développer le sens de la réflexion épistémologique. Quant à l'ingénierie de formation, cette filière est moins connue et développée seulement dans quelques universités⁹ même si cet axe de formation mériterait que l'on réfléchisse davantage à son élargissement, car les besoins professionnels sont réels en France comme à l'étranger.

Un mot enfin, sur le recrutement des futurs enseignants de FLE : en France, seul le recrutement par voies de concours (Capes, Agrégation) mène au professorat. Les critères de sélection reposent sur les savoirs disciplinaires universitaires et la formation didactique comme chacun le sait est postérieure à l'obtention du concours. Les contenus s'articulent mal avec la formation *didactique* FLE malgré de nouvelles propositions. En conséquence, on distingue encore très nettement un professeur de FLE d'un professeur de FLM. Or cette fragmentation entre FLE, FLM, FLS perd un peu de son sens aujourd'hui. L'opportunité de la réforme européenne LMD, permettra-t-elle un renouvellement des formations dans la perspective d'un continuum ?

7. Chiss, Halté, Tauveron, Simon, Reuter, in Marquillo-Larruy, 2001.

8. Voir les articles de Causa et Fillettaz ici même.

9. D'abord DESS, actuellement Master 2 professionnel.

10. Parmi ces associations, l'association internationale des professeurs de français (FIPF) rassemble aujourd'hui plus de 70 000 enseignants.

SITUATION DE LA FORMATION CONTINUE FLE EN FRANCE ET HORS DE FRANCE

Dans les pays européens et hors de l'Europe où le français a un statut de langue étrangère, un nombre important d'enseignants dispensent des formations de FLE¹⁰ : écoles, universités, Alliances Françaises, centres privés, etc. La majorité de ces professeurs ont une formation lin-

guistique de la langue étrangère à enseigner. Mais la formation didactique – très hétérogène – est soit post-professionnelle, soit ponctuelle, soit inexistante. Le stage didactique de courte durée reste la forme la plus canonique de cette formation. De 1959 à 1996, les personnels de structures spécialisées comme le CREDIF, pivot des actions relatives à la recherche, à la formation, à l'information et la production du FLE, prenaient ces formations en charge. Depuis sa dissolution, elles sont plus dispersées, confiées aux instances universitaires, au BELC (né en 1959) – en ce qui concerne plus particulièrement les acteurs destinés à la coopération linguistique et culturelle –, ou encore au CIEP qui a pris le relais de la formation continue en France et à l'étranger.

Les réformes liées à la volonté de construire une Europe plurilingue, transforment le statut du français avec pour corollaire des répercussions sur les programmes de formation en langues. Langue étrangère obligatoire dans certains cycles d'enseignement à l'étranger ou intégrée aux disciplines scolaires¹¹, le français est enseigné selon des modes variés d'appropriation. Les besoins de formation continue sont de ce fait nécessaires, voire urgents. Mais les formateurs de formateurs ne sont pas suffisamment nombreux, ni toujours disponibles pour assurer des séries de missions complémentaires à leur service statutaire d'enseignant-chercheur.

La formation continue peine ainsi à fonctionner et à atteindre les objectifs souhaités. Le déploiement des énergies dans ce domaine n'a pourtant pas manqué, relevant plus du dévouement ou de la vocation que d'un choix de carrière. La situation d'intervention est souvent indéterminée, le contexte variable et mouvant, les représentations à (ré)ajuster et le rapport aux langues vivantes à envisager autrement.

De plus, l'expérience montre que les sources des savoirs qui soutiennent les actions nouvelles sont souvent peu intégrées, leur pertinence opératoire partiellement saisie, faute de temps – dit-on – de moyens ou de ressources, parfois à juste titre. Et dans l'immédiateté de l'action, on retombe dans les pratiques anciennes à l'aide d'objets nouveaux : les applications faites des *niveaux de langue* ou des *actes de parole* par exemple, au lieu de questionner la norme et la variation et d'explicitier leur fonctionnement, développent ainsi davantage de jugements de valeur sur les usages. La tâche du formateur est dans ce contexte fort complexe : il se doit de résister aux « formations en kit » ou aux recettes « clé en mains » qui ne sont pas vecteurs de réussite. Une prise de distance réflexive est donc nécessaire dans le domaine d'intervention de la formation continue.

Remarquons cependant que c'est dans le sillon de la formation continue et initiale, que les traces d'une didactique renouvelée sont visibles et les progrès observables. Les changements de programmes des vingt

11. Voir Duverger ici même.

dernières années et l'émergence de nouvelles conduites éducatives en témoignent, même si des résistances et des insuffisances persistent.

Un regard nouveau sur des composantes multiples

Globalement, les évolutions éducatives et sociales ont provoqué des effets d'émission, de diversification mais aussi d'harmonisation par lesquels la didactique des langues et la formation sont directement concernées. Il s'agit dès lors de porter un regard neuf et de problématiser des situations qui tiennent compte de composantes nouvelles.

ADMETTRE LA COEXISTENCE DE SYSTÈMES COMPLEXES ET NON UNIFORMES

On sait que des enjeux politiques et académiques aux enjeux idéologiques, tout ne bouge pas au même rythme. Nos universités sont appelées à mieux s'interroger sur l'analyse des besoins linguistiques spécifiques des publics pour qui le français n'est pas la langue maternelle. Ainsi que nous l'avons souligné plus haut, penser les formations linguistiques de FLE/S de manière uniforme, homogène ou généralisante n'est plus d'actualité. Quels que soient les lieux où elles sont à concevoir, certaines questions structurelles resteront récurrentes : comment rendre la formation contextuelle opératoire, avec quels types d'acteurs, selon quelles prescriptions didactiques ?

Les cadres d'organisation du système universitaire actuel répondent très timidement à cette logique d'accueil et de formation : les procédures administratives, les mesures statutaires et financières appliquées au secteur public rendent parfois les projets de formation caducs. Des propositions temporaires ou précaires sont alors mises en place, grâce au déploiement d'énergies humaines mobilisées pour lever la succession des obstacles procéduraux.

Quant aux services communs universitaires pour étudiants étrangers, ces composantes longtemps considérées comme des instances de seconde zone sont de moins en moins en mesure de donner corps à la culture de projets de formation, tel que cela est attendu par les structures étrangères. Notre expérience personnelle dans ce domaine permet de constater que depuis une dizaine d'années les obstacles du recrutement, la rémunération des professeurs, la lourdeur administrative, la (non-)reconnaissance des activités d'accueil, d'encadrement et d'expertise, etc. sont autant de points d'achoppement qui freinent la dynamique nécessaire à la prospective d'ouverture internationale¹².

12. *Le Livre blanc* (2001, 2005), rédigé par l'ADCUEFE (association des directeurs des centres universitaires d'études de français langue étrangère) remis au ministère de l'Éducation et de la Recherche, présente les difficultés fonctionnelles et les problématiques liées aux personnels enseignants de FLE.

Le travail doit être rendu possible par l'ouverture et l'élargissement des multiples canaux et par un travail en réseaux national et international. Cela permettrait d'éviter que les traditionnels *projets d'établissement* s'essouffent au bout de quelques années, faute de moyens, de suivi ou de coopération possible (Gautherot, 2004). Par ailleurs, d'indicibles tensions résistent de manière latente à la prise de contrôle et à la volonté de renouvellement : tensions entre standardisation et spécificité, tensions aussi entre les représentations relatives aux échanges multilingues et celles des structures dans les champs académiques et politiques. Deux France semblent fonctionner en parallèle : celle qui est favorable à l'ouverture au monde et l'autre, hors du temps, qui tente désespérément d'adapter les modèles anciens aux situations socio-éducatives nouvelles.

VERS UNE CULTURE DE COOPÉRATION COMMUNE

Dans les États de l'Union européenne où les migrations internationales sont régulières, les langues sont des passerelles vers de nouvelles expériences ou vers une nouvelle intégration. Les enseignements de langue sont cependant à réorganiser ou à élaborer (Beacco & Byram, 2003). Des travaux sur les cadrages éducatifs à renouveler existent et se poursuivent aussi bien en termes de conditions matérielles que d'organisation, de contenus de formation des professeurs, etc. Un travail d'évaluation et de redéfinition des frontières entre les diverses certifications est également en cours entre les diplômes du CLES, du DALF, et le CECR¹³. L'effervescence didactique est effective et devrait nous conforter dans l'idée d'un renforcement d'une volonté de coopération commune, entre futurs professionnels, praticiens en langues vivantes, FLE et FLS, didacticiens et chercheurs en sciences du langage et en sciences de l'éducation.

VALORISER LES PLATEFORMES PLURILINGUES ET MULTILINGUES D'APPLICATION ET DE RECHERCHE

Les espaces de formation linguistiques rattachés à l'université sont des structures créées pour répondre à la fois aux besoins pluriels des étudiants étrangers et à ceux des étudiants des filières de formation FLE. Futurs enseignants, jeunes chercheurs en didactique ou orientés vers l'expertise, les centres universitaires de FLE devraient être un carrefour officiel d'application et de recherche ou de pratique professionnelle légitimés en tant que tels. « Ils le sont ! », nous dira-t-on. Oui, pour la validation des stages professionnels inclus dans les nouveaux masters, oui pour certaines recherches empiriques en didactique mais selon une démarche souvent informelle statutairement aléatoire ou fragile¹⁴.

13. Voir Rosen ici même.

14. Citons l'exemple des enseignants de FLE dits tuteurs d'accompagnement des stagiaires (de l'ancienne maîtrise ou du récent master), ou des professionnels universitaires pédagogiquement chargés d'être l'interface entre formation théorique et pratique. Les activités reposent sur la disponibilité et les bonnes volontés.

Pour le plus grand bénéfice de nos universités et pour une véritable politique linguistique et d'ouverture à l'international, la formation aux métiers du FLE, mais aussi aux métiers du FLS et du FLM est à (re)penser. Pour ce faire, une synergie entre la formation théorique et appliquée, une synergie entre organisation structurelle et académique clairement statuée, mais aussi une meilleure cohésion entre FLE/FLS et langues vivantes sont nécessaires¹⁵. Ne nous leurrons pas, l'évolution sera lente: certaines données évoquées ont été dénoncées il y a plus de dix ans (Coste, 1994; Dabène, 1994). Pour porter un regard neuf, faudrait-il d'abord se tourner vers les représentations profondes que nous avons des langues et des apprentissages, à ajuster ou à déconstruire? La politique européenne pour les langues n'est-elle pas un prétexte pour encourager la mutualisation des moyens – humains et académiques – tant attendue?

RENFORCER LA POSTURE RÉFLEXIVE EN FORMATION INITIALE

Les étudiants, futurs enseignants de langue étrangère, devront être formés à une culture de la variation, de la pluralité et de la flexibilité. Ils devront être formés à une culture organisationnelle de réseaux de relations, entre didactique, parcours curriculaire et pratique pédagogique. Aux vues de l'évolution sociétale, à l'université comme dans les IUFM, les contenus de formation doivent être pensés selon ces perspectives de *transversalité*. De quels concepts, de quelles charpentes didactiques avons-nous besoin? Ces questions ne sont pas clairement posées, ni résolues. Les échos apportés par la recherche et leur diffusion ont certes considérablement évolué ces vingt dernières années: l'anthropologie culturelle, la sociolinguistique et la psycholinguistique proposent des solutions institutionnelles aux projets de politique éducative récents¹⁶.

Grâce à l'application du système universitaire européen¹⁷, le *moment de transition* entre l'ancien modèle de formation initiale et les matrices renouvelées à l'issue du cadre de la politique européenne, doit permettre non seulement de reconsidérer les programmes dans cette perspective de transversalité, mais également de lever des divergences de position entre théoriciens, et de réagir – peut-être – aux vestiges de «l'autarcie théorique de l'isolationnisme» (Coste, 1994).

Concrètement et sur ces bases rapidement évoquées, on essaie de bâtir une charpente didactique centrale, pivot de la formation initiale (Master 1) qui offre aux jeunes formés l'opportunité de modéliser des dispositifs curriculaires et évaluatifs qui se situent au-delà des contenus applicationnistes. Le socle de fond dépendra en partie de la cohérence renforcée entre didactique et disciplines de référence. Dans le prolongement de cette étape fondamentale, une palette de parcours professionnalisants – spécifiques – sont proposés (M2 professionnel).

15. Comme le dit Frath (2005), la proposition de création d'UFR de «didactique et langues vivantes étrangères» avec un véritable statut, abritant enseignants-chercheurs, experts, praticiens etc., pourrait articuler les différents paramètres.

16. Nous regrettons de ne pouvoir développer ici ce volet.

17. En France, les universités sont passées au système européen de manière graduelle. Paris 3, par exemple, a appliqué le système LMD à la rentrée 2005-2006.

L'ingénierie de la formation, l'enseignement du FLE/FLM dans des contextes spécifiques, l'approche didactique dans les contextes de langues lointaines, la conception d'outils multimédia sont des exemples d'orientations. Certains parcours ont déjà été proposés depuis quelques années; répondent-ils aux exigences et à la mouvance de demain? C'est sur ces pistes qu'il faut s'avancer pour que les systèmes universitaires puissent être initialisés sur le mode de la pluralité et de la flexibilité.

Conclusion

C'est dans le sillage de la formation – initiale et continue – que les traces d'une didactique renouvelée ont toujours été visibles, les progrès observables et l'utilité reconnue. Mais elle est confrontée à de nouveaux défis. En effet, les différents niveaux de réalité de la formation-FLE appréhendés dans cette contribution s'inscrivent sous le signe de la pluralité, de la diversité et de la mouvance. Nous avons surtout voulu souligner quelques-uns des défis que posent la diversification et les besoins nouveaux ainsi que l'horizon de renouvellement didactique du plurilinguisme, une compétence de plusieurs langues et de préférence pour tous (Dahlet, 2002).

La base de données de la cartographie du FLE est donc à réinitialiser: les échelles sont à revoir, les lignes à élargir, des pointillés à refaçonner pour mettre en perspective les systèmes *en réseau* aujourd'hui observables. La didactisation des contextes – à emboîtements multiples – que nous avons connue jusqu'ici, laissera place à une didactisation de croisements de contextes. Nous serons tous – chercheurs, didacticiens et décideurs – concernés par cette logique combinatoire des paramètres à traiter. C'est pourquoi, le formateur en langue du XXI^e siècle, pour être un enseignant chevronné devra être *armé* pour problématiser les situations transversales et gérer les invariants linguistiques, structurels, institutionnels, curriculaires, etc. La formation des professeurs de FLE est un vecteur-force, la réforme européenne LMD le terrain fertile et privilégié, avec, toutefois une vision d'ensemble moins cloisonnée et moins traditionnelle de l'Université. Notre responsabilité est engagée. Enfin, n'oublions pas, que c'est de l'avenir du *français* qu'il s'agit: il dépendra vraisemblablement comme le déclare Meschonnic (2000) de notre « invention de pensée ».

Bibliographie

- BEACCO, J.-C., BYRAM, M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe.
- BILLIEZ, J. (2005), « Plurilinguismes et migrations : de la connaissance à la reconnaissance » in *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, ENS, 169-182.
- CHISS, J.-L. (2001), « Didactique des langues et disciplinarisation » in Marquillo-Larruy M. 2001 (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français, Cahiers Forell 15*, Université de Poitiers, 159-163.
- COSTE, D. (éd.) (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier.
- COSTE, D. (2001), « Enjeux et défis pour une éducation plurilingue » in *Synergie Brésil*, juin 2001, 105-111.
- DABÉNE, M. (1994), « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues » in Coste D. (éd.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier, 193-204.
- DAHLET, P. (2001), « L'éducation en langues et l'entrée de la pluralité » in *Synergie Brésil*, juin 2001, 112-117.
- GAUTHEROT, J.-M. (2004), « Pour une identité distinctive des centres universitaires d'études françaises dans un nouveau projet institutionnel » in *Nouvelle donne pour les Centres Universitaires de Français Langue étrangère*, Actes du 1^{er} colloque international de l'ADCUEFE, juin 2003, 157-173.
- MARQUILLO-LARRUY, M. (2001) (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français, Cahiers Forell 15*, Université de Poitiers, 6-10.
- MESCHONNIC, H. (2000), « L'avenir est au sens du langage » in *Français de l'avenir et avenir du français. Cahiers du CIEP*, Didier, 115-121.
- SIMON, J.-P. (2001), « La didactique du français est-elle soluble dans la formation des enseignants ? » in Marquillo-Larruy M. (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français, Cahiers Forell 15*, Université de Poitiers, 249-253.

Impacts croisés du système LMD et du CECR

ÉVELYNE ROSEN

UNIVERSITÉ DE LILLE 3 - THÉODILE

« Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité ». Cette prise de position est partie intégrante de la déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni, réunis le 25 mai 1998 à l'occasion de la célébration du 800^e anniversaire de la Sorbonne qui allait marquer le lancement de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur; elle annonce parfaitement, de manière synthétique, l'entrée dans le système Licence Master Doctorat (désormais LMD) à partir de 2002 en France et l'application des principes du Cadre européen commun de référence pour les langues diffusés largement depuis 2001 (désormais CECR). Des modifications de fond et de forme découlent de ces deux (r)évolutions, qui touchent l'Université française en général et la formation initiale des enseignants de Français Langue Étrangère (désormais FLE) en particulier; ce sont ces modifications que se propose d'explorer le présent article. Un parcours historique éclairera pour ce faire, dans un premier temps, la manière dont le LMD et le CECR concourent à une plus grande lisibilité des diplômes et des certifications (en particulier dans le domaine des langues) et à une plus grande mobilité des étudiants à l'échelle européenne. Nous verrons ensuite dans quelle mesure les étudiants en didactique du FLE se trouvent pris sous les feux croisés des deux réformes: en matière d'évaluation, par exemple, ils rencontrent eux-mêmes les principes du LMD et du CECR, avec le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur notamment... principes qu'ils auront ensuite à appliquer dans leurs propres classes, en préparant, par exemple, leurs étudiants étrangers aux tests d'admission à l'Université et aux diplômes traditionnels en FLE désormais calés sur le CECR, tels le DELF et le DALF. Nous concluons cet article sur quelques propositions devant permettre de former de futurs enseignants sensibilisés à ces dimensions européennes.

L égitimer la politique des langues à l'Université

Un bref historique va nous permettre de mettre tout d'abord en lumière la rapidité et l'ampleur des décisions politiques qui ont mené à la mise en place du LMD en France ; ce qui nous intéressera particulièrement, dans ce parcours, est la place accordée à l'apprentissage des langues et à son corollaire, la mobilité étudiante.

LA PLACE DES LANGUES DANS LE LMD

– 25 mai 1998 : 4 ministres en charge de l'enseignement supérieur appellent de leurs vœux la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur, comprenant dans le cycle conduisant à la licence la possibilité « d'acquérir une compétence en langues vivantes » ; de surcroît, aux deux niveaux (pré-licence et post-licence), « les étudiants seraient encouragés à passer un semestre au moins dans des universités étrangères » (Déclaration faite à Paris, en Sorbonne).

– 19 Juin 1999 : 29 États signataires de la déclaration de Bologne fixent à l'année 2010 l'achèvement de la construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur. Six grands objectifs sont retenus : la mise en place d'un système de diplômes lisibles et comparables ; la création d'un système fondé sur deux cursus, avant et après la licence ; la mise en place d'un système de crédits (ECTS) devant favoriser la mobilité ; le développement a) de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité et b) de la dimension européenne, en particulier dans les programmes d'études et la coopération entre établissements.

– mars 2000 : l'Union européenne intervient à Lisbonne dans le processus en se fixant l'objectif de devenir en 2010 la société de la connaissance « la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Les objectifs fixés par le programme Éducation et Formation 2010, qui englobe toutes les actions en matière d'éducation et de formation au niveau européen, sont très ambitieux ; ainsi, en matière d'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues, la position suivante est adoptée : « de manière générale, chacun devrait être capable de parler deux langues étrangères »¹. Du point de vue de l'Union européenne, le processus de Bologne s'inscrit dans le cadre plus large des objectifs de Lisbonne.

– 19 septembre 2003 : 42 États signent la déclaration de Berlin et confirment leur volonté de réaliser un espace européen de l'enseignement supérieur pour 2010, tout en fixant des objectifs intermédiaires. Ils soulignent notamment la nécessité de prendre « des dispositions appropriées pour la diversité linguistique et l'apprentissage des langues »².

1. Journal officiel des Communautés européennes : C142/14.

– 18-19 mai 2005: 45 pays sont réunis à Bergen pour faire le point sur l'état d'avancement du processus. Ils font de la mobilité des étudiants (et des enseignants) « l'un des objectifs clés du Processus de Bologne » et recommandent « la pleine reconnaissance des périodes d'études à l'étranger »³.

Comment ces principes sont-ils intégrés en France ? À l'origine du mouvement, la France a très rapidement fixé le cadre réglementaire qui permet aux universités de définir une nouvelle offre de formation. Dès le 30 août 1999, le décret n° 99-747 entérine la création du grade de master ; en 2001, c'est un plan pour l'amélioration de la mobilité qui est mis en place puis, en 2002, une nouvelle organisation des enseignements supérieurs. Le texte fondateur en la matière est le décret n° 2002-482 du 8 avril 2002. Il définit une architecture des études en trois grades, licence, master et doctorat (LMD), une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement, la mise en place du système européen de crédits ECTS et la délivrance d'un supplément au diplôme (nous en reparlerons dans le paragraphe consacré à l'Europass). Il précise les objectifs poursuivis et, pour les langues, la volonté « d'intégrer l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères »⁴. Deux arrêtés vont venir compléter ce point. L'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence précise qu'« après évaluation du niveau de l'étudiant, la formation propose, de manière adaptée, un enseignement de langues vivantes étrangères et un apprentissage de l'utilisation des outils informatiques » (article 14) ; l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master annonce clairement que « le diplôme de master ne peut être délivré qu'après validation de l'aptitude à maîtriser au moins une langue vivante étrangère » (article 6).

À chaque université ensuite d'appliquer ces mesures. Springer (2004) recense trois attitudes parmi les universités françaises: une situation d'attente, voire d'attentisme, pour certaines universités ne développant peu ou pas de politique des langues ; une approche du tout anglais avec certification externe par le TOEIC ; la volonté de diversifier et de valoriser les langues dans les cursus. C'est le cas par exemple de Paris 1 qui a mis en place un plan de développement pour l'enseignement des langues (une première langue vivante obligatoire objet d'une certification en fin de licence et en master, un enseignement optionnel de langues maintenu en licence ou master et le développement d'enseignements en ligne) incluant explicitement le français langue étrangère pour les étudiants étrangers fréquentant l'établissement.

Ainsi les avancées européennes se sont-elles faites très rapidement en France, à l'origine du mouvement en 1998. En matière d'apprentissage des langues, une mesure phare dans la mise en place du LMD est l'obligation faite à tout étudiant de master de maîtriser une langue

2. Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur: 5.

3. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 mai 2005.

Ces textes officiels peuvent être consultés sur le site de l'Agence de Mutualisation des Universités et Établissements: <http://www.amue.fr>

4. Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002, article 3.

étrangère. Comment évaluer ce qu'est la maîtrise d'une langue ? Les descripteurs du CECR, fruit d'un travail scientifique de plus de dix ans, viennent répondre à cette question épineuse.

LE CECR, UN OUTIL POUR RETROUVER TRANSPARENCE ET COHÉRENCE DANS LES SYSTÈMES D'ÉVALUATION EN EUROPE

C'est en conclusion des débats d'un symposium intergouvernemental organisé sur le thème « Transparence et Cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification » à Rüşchlikon, en Suisse, en novembre 1991, que deux recommandations importantes ont été faites: la nécessaire création d'un cadre commun de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues en Europe et la réalisation, sur cette base, d'un Portfolio des langues, devant servir, d'une part, de « passeport linguistique » aux étudiants et encourager, d'autre part, en en gardant la trace, l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Ce programme n'est pas resté lettre morte: le Conseil de l'Europe s'est en effet alors trouvé chargé de l'analyse des systèmes éducatifs des différents pays européens, afin de mettre en place un tel cadre commun pour la description de l'apprentissage et de l'enseignement des langues à tous les niveaux. Outre une série d'études préparatoires réalisées par des chercheurs connaissant bien les différents contextes européens (Conseil de l'Europe, 1998), un projet du Fonds national suisse de recherche a servi de support à l'élaboration de ce cadre commun et du Portfolio. C'est de ce travail scientifique imposant que sont nés les échelles et descripteurs du CECR, publié en 2001 pour l'anglais (Cambridge University Press), le français (Didier), l'allemand (Langenscheidt) et le portugais (ASA). Comme son sous-titre l'annonce d'emblée, le CECR est un outil pour apprendre, enseigner et évaluer; en matière d'apprentissage, il permet d'établir les éléments communs à toutes les langues et à tous les apprenants, à chacune des étapes de l'apprentissage, ainsi que les différentes opérations à mettre en œuvre pour maîtriser ces éléments. Le CECR permet de surcroît de clarifier l'articulation entre ce qui relève a) des compétences générales individuelles (déjà-là, dépassant le domaine uniquement linguistique et amenées à évoluer au fur et à mesure de l'apprentissage d'autres langues), b) des compétences communicatives langagières, aux composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique, qu'un apprenant construit lors de l'acquisition d'une langue, c) des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation dans lesquelles ces compétences sont mises en œuvre et d) des tâches communicatives à accomplir (Rosen, 2005). En matière d'enseignement, le CECR définit clairement six niveaux de compétences, de A1 à C2. Le niveau A est celui de l'utilisateur/apprenant novice (niveau élémentaire), le niveau B celui de l'utilisateur/apprenant indépendant (niveau intermédiaire à avancé) et le niveau C celui de l'utilisateur/apprenant

expérimenté. Pour chacun de ces six niveaux est précisé ce qu'un utilisateur/apprenant doit savoir faire dans des activités (orale et écrite) de production, de compréhension, d'interaction et de médiation. En matière d'évaluation enfin, le CECR offre la possibilité de se référer pour toutes les langues aux mêmes six niveaux de compétences et à leur description fine, ce qui permet plus de transparence et de lisibilité des diplômes et des certifications obtenues. L'évaluation est sans aucun doute la question clé la plus abordée quand on évoque le CECR (Tagliante, 2005 et Veltcheff & Hilton, 2003) : tous les diplômes et certifications délivrés à l'échelle européenne sont peu à peu harmonisés par rapport aux niveaux et aux descripteurs du CECR. Un outil, très utile et fiable, accompagne d'ailleurs le CECR, un Manuel pour permettre de caler les examens de langues existant (Conseil de l'Europe, 2003) : ce manuel a pour principal objectif d'aider les concepteurs d'examen à relier tous les examens de langue aux six niveaux définis. Concrètement, des conseils sont prodigués pour décrire ce que recouvre l'examen, les démarches de passation et d'analyse, pour mettre en relation résultats de l'examen et niveaux du CECR et, enfin, pour rendre compte de la démarche suivie pour le caler sur le CECR.

Ainsi le système LMD et le CECR poursuivent-ils de grands buts communs en matière d'enseignement/apprentissage des langues : assurer une plus grande transparence des diplômes et des certifications en Europe et favoriser la mobilité étudiante. L'Europass, s'appuyant sur ces deux réformes, participe du même mouvement.

L'EUROPASS : UN PASSEPORT LINGUISTIQUE ET PROFESSIONNEL AU SERVICE DE LA MOBILITÉ

Promulgué en décembre 2004 par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne, l'Europass est un portefeuille personnel et coordonné de documents qui doit permettre aux étudiants et aux citoyens de mieux faire connaître et présenter leurs qualifications et leurs compétences. L'une des mesures, et non des moindres, est que la maquette permettant de créer son Europass personnalisé est disponible sur Internet avec des exemples à l'appui : l'on peut ainsi remplir en ligne, sur le portail Europass⁵, le CV Europass (un CV normé et donc lisible aux quatre coins de l'Europe), le passeport linguistique Europass directement inspiré du Portfolio européen des langues, ainsi que l'Europass Mobilité qui fournit un relevé détaillé du contenu de formation et des résultats obtenus par une personne au cours d'une période passée dans un autre pays européen pour un stage en entreprise, un semestre d'études à l'université ou toute autre expérience. Les deux autres documents qui composent ce portefeuille sont directement orientés vers la reconnaissance des compétences acquises à l'échelle européenne : le supplément au diplôme Europass

5. <http://europass-france.org>

décerné à tout diplômé de l'enseignement supérieur et le supplément au certificat Europass s'adressant aux titulaires d'un certificat professionnel. En partant des principes du CECR, l'on constitue ainsi un véritable passeport linguistique et professionnel qui devrait faciliter la tâche des responsables de l'enseignement devant indiquer les possibilités d'apprentissage continu les plus appropriées et celle des employeurs à même d'estimer (et de comparer) les qualifications acquises dans différents pays tant au niveau des langues qu'au niveau des savoir-faire.

Ces principes du LMD et du CECR ont donc une influence sensible sur le paysage universitaire français et européen. Ils viennent aussi remodeler le vécu des étudiants en didactique du FLE, tant dans leur présent d'étudiant que dans leur avenir d'enseignant.

Être formé et former à l'heure européenne : les (futurs) enseignants de FLE au cœur des avancées

Les étudiants de FLE en formation initiale sont au cœur des avancées européennes : ils sont en effet amenés à être évalués, pendant leur formation, selon les nouveaux dispositifs mis en place – l'exemple du Certificat Supérieur de Compétence en Langues dans l'Enseignement Supérieur (désormais CLES) vient le confirmer. Ils seront ensuite confrontés sur le terrain, en tant qu'enseignants, aux modifications induites par ces deux réformes sur l'enseignement/apprentissage du FLE.

ÊTRE FORMÉ (ET ÉVALUÉ) À L'HEURE EUROPÉENNE :

L'EXEMPLE DU CLES

En matière d'évaluation des compétences en langues à l'université, la mise en place du CLES, officiellement créé par l'Arrêté publié dans le B.O. (n° 25) du 22/05/2000, a un impact direct sur la formation initiale des étudiants. Le CLES s'inscrit, d'une part, dans l'effort de diversification de l'apprentissage des langues dans les nouveaux parcours de formation universitaire mis en place avec le LMD : il permet la mise en place d'un bilan de compétences dès le début de la licence et la validation des apprentissages hors cursus tels des séjours à l'étranger. D'autre part, il respecte pleinement la philosophie et l'approche méthodologique définies dans le CECR ; l'expérimentation a d'ailleurs été inscrite dans la démarche qualité proposée par le Manuel pour relier les examens au CECR (Conseil de l'Europe, 2003). Expérimenté pour le moment dans une trentaine d'établissements, le CLES certifie un niveau

de compétence fonctionnelle: l'étudiant doit être en mesure de communiquer dans des situations générales, mais aussi dans celles qui relèvent de son domaine d'étude. Dans un premier temps, trois langues sont concernées (l'allemand, l'anglais et l'espagnol – un CLES pour le FLE est en projet) et trois niveaux ont été déterminés, que les étudiants peuvent valider en passant, pour chaque niveau, des épreuves de compréhension et d'expression orales et écrites. Voici une brève présentation de ces trois niveaux: le CLES de niveau 1 (correspondant au niveau B1 du CECR) est généraliste et atteste de la capacité d'un étudiant à s'insérer dans un programme d'études dans une université européenne; le CLES de niveau 2 (correspondant au niveau B2 du CECR) couvre quatre branches de spécialisation (sciences humaines, sciences exactes, vie et santé, droit-gestion) et atteste de la capacité d'un étudiant à restituer, présenter et exposer son point de vue sur des thématiques générales et académiques transversales; le CLES de niveau 3 (correspondant au niveau C1 du CECR) concerne six domaines (maths-informatique, physique et sciences de l'ingénieur, sciences de la terre, biologie, médecine, sciences de l'homme, sciences de la société) et atteste de la capacité d'un étudiant à effectuer des recherches scientifiques dans un environnement européen et international.

Étant formés actuellement à l'université, les étudiants de didactique du FLE sont susceptibles de voir leurs compétences en langues évaluées par le CLES, outil né de la rencontre des principes du LMD et du CECR. La formation en langue française des étudiants étrangers – dans laquelle ils seront amenés à intervenir – est également un domaine concerné par cette double (r)évolution: voici les grandes lignes des modifications en cours.

FORMER À L'HEURE EUROPÉENNE: DES TESTS ET DES DIPLÔMES DE FRANÇAIS EN ÉVOLUTION

L'accueil des étudiants étrangers dans les universités françaises est devenu un enjeu central dans les politiques d'ouverture à l'international de l'enseignement supérieur: les agences ÉDUFRANCE et ÉGIDE sont ainsi chargées respectivement de la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger et de la gestion des programmes de mobilité internationale. La question de la maîtrise de la langue française constitue néanmoins souvent un frein à l'accueil de ces étudiants, à tel point que l'on pourrait en venir à multiplier les cursus en anglais pour attirer les meilleurs étudiants étrangers⁶. D'où une révision des procédures d'évaluation des compétences en langue française tant à leur entrée qu'à leur sortie du système français.

Trois tests d'évaluation généralistes de français peuvent être actuellement demandés pour s'inscrire en premier cycle universitaire. Deux de ces tests sont proposés par le Centre International d'Études Pédago-

6. Rapport sur l'enseignement supérieur en Europe qui peut être consulté à l'adresse suivante: <http://www.assemblee-nationale.fr/12/europe/rap-info/i1927.asp>.

giques (CIEP): le Test de Connaissance du Français (TCF) est conçu pour évaluer le niveau de français langue générale et/ou pour l'intégration dans les 2^e et 3^e cycles des universités françaises; le TCF pour la Demande d'Admission Préalable, créé pour répondre aux besoins des universités, est exclusivement réservé aux étudiants étrangers non ressortissants d'un pays francophone ou de l'Union européenne, désirant déposer une demande d'inscription en 1^{er} cycle universitaire ou dans une école d'architecture. Le troisième test, proposé par la Chambre de Commerce Internationale de Paris, est le TEF (Test d'évaluation du français), conçu pour évaluer le niveau de français langue générale lors d'activités de compréhension et d'expression. Le tableau suivant synthétise la manière dont les niveaux définis par ces tests sont articulés sur le CECR.

Tableau 1 : des tests de FLE articulés au CECR

Ces tests ne devraient plus constituer un examen couperet (à géométrie variable actuellement, chaque filière et université déterminant son

CECR/ Tests	A1	A2	B1	B2	C1	C2
TCF et TCF DAP	1 Élémentaire	2 Élémentaire avancé	3 Intermédiaire	4 Intermédiaire avancé	5 Supérieur	6 Supérieur avancé
TEF	Élémentaire 0 + 1 2		Intermédiaire 4 5		Supérieur 6 7	

niveau d'entrée seuil en langue française), mais permettre de définir des programmes individualisés d'apprentissage du français à mettre en place à l'arrivée des étudiants étrangers, avec un objectif : la maîtrise du français à l'issue de leur séjour. Par ailleurs, les diplômes traditionnels de FLE qui dispensent les étudiants des tests d'évaluation⁷ ont été également l'objet d'une refonte pour être compatibles avec les standards européens. Le tableau suivant présente l'articulation réalisée entre les niveaux de ces diplômes et ceux du CECR.

Tableau 2 : des diplômes de FLE articulés au CECR

CECR/ Diplômes	A1	A2	B1	B2	C1	C2
DELTA / DALF	DELTA A1	DELTA A2	DELTA B1	DELTA B2	DALF C1	DALF C2
ADCUEFE			CPLF	DEF	DAF	DSEF

7. DELTA/DALF et les diplômes de l'ADCUEFE – Certificat pratique de langue française, Diplôme d'études françaises, Diplôme avancé d'études françaises ou Diplôme supérieur d'études françaises.

Comparer les différents tests et diplômes de FLE à l'échelle européenne est ainsi devenu possible grâce à cette harmonisation des niveaux sur le CECR. Comme ce rapide panorama le laisse apparaître, être enseignant de FLE implique désormais de parfaitement connaître les principes du CECR pour pouvoir les appliquer en classe et accorder les pratiques à ces nouvelles orientations.

Des pistes pour la formation initiale, pour ne pas conclure...

Le paysage universitaire français et européen dans lequel s'inscrit la formation initiale des enseignants de FLE est ainsi en pleine reconfiguration⁸ du fait de l'application des principes croisés du LMD et du CECR. Entrer dans le détail des pratiques de classe renouvelées qu'impliquent ces modifications est une dimension fort intéressante mais qui dépasse le Cadre de cet article (Rosen 2004 et à paraître en 2007a; Goullier 2005); l'on peut néanmoins pointer des pistes pour former au mieux les futurs enseignants de FLE à ces réalités.

La première piste concerne la mise en place de tâches-problèmes, créant un lien entre approche théorique du CECR et pratiques de classe. Conçue comme dispositif d'accompagnement d'étudiants étrangers suivant des cours dans un département de FLE et à l'université, une telle approche a été réalisée à l'Université de Lille 3, pour l'enseignement/apprentissage de la méthodologie du travail universitaire au niveau C1, avec comme objectif de faciliter le processus de décentration nécessaire et préalable à une intégration réussie à l'université. Ce dispositif comprend dans sa première phase une analyse des objectifs-obstacles réalisée en amont par des étudiants de Master 1 en didactique du FLE et dans la deuxième phase la réalisation conséquente – et l'expérimentation en classe de FLE – d'activités comprenant une facette méthodologique (comprendre un cours magistral, savoir prendre des notes, développer des stratégies de lecture, faire une recherche à la bibliothèque universitaire, rédiger une dissertation, rédiger un compte rendu, faire un exposé), et une facette interactive (interagir avec l'administration universitaire, interagir avec les étudiants français, interagir avec les enseignants français). Même si certains éléments ont échappé à l'analyse initiale (en particulier la gêne, voire le choc interculturel, engendrés par le comportement des étudiants français – bavardages, retards –, et, dans une moindre mesure, des enseignants français – peu d'aide visuelle et de notes au tableau, ainsi qu'une relative attitude décontractée), un tel dispositif s'est révélé doublement bénéfique: il a permis aux étudiants étrangers de prendre progressivement conscience des éléments à intégrer pour accomplir leur tâche jusqu'au bout du semestre et partir mieux armés pour suivre d'autres cours d'université

8. Voir Binon et Desmet dans ce numéro.

et aux étudiants en didactique de s'approprier par la pratique les principes du CECR – descripteurs du niveau C1, type d'activités et de tâches communicatives à accomplir, référentiels, etc. (Rosen, 2006).

Une deuxième piste concerne l'appropriation des grilles d'évaluation, base des Portfolios européens des langues (et de l'Europass). En partant des propositions du CECR, l'on peut en effet créer des grilles de repérage pour l'auto-évaluation adaptées à différents lieux textuels d'écrits universitaires longs, passage obligé pour les étudiants de Master⁹. L'intérêt de telles grilles de repérage pour l'auto-évaluation est de sensibiliser les étudiants, par la pratique, au fonctionnement du CECR et à son esprit: évaluation positive des compétences, descripteurs concrets des capacités exprimées en termes de « Je peux faire... », principes de l'auto-évaluation (auto-évaluation confirmée ou infirmée par une évaluation par un tiers puis auto-détermination de ses objectifs), évaluation des compétences dans leur mise en œuvre lors d'activités, etc. D'autres pistes sont bien entendu à développer¹⁰, mais toutes participent d'un même objectif: familiariser les étudiants de FLE en formation initiale aux principes et réalités du CECR.

« *Mon B2 (en anglais) du M1 est-il bien ton B2 (en français) du TCF pour la DAP?* »: de telles expressions et notions sont ainsi en passe de devenir habituelles dans la bouche des (futurs) enseignants, placés sous les feux croisés des modifications véhiculées par le LMD et le CECR, et acteurs à part entière dans ces récentes avancées européennes.

9. Voir l'exemple du rapport de stage et du sommaire dans Rosen, à paraître en 2007b.

10. Voir Causa dans ce numéro.

Bibliographie

- CONSEIL DE L'EUROPE (1998), « Apprentissage et usage des langues dans le Cadre européen » in *Le français dans le monde/Recherches et applications*, juillet 1998.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2003), *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, <http://www.coe.int/lang/fr>
- GOULLIER, F. (2005), *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Didier.
- ROSEN, É. (2004), « De la théorie aux pratiques: le Cadre européen commun de référence pour les langues dans le quotidien d'un Centre universitaire de Français Langue Étrangère » in *Le français dans le monde*, n° 336, 35-37.
- ROSEN, É. (2005), « La mort annoncée des "quatre compétences" – pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE » in *Glottopol*, n° 6, 120-133.
- ROSEN, É. (2006), « À propos d'une tâche-problème conçue pour un enseignement/apprentissage de la méthodologie du travail universitaire au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues » in *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXI, n° 1, 69-80.
- ROSEN, É. (à paraître en 2007a), *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE international.
- ROSEN, É. (à paraître en 2007b), « Des grilles d'auto-évaluation pour le rapport de stage ou comment mobiliser le Cadre européen commun de référence pour un écrit universitaire long » in *Travaux de didactique du français langue étrangère*.
- SPRINGER, C. (2003), *Rapport intermédiaire: deuxième phase expérimentale CLES 2003/2004*, <http://cles.u-strasbg.fr/2003/>
- TAGLIANTE, C. (2005), *L'Évaluation et le Cadre européen*, CLE international.
- VELTCHEFF, C., HILTON, S. (2003), *L'Évaluation en FLE*, Hachette.

Pour un renouvellement de la formation initiale et continue des enseignants de FLE et de FLS

JEAN BINON ET PIET DESMET
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LEUVEN - BELGIQUE

« Qui entend oublie,
Qui voit se souvient,
Qui fait apprend. »

L'introduction du système licence, master, doctorat (LMD) nous a amenés à procéder à une *reconfiguration* de la formation initiale des professeurs de français langue étrangère/seconde (FLE/S) en Flandre. Pour assurer une cohérence entre leur formation initiale et continue, un projet de formation continue, *Formacom*, a également été mis au point. Les participants s'engagent à se livrer à des actions de dissémination dans une perspective européenne.

L a reconfiguration

MISE EN RÉTROSPECTIVE

1. *Reconfiguration*: terme qui relève du monde de l'entreprise, « équivalent de *reengineering*: abandon des procédures et des principes d'organisation traditionnels au profit de la mise en place de procédures davantage axées sur les besoins des clients et qui permettent une optimisation du service rendu » (Binon et al., 2000).

À la suite des accords de Bologne (1999) et de l'introduction du système LMD, la formation didactique des futurs professeurs de FLE/S en Flandre est en pleine mouvance. C'est l'heure d'une *reconfiguration*¹, c'est-à-dire d'une harmonisation entre les disciplines de référence et les différentes composantes de la formation didactique, dont la pertinence et la cohérence pédagogiques et didactiques sont remises en cause. Tout doit être repensé, réorganisé. Car, ce n'est que depuis une trentaine d'années que la didactique du FLE/S s'est constituée comme une discipline autonome en Flandre. Dans cet article nous nous limiterons aux aspects disciplinaires de la formation.

JUSTIFICATION

Le professeur de didactique du FLE/S en Flandre se voit confronté à de nombreux défis. Le français y est obligatoire comme deuxième langue pour les apprenants de 8/10 à 18 ans et le degré de maîtrise requis est très élevé. Ainsi s'avère-t-il nécessaire que les professeurs qui se destinent à l'enseignement du FLE/S soient suffisamment armés pour faire cours à des élèves bilingues, voire francophones, ce qui est surtout le cas dans certaines écoles bruxelloises ou frontalières.

Les futurs enseignants de langues peuvent suivre à l'université les cours de l'agrégation en langues et littératures romanes parallèlement à leurs études de deuxième cycle ou après la fin de leurs études. Le programme comprend : un volet théorique, un volet pratique, un stage d'observation et un stage didactique de 20 heures² dans une filière générale ou technique de l'enseignement secondaire. Il faut cependant souligner que, au moment où les étudiants commencent à suivre les cours de l'agrégation – généralement en troisième année de cursus universitaire –, l'école secondaire où ils seront amenés à opérer leur paraît encore loin : ils sont plutôt préoccupés par leurs cours de langues et de littératures romanes et par leur mémoire de licence.

Comme les enseignants-formateurs ne disposent que de très peu d'heures pour former les futurs professeurs, il s'agit de se concentrer sur quelques compétences-clefs, telles que le ministère de l'Éducation les définit : la compétence disciplinaire et la capacité d'assister les apprenants dans leur processus d'apprentissage et de développement.

Deux constats majeurs ont prévalu lors du lancement du projet de *reconfiguration* : d'une part le déséquilibre entre la théorie et la pratique ; d'autre part, le manque de cohérence, d'harmonisation entre les différentes composantes de la formation et d'autonomie dans l'approche didactique des cours (qui étaient souvent des cours magistraux). Ces constats ont fortement interrogé l'équipe de formateurs (professeurs, maîtres de stage, lecteurs) qui assuraient/supervisaient les cours et qui encadraient les stages³. Nous avons ainsi proposé un type d'apprentissage/enseignement semi-autonome/auto-dirigé plus fonctionnel en concevant les ressources didactiques appropriées dans cette perspective. D'après nous, ce sont en effet les didacticiens du FLE/S qui sont les mieux placés pour composer le programme grâce à la connaissance qu'ils ont des besoins des apprenants, des professeurs et des institutions sur le terrain.

OBJECTIFS DU PROJET DE RECONFIGURATION

a. Créer un environnement d'apprentissage puissant et stimulant permettant d'arriver à une harmonisation entre le cours théorique de didactique du FLE/S et les autres composantes de la formation.

2. Tel que le définissent Cadet & Causa (2005).

3. Ce qui est toujours le cas à l'heure actuelle.

- b. Reconfigurer en introduisant le principe de l'apprentissage/enseignement semi-autonome et « l'approche cognitive et constructiviste pour que les stagiaires construisent un savoir-agir professionnel » (Brunelle, 2000: 105).
- c. Autonomiser et responsabiliser les étudiants, leur faire adopter une attitude critique et une démarche de réflexivité.
- d. « Changer les représentations que les débutants se font des pratiques enseignantes » (Lang, 2002: 105).
- e. Mettre en place une véritable *communauté de répertoire*⁴ entre tous les acteurs.
- f. Stimuler une culture de concertation et de formation continue chez tous ces acteurs.
- g. Flexibiliser la formation didactique dans la perspective LMD, gérer judicieusement la charge que représente cette formation, afin d'aboutir à une mutualisation de nos expériences, à une internationalisation de nos programmes d'études et de nos stages.

MACROSTRUCTURE

L'organisation modulaire sur laquelle repose notre formation en didactique du FLE/S s'inspire surtout de l'ouvrage de Puren et al. (1999) à qui nous avons emprunté la structure de base de chaque module qui comprend deux volets.

Le premier volet (A), plus théorique, comprend trois parties qui portent plutôt sur *le pourquoi et le quoi*: 1. Opinions et représentations – 2. Principes théoriques et méthodologiques – 3. Programmes d'études, instructions officielles, objectifs finaux/socles de compétences, *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

Le second volet (B), plutôt pratique, comprend trois rubriques (plus les « corrigés » réservés aux enseignants) qui explicitent *le comment*: 4. Typologie d'activités, d'exercices, exemples de bonnes pratiques/démarches – 5. Grille d'évaluation des ressources didactiques – 6. Approfondissement de la thématique, idées divergentes, bibliographie.

Cette structure en deux volets se retrouve dans chacun des dix modules que nous avons développés et qui couvrent les principaux domaines de connaissance et de compétence. Le tableau ci-contre visualise le dosage théorie /pratique au sein de chaque module thématique.

PRINCIPES DIDACTIQUES

L'ensemble étant conçu pour un apprentissage/enseignement semi-autonome, nous avons prévu une série de sujets de discussion, de problèmes à résoudre, d'activités pratiques qui, dans l'enseignement en présentiel (2 h/semaine – 1^{er} semestre) se substituent aux exposés magistraux. C'est pourquoi les étudiants doivent prendre connaissance du contenu de chaque module avant qu'il ne soit abordé dans les

4. Par *communauté de répertoire* nous comprenons les connaissances partagées au niveau linguistique, référentiel, discursif, les « cultures linguistiques, éducatives, et didactiques » (Chiss & Cicurel, 2005), l'échelle des valeurs, mais aussi, « le répertoire didactique, c'est-à-dire, l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible » (Cadet & Causa, 2005: 164).

cours. À la plupart des modules du cours théorique de didactique FLE/S fait écho un séminaire où sont expliqués, illustrés et discutés les principes, les démarches à mettre en œuvre à l'aide d'exemples concrets. Dans les ateliers, les étudiants doivent élaborer en équipe un travail qui constitue une unité didactique consacrée à un thème précis comprenant trois composantes (par exemple : compréhension écrite, vocabulaire, évaluation).

Pour un renouvellement de la formation initiale et continue des enseignants de FLE et de FLS

**COMPOSANTES THÉORIQUES ET PRATIQUES
DANS LA PARTIE DISCIPLINAIRE DE LA DIDACTIQUE DU FLES**

	Théorie : didactique du FLE/S	Pratique : séminaire	Pratique : atelier
1.	Objectifs finaux/ programmes d'études/ CECR		
2.	Didactique de la médiation interculturelle (à élaborer)	Didactique de la médiation interculturelle	
3.	Compréhension et expression écrites	Compréhension écrite Expression écrite	Compréhension écrite Expression écrite
4.	Compréhension et expression orales	Compréhension orale Expression orale	Compréhension orale Expression orale
5.	Histoire des méthodologies		
6.	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire
7.	Grammaire	Grammaire	Grammaire
8.	Outils de référence		
9.	TICE ⁵	TICE	TICE
10.	Évaluation	Évaluation	Évaluation
11.	Approches de la littérature (à élaborer)		

Pour autonomiser les apprenants et pour flexibiliser la formation, toutes les ressources didactiques et les documents⁶ sont mis à la disposition des étudiants et des maîtres de stage sur une plate-forme d'apprentissage. Par ailleurs, un site a été conçu spécialement à leur intention⁷ permettant l'accès aux principales ressources didactiques du FLE/S. L'élaboration de celles-ci s'est faite en plusieurs étapes, impliquant successivement tous les acteurs de la formation.

BILAN

La *reconfiguration* nous a permis de réaliser une synergie, de créer une véritable communauté de répertoire entre les acteurs, d'assurer une certaine cohérence et transparence à nos ressources didactiques et à notre approche, à la faveur – entre autres – d'une macrostructure commune, de renvois d'un module à l'autre et d'une composante à l'autre. L'harmonisation a mis fin à des disparités et a effectivement permis de doser judicieusement théorie et pratique, d'assurer la clarté, la cohérence, la transparence de l'ensemble. Les étudiants disposent à présent

5. TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation.

6. Il s'agit de grilles d'observation et d'évaluation pour les stages qui ressemblent au *Journal de Formation* élaboré par Causa & Faro-Hanoun (2005-2006).

7. (<http://www.arts.weboscope.be>)

de syllabus actualisés, intégrés, de pistes d'exploitation, autant d'outils précieux pour préparer leurs cours. L'examen se réalisant à livre ouvert, il n'est plus nécessaire de mémoriser la matière. Il s'agit plutôt de savoir l'appliquer selon les contextes et objectifs visés.

À la suite de l'introduction du système LMD, une nouvelle réforme de l'agrégation entrera en vigueur à partir de 2007. Elle offrira aux étudiants de nouvelles combinaisons de langues. Une nouvelle reconfiguration/concertation s'impose dès à présent entre tous les formateurs des disciplines et les théoriciens de l'éducation. Un choix pertinent devra être opéré entre les composantes du tronc commun et celles des cours de didactique des langues et des cultures spécifiques.

Formacom® (Formation-communication)

8. Pour plus d'informations sur le projet *Formacom I* (2001-2003) et *II* (2003-2006), une formule de formation continue innovante et professionnalisante, voir Vanderheyde et al. (2003) et le site www.form-a-com.org.

9. « Les concepts de formation permanente et formation continue trouvent aujourd'hui une nouvelle dénomination dans l'expression d'éducation tout au long de la vie » remarque Vaniscotte (2000: 184-185).

10. Parmi lesquels: Brunelle, (2000), Perrenoud (2000), Paquay (2002) et Porcher (2004).

11. La Délégation culturelle et pédagogique pour la Flandre de l'Ambassade de France, le ministère de l'Enseignement de la Communauté flamande, tous les réseaux de l'enseignement en Flandre, trois universités flamandes (Bruxelles, Gand et Leuven) ainsi que le CAVILAM (Centre Audio-Visuel des Langues Modernes) de Vichy.

À notre avis, s'impose une cohérence entre la formation initiale et la formation continue des professeurs de FLE/S, ce qui n'est pas toujours le cas. Alors que la formation continue⁹ a acquis depuis longtemps droit de cité dans le monde de l'entreprise, elle ne fait pas encore assez partie intégrante de la culture d'organisation de l'école secondaire en Flandre. Cela s'explique par de multiples raisons: soit « les enseignants n'y voient pas de valorisation via une certification et une majoration barémique » (Renard, 2000: 22), soit ils résistent à « la théorie, jugée inutile, inefficace ou irréaliste et à la formalisation (de leur travail) » (Durand, 2000: 66), soit enfin en raison de la réticence des directions d'établissement, confrontées aux problèmes administratifs qu'entraîne le remplacement des professeurs partis en stage. La formation continue se limite ainsi trop souvent à des actions individuelles, ponctuelles, sans suivi, sans lendemain, peu rentables comme le soulignent plusieurs auteurs¹⁰.

JUSTIFICATION

Pour rentabiliser la formation continue, plusieurs partenaires français et flamands¹¹ ont mis au point un projet innovateur de formation continue professionnalisante: *Formacom* (formation/communication/formation de formateurs) à l'initiative de la Délégation culturelle et pédagogique (DCP) de l'Ambassade de France à Gand. Il s'étale sur une période de cinq ans et veut délibérément produire un effet multiplicateur. C'est pourquoi les professeurs de FLE/S qui y participent doivent devenir acteurs de leur propre formation et s'engager à se livrer à des actions de dissémination dans une perspective européenne. Ils sont formés pour assurer eux-mêmes, au début souvent en binôme car cela est plus sécurisant, des séances de formation continue dans leur école, leur région et même à l'étranger dans le cadre de programmes européens.

OBJECTIFS DU PROJET FORMACOM

Objectifs généraux

Selon le Protocole, *Formacom* doit: «1. Contribuer à promouvoir le français comme langue de communication contemporaine, partagée par des locuteurs d'origine sociale, culturelle et ethnique différente – 2. Stimuler la motivation des apprenants et des enseignants en développant des stratégies appropriées – 3. Former une équipe dynamique de professeurs de français qui diffuseront auprès de leurs collègues les acquis de la formation reçue – 4. Intégrer les approches communicatives, l'usage des TICE, conformément aux objectifs définis par le CECR – 5. Rassembler les ressources didactiques produites dans le cadre du projet et les mutualiser sur l'Internet».

Objectifs didactiques

Les formateurs flamands et français se fixent comme objectifs didactiques prioritaires de/d' :

1. «provoquer des modifications de croyances, d'attitudes, de connaissances», ce qui suppose une «décentration et une permutation de rôle au regard de la situation habituelle de la classe» (Durand, 2000: 48);
2. autonomiser, responsabiliser et professionnaliser les professeurs en favorisant et en stimulant leur réflexivité, en enrichissant leur répertoire d'interventions et de démarches didactiques;
3. amener les enseignants à réinvestir, à développer, à communiquer et à diffuser leurs *savoirs enseignants*, que Raymond (1993) définit comme «des savoirs que des enseignants disent avoir construits, s'être appropriés et avoir transformés dans et par leur pratique ou lors d'expériences vécues dans le cadre scolaire» (187);
4. créer une véritable *dynamique de formation* et d'innovation, pour reprendre la formule de Perrenoud (2000);
5. réaliser le *type idéal* de professionnalité des formateurs de formateurs dont Altet (2002) donne la définition suivante :

«Un type plus complet, à la fois centré sur l'amélioration des pratiques professionnelles globales, disciplinaires et transversales, et sur l'évolution du système éducatif, il part des besoins et des demandes réelles du terrain, prend en compte à la fois les logiques de la discipline, de l'élève et de l'établissement et revendique une culture professionnelle spécifique de formateurs d'adultes et de chercheur ainsi qu'une plus grande reconnaissance de la fonction spécifique de formateurs d'enseignants à profil polyidentitaire.» (79)

Principes didactiques

Les formateurs flamands et français interviennent de façon concertée pendant le stage en France et pendant les journées de suivi¹². Les formateurs flamands sont plus particulièrement chargés de transposer les contenus du stage dans les contextes d'enseignement spécifiques que connaissent les participants, alors que leurs homologues français du

12. Pour ce qui est des qualités requises des formateurs, voir Renard (2000).

CAVILAM sont chargés d'assurer l'essentiel de la formation pendant le stage et, conjointement avec les formateurs flamands, une partie des formations de suivi en Belgique.

Voici les principaux principes didactiques du programme :

1. pratiquer une méthodologie de l'enseignement, axée sur l'acquisition de compétences déclaratives et procédurales et sur la pédagogie de la résolution de problèmes et la perspective actionnelle ;
2. «mettre en mots et en images un savoir artisanal généralement occulté et difficilement communicable» (Brunelle, 2000 : 97) ;
3. assurer le suivi et aider tout au long de leur trajectoire les stagiaires qui désirent réaliser un projet (une fiche pédagogique, une activité de dissémination seuls ou en binôme,...) dans leur école ou dans le cadre d'activités ou de journées d'études, de séances de formation continue, etc. ;
4. adopter une approche interactionniste, en ce sens que «le travail de groupe est facilité et les échanges entre pairs dans la formation sont valorisés et utilisés comme moyen d'apprentissage» (Altet, 2000: 148) ;

Pour définir le modèle de formation auquel adhère *Formacom*, nous pouvons reprendre la définition de modèle donnée par Altet (2002) selon laquelle :

«Un modèle "pratique-théorie-pratique", une formation-action qui part de l'observation, l'analyse, la confrontation des pratiques enseignantes réelles "situées", bases des échanges entre pairs en formation qui permet un recul, une remise en cause qui modifient les manières de faire sur le terrain : un va-et-vient incessant se fait entre enseignement et formation, la formation continue renvoyant «à un principe d'alternance entre formation et profession» (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) et s'inscrivant dans un continuum de développement professionnel où alternent moments de travail et moments de formation.» (83)

PHASES DU PROGRAMME

Dans la première phase du programme, (*Formacom I* – 2001-2003), le public-cible ont été les professeurs de français du cycle supérieur des filières techniques de tous les réseaux de l'enseignement secondaire en Flandre et des filières générales et de l'enseignement aux adultes, dans la deuxième phase (*Formacom II* – 2003-2006). La sélection des candidats a tenu compte de la qualité des dossiers, de la lettre de recommandation du directeur d'établissement et de l'engagement de ce dernier de libérer les enseignants afin qu'ils puissent participer aux séances de formation continue et de démultiplication.

Lors d'une journée de préparation, les formateurs flamands et français ont arrêté avec les participants les contenus du stage, en essayant de parvenir à une adéquation entre offre et demande de formation.

Le stage intensif de deux semaines se déroule au CAVILAM de Vichy. Il est encadré par l'équipe d'experts franco-belges et répond à la spécificité de la demande. Les principaux objectifs du stage sont les suivants :

- « 1. faire acquérir des techniques utiles pour l'animation de formations : préparation d'une unité de formation, planification, déroulement, évaluation et suivi ;
2. élaborer des unités de formation sur les thèmes retenus parmi les besoins prioritaires des enseignants en Flandre ;
3. préparer l'organisation d'ateliers qui seront proposés dans les établissements scolaires en Flandre ;
4. mettre en place les modalités de mise en réseau des ressources pédagogiques ». ¹³

Après le stage, les stagiaires participent à six journées de suivi réparties sur deux années. Encadrés par les experts, ils constituent des groupes de travail pour élaborer et tester des ressources didactiques, partager leurs expériences vécues en classe, suite à la mise en pratique des acquis de la formation. Ils préparent les ateliers de démultiplication qu'ils assurent parallèlement à ces journées.

BILAN

Aussi bien les partenaires que tous les acteurs de *Formacom* reconnaissent que cette formule de formation innovante et professionnalisante a connu et connaît toujours un succès inespéré, aussi bien du point de vue quantitatif¹⁴ que du point de vue qualitatif. Vaniscotte (2000: 188) relève « quatre grandes orientations de la formation continue qui ont été mises en évidence pour la France et qui s'appliquent à l'ensemble des pays européens ». *Formacom* semble en effet combiner les avantages des quatre orientations mentionnées :

- « 1. une orientation universitaire qui valorise le savoir théorique et son mode de transmission traditionnel (...);
2. une orientation de type scolaire lorsque la formation est organisée par une institution légitimée et spécialisée dans la formation des enseignants (...);
3. une orientation contractuelle lorsque formés et formateurs établissent un accord précis sur une formation ;
4. une orientation interactive réflexive lorsque la formation est liée à la résolution d'un problème et à la pratique professionnelle ».

L'ancrage universitaire veille à la qualité du programme et garantit un lien avec la recherche.

Parmi les facteurs qui expliquent également cette réussite, il faut certainement citer le bain linguistique, les synergies engendrées par les

13. www.form-a-com.org.

14. Entre 2001 et 2006, 60 professeurs démultiplicateurs ont atteint 3 400 collègues de l'enseignement secondaire en Flandre par leur travail de démultiplication.

différentes formes de partenariat, le volume, l'échelonnement et le suivi de la formation. Citons également le pluralisme didactique, la convivialité, l'internationalisation, la dimension européenne, l'évaluation permanente du programme, la rentabilisation de la formation continue grâce à la démultiplication, mais surtout au dynamisme et à l'enthousiasme des participants et des formateurs.

C onclusion

La formation initiale et la formation continue requièrent un niveau de théorisation suffisant, car « La formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques, mais elle ne saurait cependant se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes » (Cuq & Gruca, 2002 : 142).

Nous sommes parfaitement conscients du fait qu'il ne suffit pas de procéder à une *reconfiguration*, de mettre à la disposition des futurs professeurs de FLE/S des ressources didactiques adéquates, de favoriser leur autonomisation, l'autoréflexion et l'auto-analyse, pour qu'ils soient parfaitement armés didactiquement et fassent preuve d'une réelle compétence d'enseignement. En effet, nous reconnaissons pleinement le rôle capital que jouent les maîtres de stage qui encadrent nos stagiaires sur le terrain. Le maître de stage est un acteur clé, un « formateur réflexif » qui :

« accompagne le stagiaire dans ses pratiques, sans se substituer à lui, sans s'interposer entre lui et les pratiques analysées. Il est là pour aider le stagiaire à s'en distancier suffisamment pour pouvoir les analyser et en dégager d'autres possibilités d'action. » (Charlier, 2000 : 113)

Certes, d'autres questions méritent de faire l'objet de recherches approfondies, parmi lesquelles la question de savoir dans quelle mesure les activités de formation favorisent le *transfert*¹⁵ des pratiques à l'école (Causa, 2005). L'intégration des deux modèles professionnalisants de formation-apprentissage cités ci-dessus permet déjà, à nos yeux, de répondre à cette question dans une certaine mesure d'autant plus qu'ils nous paraissent parfaitement transférables à d'autres pays et à d'autres contextes institutionnels.

La capacité de bien transmettre le savoir ne suffit pas pour faire un bon professeur. C'est l'ensemble des *savoirs*, des *savoir-faire*, *savoir-vivre*, *savoir-dire*, *savoir-apprendre* et *savoir-être* que l'enseignant doit mobiliser chez ses apprenants. Nous espérons que nos projets pourront y contribuer quelque peu. Formation initiale et formation continue ? Un mariage parfait !

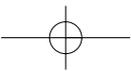
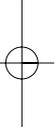
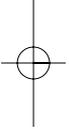
15. Par transfert nous entendons « la capacité qu'a un apprenant à résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes, sans pour autant changer ses structures de connaissances » (Frenay, 1994 : 73).

Bibliographie

- ALTET, M. (2000), « Former-apprendre en formation continue : un travail interactif de médiation et de négociations en situation » in Carlier, G. et alii, 2000, *La Formation continue des enseignants, Enjeux, innovation et réflexivité*, Pratiques pédagogiques, De Boeck Université, 145-153.
- ALTET, M. (2002), « Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire » in Altet, M. et alii, 2002, 59-88.
- ALTET, M. et alii, (2002), *Formateurs d'enseignants, Quelle professionnalisation ?*, De Boeck.
- BINON, J., VERLINDE, S. et alii, (2000), *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*, Didier.
- BRUNELLE, J. (2000), « Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires » in Carlier, G. et alii, 2000, 83-110.
- CADET, L., CAUSA, M. (2005), « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale » in Beacco et alii, (éds.) (2005), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, 159-181.
- CARLIER, G. et alii (2000), *La Formation continue des enseignants, Enjeux, innovation et réflexivité*, De Boeck Université.
- CAUSA, M., (2005), « Interaction didactique et formation initiale, Le rôle de la triade dans le processus d'appropriation d'une parole professionnelle » in *Le français dans le monde/Recherches et Applications*, n° spécial, juillet 2005, 160-179.
- CHARLIER, E., (2000), « Développer la réflexivité : entre le dire et le faire » in Carlier, G. et alii (2000), *La Formation continue des enseignants, Enjeux, innovation et réflexivité*, De Boeck Université, 111-122.
- CUOQ, J.-P., GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- DURAND, M. (2000), « Quand se tissent l'offre de formation et l'expérience des enseignants-stagiaires » in Carlier, G. et alii, (2000), 47-67.
- LANG, V. (2002), « Formateurs en IUFM ; un monde composite » in Altet, M. et alii, (2002), 91-113.
- PAQUAY, L. (2002), « Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants » in Altet, M. et alii, 2002, 133-154.
- PERRENOUD, P. (2000), « Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir » in Carlier, G. et alii (2000), 69-82.
- PORCHER, L. (2004), *L'Enseignement des langues étrangères*, Hachette.
- PUREN, C. et alii (1999), *Se former en didactique des langues*, Ellipses.
- RAYMOND, D. (1993), « Éclatement des savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren » in *Revue des sciences de l'Éducation*, n°19, 187-200.
- RENARD, J.-P. (2000), « Quand les étudiants en éducation physique participent à un stage de formation continue : le stage du CUFOCEP » in Carlier, G. et alii, (2000), 19-43.
- VANISCOTTE, F. (2000), « Fonction et dispositifs de la formation continue des enseignants : tendances européennes » in Carlier, G. et alii, (2000), 183-197.

SITOGRAFIE

<http://www.arts.kuleuven.ac.be/weboscope/>
<http://www.form-a-com.org>



Nouveaux besoins/ nouvelles formations/ nouveaux enseignants

STÉPHANIE GALLIGANI

ÉDITH WEBER

ÉRIC CASTAGNE ET JEAN-PAUL CHARTIER

ZITA DE KONINCK ET DIANE HUOT

MARIELLA CAUSA ET JEAN DUVERGER

La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés

STÉPHANIE GALLIGANI

UNIVERSITÉ PARIS 3 - SORBONNE NOUVELLE,
DILTEC ET LIDILEM (GRENOBLE 3)

Depuis les années 80, une volonté politique s'exerce dans la scolarisation des élèves nouvellement arrivés (ENA) en France. Ainsi, ont été rédigés de nouvelles directives ministérielles sur les modalités et les démarches administratives à mettre en place, des programmes scolaires qui reconnaissent enfin la spécificité de ce public scolaire dont la langue première n'est pas la langue de l'école.

Si cette décision politique d'améliorer l'accueil des ENA, vraisemblablement inspirée par la conjoncture actuelle sur la loi de programmation pour la cohésion sociale¹ a été suivie par les différentes académies (en particulier, avec la mise en place des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage – CASNAV), elle ne doit pas faire oublier la spécificité du contexte d'enseignement et des enjeux didactiques et sociaux qui en découlent. Le français est non seulement la langue de scolarisation et des apprentissages, mais également la langue du milieu environnant. Ainsi, l'hétérogénéité des parcours scolaires des apprenants (scolarisés ou non en pays d'origine) et leur caractère plurilingue sont autant de composantes qui font toute la spécificité de cette situation d'enseignement du « français langue seconde » (FLS). Mais les textes officiels qui régissent l'organisation de la scolarité de ces enfants étrangers dans des structures d'accueil ne raisonnent qu'en termes « d'accueil », « d'intégration », « d'évaluation », « de modalité d'inscription » et traitent, de ce fait, la scolarisation des ENA sur un plan administratif, négligeant ainsi les difficultés pédagogiques auxquelles se confronte l'enseignant dans ce processus de scolarisation à double visée intégrative. En fait, tout porte à croire que l'acte d'enseigner à des enfants étrangers en contexte

1. Galligani, 2005.

homoglotte n'implique aucune compétence spécifique en français de la part des personnels affectés dans ces structures d'accueil. Même lorsqu'il s'agit de la formation initiale des enseignants en IUFM, on s'aperçoit que les modules consacrés à la scolarisation des enfants étrangers dans le système éducatif français ne sont pas prioritairement inscrits dans les plans de formation. Et quand ils existent, ces modules sont souvent proposés à titre optionnel.

Dès lors, il apparaît urgent d'offrir aux futurs enseignants une formation qui leur permette de mieux appréhender la complexité de ces situations d'enseignement pour y apporter des réponses pédagogiques plus appropriées. En partant des dispositifs d'accueil mis en place pour la scolarisation des enfants étrangers et des procédures de recrutement des enseignants, cet article se veut une contribution à la formation des enseignants de FLS, prenant en compte les responsabilités complexes des enseignants dans ces situations linguistiquement et culturellement hétérogènes.

Les dispositifs d'accueil pour les enfants nouvellement arrivés : l'exemple des CLIN, CLA et CRI

Le système éducatif français accueille de plus en plus d'enfants étrangers dont la langue maternelle est autre que la langue de l'école. Cette situation nécessite la mise en place de dispositifs d'accueil spécifiques pour ces enfants, longtemps appelés « primo-arrivants », « enfants rejoignants » ou encore « nouveaux arrivants ». Aujourd'hui, l'expression consacrée dans les textes officiels de l'Éducation nationale est « Enfants Nouvellement Arrivés (en France) » (ENA). Depuis les années 70, ces catégorisations successives véhiculent en fait des représentations dévalorisantes, des connotations parfois discriminatoires et participent davantage à la stigmatisation de ces enfants étrangers face au reste de la communauté scolaire. Toutefois, soulignons que la dernière expression usitée – ENA – a au moins le mérite, par les termes qui la composent, de ne pas réduire ce public scolaire aux seuls enfants issus du contexte migratoire. On appellera donc ENA les enfants étrangers qui viennent s'installer en France accompagnés de leur famille ou d'une partie seulement, pour une durée de séjour plus ou moins longue (voire définitive dans certains cas) et qui sont, dès leur arrivée, scolarisés dans le système éducatif français. Sur un plan langagier, ces enfants sont dans une approche successive d'au moins deux langues : leur langue d'origine à laquelle vient s'ajouter la langue du pays d'accueil – ici le français. Chaque langue correspond à une expérience de vie particulière et le passage au français est lié à un changement de contexte.

En 1986, le ministère de l'Éducation nationale publie un des premiers textes officiels sur l'accueil et la scolarisation des enfants étrangers dans le système éducatif français² en présentant les structures d'accueil mises en place pour faciliter leur intégration scolaire. Depuis cette date, plusieurs circulaires ont réaffirmé cette volonté politique de répondre avec plus d'efficacité aux besoins des élèves étrangers non francophones qui viennent d'arriver en France. On citera, pour exemple, un numéro spécial du bulletin officiel (n° 10 du 25 avril 2002) du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche consacré à la « Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ». Il s'agit là d'un document qui consolide les dispositifs d'accueil et le fonctionnement des classes spécifiques mises en place dans le premier et le second degrés depuis 1986. Ces structures d'accueil restent identiques à celles envisagées au début des années 80 : on retrouve les CLasses d'INitiation (CLIN) pour le primaire³, les CLasses d'Accueil (CLA) pour le secondaire et les Cours de Rattrapage Intégré (CRI) qui s'adressent, quelques heures par semaine, à de petits groupes d'enfants scolarisés dans les classes ordinaires.

Regardons maintenant le fonctionnement de ces classes spécifiques à partir de quelques extraits du bulletin officiel (n° 10 du 25 avril 2002). Pour le 1^{er} degré, on peut lire que :

« Les enfants nouvellement arrivés sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. Les élèves du CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation (CLIN) pour un enseignement du français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire. »

Pour le second degré, il convient de distinguer deux types de classes d'accueil en fonction des niveaux scolaires des élèves nouvellement arrivés. Les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) :

« [...] permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. »

Les classes d'accueil pour élèves normalement scolarisés antérieurement (CLA) dispensent un enseignement adapté au niveau des élèves en fonction des évaluations menées à leur arrivée. Ils sont inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire :

« [...] ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques...). »

Un peu plus loin dans le texte, on peut lire que dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en classe d'accueil, des enseignements spécifiques de français sont mis en place,

2. Voir la circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.

3. Pour rappel, la première CLIN a été ouverte dès 1965 en région parisienne à Aubervilliers avant même la parution en 1970 de la circulaire officialisant leur création.

prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement.

«Des groupes de soutien pourront ainsi être constitués, sur le modèle de ce qui est prévu pour la constitution de groupes de remédiation pour les élèves en difficulté scolaire.»

L'action pédagogique est centrée sur le contenu à transmettre autant que sur la langue qui en est le véhicule. La relation entre français et disciplines non linguistiques est renforcée, donnant ainsi la possibilité à l'élève d'élargir le champ d'usage et de perfectionnement du français hors des limites ordinairement tracées par la discipline. Ainsi, les séances normalement réservées à l'apprentissage de la langue de l'école sont confortées par les autres disciplines, que l'on enseigne aussi en français. Dans ces conditions, l'élève est très vite amené à utiliser ses compétences linguistiques dans la situation qui est finalement celle qu'il connaît le mieux : celle du milieu scolaire où il passe une partie très importante de son existence. Ce dispositif immersif, on le voit, ne correspond pas à celui d'une classe habituelle de langue étrangère mais à un enseignement qui englobe le développement physique, cognitif et affectif de l'enfant. Pour ces élèves étrangers amenés à poursuivre leur scolarité en milieu francophone, la visée intégrative est double comme le montre cet extrait du discours de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale en 2001 :

«Ce qui rassemble en effet tous ces élèves, c'est d'être accueillis dans une langue qu'ils ne parlent pas. Cette langue du pays hôte, c'est la langue dans laquelle ils vont poursuivre leurs études, mais c'est aussi celle qui va leur permettre de s'orienter dans un nouvel espace qui ne peut être conquis sans elle. La langue, c'est bien en effet ce territoire sur lequel je me déplace, hors de frontières duquel je ne peux plus comprendre ni être compris.» (extrait du discours de Jack Lang, 29 mai 2001)

Après avoir passé en revue les différentes structures d'accueil pour enfants étrangers dans le premier et second degrés et présenté la spécificité de cette situation d'enseignement où le français est non seulement un outil de communication mais aussi un instrument d'accès au savoir, observons à présent les procédures de recrutement des enseignants pour ces postes spécialisés.

Le recrutement des enseignants en structure d'accueil : vers une reconnaissance des compétences

On pourrait s'attendre à ce que les postes en structure d'accueil soient classés parmi les postes à exigences particulières. Cela se vérifie effectivement pour les enseignants des classes d'accueil dans le second

4. Ces postes à exigences particulières (PEP II et PEP III) sont remplacés aujourd'hui par des postes spécifiques académiques (SPEA) qui regroupent l'ensemble des postes à profil spécifique. Ici, il s'agit de postes à profil FLE et/ou FLS pour classe d'accueil.

5. Certes, ces caractéristiques ne sont pas spécifiques à la situation d'enseignement du FLS; on les retrouve bien évidemment en classe de FLE. La différence tient plus aux objectifs poursuivis. Dans les structures spécialisées pour enfants étrangers, il faut pédagogiquement enseigner le français à la fois comme :

– Une langue étrangère parce que c'est ce qu'il est pour les enfants à leur arrivée en France et même s'ils l'entendent autour d'eux. Il s'agit d'apprendre vite à pratiquer la langue française dans les situations de communication les plus courantes pour les enfants.

– Une langue seconde parce que cette langue est conçue non seulement comme un outil de communication mais aussi comme un instrument d'accès au savoir car cet idiome est enseigné à la fois comme discipline et il est utilisé comme véhicule d'enseignement des autres disciplines scolaires. L'objectif que l'institution s'assigne pour chacun de ses élèves est une maîtrise de la langue suffisamment solide pour permettre une scolarité la plus réussie possible.

degré: «[...] il est vivement souhaitable qu'ils puissent être nommés dans le cadre des postes à exigences particulières de type II ou mieux encore de type III» (circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002)⁴. En revanche, dans le premier degré, les CLIN « ne sont pas des postes à exigences particulières. Pour y enseigner, il suffit de participer au mouvement, au même titre que pour n'importe quel autre poste ordinaire » (circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002)

Il est vrai que, le plus souvent, ce sont des enseignants généralistes sans compétence spécifique dans le domaine du FLS qui occupent ces postes du premier degré ou encore, dans le meilleur des cas, des enseignants ayant reçu une formation en français, langue étrangère (FLE). Mais ces professeurs formés souvent à la seule didactique du FLE peuvent constater aisément et rapidement que les choix pédagogiques induits par le contexte d'apprentissage diffèrent de façon considérable de ceux du FLE. On ne peut manquer de s'interroger sur les conséquences pédagogiques et didactiques de telles procédures de recrutement qui ne tiennent pas compte, on le voit, de la spécificité de la situation d'enseignement, ni même des compétences requises en didactique du français, langue seconde. N'oublions pas qu'enseigner le français en structure spécialisée requiert des enseignants d'être capables d'enseigner en situation d'interculturalité, c'est-à-dire dans une situation éducative déterminée par des croisements de cultures et de langues⁵.

Mais cette circulaire (n° 2002-100 du 25-4-2002) sur l'affectation des enseignants dans ces classes spécialisées du premier degré précise plus loin que :

« Outre leur expérience d'enseignement auprès des élèves non francophones, ils verront ainsi reconnus des diplômes universitaires de français langue étrangère ou de français langue seconde, ou leur participation à des stages de formation dans ces domaines, ou encore plusieurs de ces caractéristiques. Dès l'année scolaire 2002-2003, à titre expérimental dans quelques académies, les professeurs stagiaires de lycée et collège auront la possibilité de faire valider une certification supplémentaire « français langue seconde » destinée à reconnaître au plan national l'aptitude à enseigner dans ces structures. Cette certification s'appuiera sur :

- des acquis universitaires en français langue seconde ou français langue étrangère ;*
- une formation pédagogique et didactique complémentaire acquise et validée en 2^e année d'IUFM. »*

La mise en place de la « certification complémentaire » (note de service n° 2004-175 du 19-10-2004) depuis la rentrée 2005 permet aujourd'hui la reconnaissance institutionnelle de la spécificité des compétences requises pour enseigner dans ces structures d'accueil et valide, de ce fait, des compétences qui ne relèvent pas du champ des concours de recrutement des enseignants du premier et du second degrés. Tout candidat à l'examen de certification complémentaire doit ainsi déposer une demande d'inscription accompagnée d'un rapport précisant sa

formation universitaire et sa participation à des formations complémentaires dans le domaine du FLS. Le jury, nommé par le recteur et composé d'inspecteurs académiques, d'inspecteurs pédagogiques régionaux, d'enseignants du premier et du second degrés et enfin, d'enseignants chercheurs de la discipline universitaire de référence, auditionne le candidat. Cet entretien doit lui permettre non seulement d'apprécier les connaissances et les capacités du candidat dans le domaine de la didactique générale et spécifique au FLS et de l'évaluation (connaissance des outils d'évaluation) mais aussi d'évaluer ses connaissances administratives concernant les textes officiels qui réglementent l'accueil des ENA et les programmes en vigueur dans le primaire et le secondaire sur la maîtrise de la langue et l'enseignement des langues étrangères et régionales. Enfin, le candidat devra faire preuve de savoirs linguistiques pour ce qui est de la connaissance des grandes familles de langues et des grands systèmes d'écriture en vue de permettre une comparaison entre fait de langue en français et fait de langue dans la langue d'origine des élèves.

Il est clairement indiqué que : « le jury appréciera particulièrement des candidats la possession de diplômes de lettres mention FLE et des divers diplômes de langue ».

Cette indication rend compte de l'importance accordée à la formation universitaire du candidat dans le domaine des langues et plus spécifiquement, dans celui du FLE. La délivrance de la certification complémentaire aux enseignants ou aux enseignants stagiaires en IUFM dépend, en fait, de leurs cursus universitaires en langues ou en FLE, des stages de formation continue ou encore des expériences d'enseignement menées dans le domaine du FLS pour les enseignants déjà en poste dans une structure spécialisée. Il apparaît donc que la délivrance de cette certification ne dépend pas seulement de la formation initiale reçue en IUFM mais plus largement, du parcours universitaire et professionnel du candidat. Se pose, par conséquent, la question de la formation initiale des enseignants affectés dans ces structures spécialisées.

Enseigner dans une structure spécialisée : *les besoins de formation*

Paradoxalement, si on assiste à une volonté politique de mener des actions éducatives bienveillantes en matière d'accueil et de scolarisation des ENA, on se heurte, par ailleurs, à des obstacles qui freinent parfois les actions entreprises. On mentionnera tout d'abord le poids des représentations à l'égard de ce public scolaire. Nombreux sont les enseignants qui développent, en effet, des attitudes dépréciatives

quant à l'(impossible) adaptation scolaire et sociale de ces enfants étrangers en raison de leur (faible) parcours scolaire antérieur en pays d'origine et de la durée (incertaine) de leur séjour en France. Mais ces craintes et appréhensions découlent très souvent d'une véritable méconnaissance des enjeux sociaux et identitaires qui s'y jouent et d'un manque (voire parfois d'une absence) de formation reçue en IUFM sur la gestion de ces classes linguistiquement hétérogènes, les besoins spécifiques des ENA ou encore, la diversification des fonctions assignées à l'enseignant dans ce processus d'intégration. Prenons l'exemple de l'IUFM de Grenoble qui propose aux stagiaires PE2 (professeurs des écoles, deuxième année) une option intitulée « Réalités particulières » englobant à elle seule plusieurs problématiques distinctes comme la gestion des classes à plusieurs niveaux, la relation entre école et collège ou encore les ENA. Comme son intitulé l'indique, il s'agit là d'une option réservée à un nombre limité de stagiaires PE2 (une vingtaine seulement). Mais il s'agit en fait plus d'une présentation que d'une véritable formation en raison du nombre d'heures concédé à cette option (12 heures au total). L'objectif se limite donc à présenter le dispositif d'accueil dans le département de l'Isère et à apporter des réponses concrètes aux préoccupations des stagiaires quant aux outils et ressources disponibles pour l'enseignement du français à des enfants étrangers. De plus, il est important de préciser que sur ces 12 heures, 6 sont consacrées à la réalisation d'un mini-stage dans une des structures spécialisées mises en place dans le département de l'Isère pour enfants étrangers (CLIN, CLA ou CRI). Les 6 dernières heures sont réparties en deux séances : présentation et bilan des stages. Comme on peut s'en rendre compte, il serait inapproprié de parler, dans ce cas précis, d'une véritable « formation » dans la mesure où les contenus et objectifs pédagogiques ne permettent pas de préparer les stagiaires sortant d'IUFM à la prise en charge d'une classe pour enfants étrangers. Il est certes vrai que c'est là plus une occasion de susciter des vocations ! Mais les IUFM ne sont pas les seuls établissements à assurer la formation des enseignants. Dans certaines académies, la mise en place des CASNAV a permis de redéfinir les missions et l'organisation des anciens CEFISEM⁶, comme on peut le lire dans cet extrait :

« L'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels du CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires. » (circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002)

6. Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.

Aujourd'hui, les CASNAV constituent, entre autres, des centres de formation en menant des actions de formation initiale et continue auprès des enseignants de FLS.

« Ils interviennent dans la formation continue dans le cadre du plan académique de formation et de ses volets départementaux. Ils constituent un partenaire privilégié des instituts universitaires de formation des maîtres dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré, du second degré et des conseillers principaux d'éducation. À ce titre, ils apportent à la formation initiale une contribution tout à fait originale, fondée tout autant sur une expertise particulière que sur la connaissance du terrain de l'académie et des réponses variées qu'une même situation peut susciter. » (circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002)

Plus concrètement, le CASNAV de l'académie de Créteil, chargé de la formation initiale et continue des enseignants de français langue seconde⁷ assure, par exemple depuis 2004, pour tous les stagiaires du premier degré (PE2), une demi-journée sur la scolarisation des ENA et des enfants du voyage. Cette année, les stagiaires peuvent bénéficier d'une formation supplémentaire de 24 heures au mois de juin dans le cadre des modules optionnels. Pour les stagiaires du second degré (PLC2), un module de sensibilisation au public ENA d'un volume horaire de 36 heures est proposé chaque année dans le cadre de la formation générale commune aux étudiants qui en font le choix dans leur formation. Ils accomplissent ainsi une partie de leur stage en pratique accompagnée en classe d'accueil, auprès d'un conseiller pédagogique compétent. Enfin, dans le cadre des plans académiques de formation continue, le CASNAV de l'académie de Créteil propose de nombreux stages et cycles de conférences sur la scolarisation des enfants étrangers⁸. L'objectif est non seulement d'aider les équipes à mieux appréhender les besoins spécifiques des ENA et à gérer l'hétérogénéité de la classe mais aussi de développer le travail disciplinaire au sein de la structure existante afin de faciliter l'intégration en classe de l'ENA. N'oublions pas que l'objectif essentiel des CLIN et des CLA est la maîtrise du français, envisagé comme langue de scolarisation et que la recherche de cet objectif est de la responsabilité de toute l'équipe enseignante, ainsi que le souligne cet extrait de la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 :

« L'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle [...] des enfants nouvellement arrivés en France. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de son intégration : en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école. »

Manifestement, il existe des différences importantes dans les exemples cités entre les actions pédagogiques menées en IUFM et dans les CASNAV dans le domaine de la formation initiale des enseignants. Il est vrai qu'en l'absence de création de CASNAV dans certaines académies, comme c'est le cas par exemple à Grenoble, il revient à l'IUFM dont les modalités de fonctionnement et le positionnement institutionnel varient considérablement de ceux d'un CASNAV, d'assurer néanmoins la formation initiale (et continue) des enseignants de français, langue seconde. Il serait de toute évidence utile et nécessaire de conduire une réflexion sur une démarche de formation en direction de tous les sta-

7. Voir la circulaire n° 2005-127.

8. Voici quelques intitulés de stages proposés par le CASNAV de Créteil pour l'année 2006/2007 :

« Accueillir et scolariser des ENA au lycée (LP ou LGT) », « Connaître la langue maternelle des élèves pour mieux les scolariser », « Mathématiques et français en CLA : travail interdisciplinaire » ou encore « Intégrer des élèves issus de CLA dans des classes ordinaires » (pour plus d'informations, consulter le site <http://ac-creteil.fr/casnav/paf.html>).

giaires IUFM dans la mesure où tous sont en effet susceptibles de se trouver dans une école, un établissement scolaire où existe un dispositif d'accueil, d'accueillir dans leur classe des élèves venant de ces structures ou encore d'accueillir dans leur classe des élèves n'ayant pas eu la chance d'intégrer une de ces structures spécialisées. La construction de la professionnalisation des enseignants affectés dans des structures spécialisées doit être mise en place au travers de modules en formation initiale qui présentent la spécificité des publics accueillis mais aussi les responsabilités de l'enseignant dans le processus de scolarisation des enfants étrangers en France.

Conclusion

On ne peut, en effet, manquer d'intégrer dans la réflexion sur la construction de la professionnalisation des enseignants affectés dans des structures spécialisées pour enfants étrangers, leurs responsabilités (et celles de toute l'équipe pédagogique) dans ce processus d'intégration, en redéfinissant, entre autres, les nombreuses missions qu'ils sont amenés à remplir tout au long de la scolarité de ces enfants dans ces structures.

Il est, tout d'abord, nécessaire de tenir compte de l'environnement extra-éducatif dans ses caractéristiques linguistiques et culturelles. Lorsqu'un enfant étranger affronte l'univers scolaire français, le problème fondamental réside entre la langue de l'école (langue de référence) et celle de la maison (langue vernaculaire). La scolarisation représente un fait d'acculturation : l'enfant doit s'accoutumer aux règles qui régissent un univers scolaire qui lui est étranger (nouvelles réglementations, déplacements limités, espace clos, prises de parole réglementées par l'enseignant, etc.) et à une langue qui lui est étrangère par la distance culturelle et linguistique entretenue avec sa langue maternelle.

Dans ce contexte scolaire, il est donc essentiel que l'enseignant, au-delà des fonctions traditionnelles qu'on lui reconnaît, à savoir celle d'animation, d'information et d'évaluation, joue une fonction d'accueil. Il doit accueillir l'enfant, le respecter dans son identité et dans son développement, tout en l'engageant dans un processus d'apprentissage. La présence de l'ENA est un appel à l'ouverture et à la compréhension de l'autre, de son nouveau statut au sein de l'école française, de sa langue, de sa culture et de l'ensemble de ses apprentissages antérieurs qu'il faut impérativement prendre en compte dans la construction de nouveaux apprentissages. Dans une perspective didactique, d'autres composantes de la culture peuvent se révéler pertinentes, notamment en ce qui concerne les styles cognitifs et les modes d'apprentissage, les relations interpersonnelles – maître/élève – et la relation éducative.

Manifestement, ces quelques aspects du métier d'enseignant de français dans des structures spécialisées pour enfants étrangers ne sont pas toujours développés et la réflexion sur la formation initiale des enseignants devra sans doute se poursuivre dans ce domaine, en tenant compte de l'ensemble des paramètres pertinents, c'est-à-dire non seulement l'état de la réflexion didactique dans le domaine du FLS mais aussi les incidences d'un accroissement des fonctions socio-éducatives et culturelles de l'enseignant.

Bibliographie

GALLIGANI, S. (2005), «L'étranger d'ici venu d'ailleurs et ses langues face à la politique d'accueil des étrangers en France: l'exemple du Contrat d'Accueil et d'Intégration» in Galligani, S., Spaëth, V. (éd.), *Contacts des Langues et des Espaces. Frontières et Plurilinguisme, Synergie France*, n° 4, Gerflint, 178-183.

VEI Enjeux, hors série n° 3, Paris, CNDP, 2001.

Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche, numéro spécial, n° 10, 25 avril 2002.

Sitographie

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.ac-creteil.fr>

Enseignants des classes bilingues : un dispositif binational

ÉDITH WEBER

RESPONSABLE DE L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE
DU CENTRE DE FORMATION AUX ENSEIGNEMENTS
BILINGUES (CFEB) - IUFM D'ALSACE

La situation qui sera évoquée dans cet article ne s'inscrit nullement dans une formation affichée comme FLE, mais dans une formation initiale s'adressant à des futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement de/en deux langues dans les classes bilingues en Alsace. Il s'avère donc nécessaire de préciser dans quel cadre ont pu se faire les quelques observations qui seront rapportées ici.

Dans la présente contribution, après avoir présenté les caractéristiques principales de ce dispositif de formation initiale, je souhaiterais en montrer les avantages en termes de travail réflexif et de travail cognitif. Je conclurai sur la nécessité de développer dans une Europe de la mobilité de tels dispositifs de formation en alternance entre le pays/le système source et le pays/le système cible.

Cadre général des formations aux enseignements bilingues

Professeur de français à l'IUFM d'Alsace, j'assure la préparation à l'épreuve de français du concours de recrutement de professeurs des écoles, puis la formation professionnelle des futurs enseignants de l'école primaire dans le domaine de la maîtrise de la langue française sur un site IUFM qui a pour vocation spécifique de former des enseignants recrutés au titre de la « voie régionale » qui se destinent à l'enseignement dans des classes dites bilingues (français/allemand).

Depuis 1996, l'IUFM d'Alsace forme des professeurs des écoles « voie régionale ». Il s'agissait alors d'une formation complémentaire à la formation au professorat des écoles. En 2001, un centre de formation aux

enseignements bilingues (CFEB) a été créé à Guebwiller grâce à un engagement fort des collectivités territoriales. Actuellement ce centre assure essentiellement les formations au professorat des écoles « voie régionale » et les formations PLC2¹ à l'option européenne bilingue (OEB) en allemand, en anglais et en espagnol.

Les professeurs des écoles stagiaires se destinent à la prise en charge de classes dites à parité² pour l'enseignement en langue allemande, que l'on qualifie de « langue régionale ». L'appellation langue régionale pour la langue allemande peut étonner. En réalité, il s'agit bien d'un dialecte qui est parlé en Alsace, avec ses nombreuses variantes du nord au sud de la région, tant au plan de la prononciation qu'au plan du lexique. La langue de référence de ces parlers dialectaux est cependant l'allemand, notamment pour la forme écrite. Dans cette définition étendue, la langue régionale est aussi la « langue du voisin ».

Les tests de recrutement des étudiants qui préparent leur concours « voie régionale » à l'IUFM comportent ainsi un entretien en langue allemande et le concours lui-même comporte des épreuves écrites et orales en langue allemande avec la possibilité de choisir le dialecte pour une partie des épreuves.

En ce qui concerne le contexte d'enseignement/apprentissage, il faut souligner que les élèves qui fréquentent les classes à parité horaire dans les deux langues, sont pour une grande part francophones, mais aussi dialectophones passifs, plus rarement dialectophones actifs, voire germanophones dans les zones frontalières de l'Alsace dans lesquelles des familles allemandes sont installées.

Les disciplines enseignées en langue allemande à l'école primaire sont les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, les sciences physiques, la géographie, la musique, les arts visuels, l'éducation physique et sportive.

Il faut enfin souligner que les deux principes, un maître/une langue et un maître/une classe/deux langues, coexistent, avec une prédominance du principe traditionnel d'un maître/une langue.

La formation « voie régionale »

La formation « voie régionale » est une formation spécifique mise en œuvre pour les futurs enseignants de ces classes bilingues français/allemand. Ce programme prévoit des cours où les disciplines sont enseignées avec une alternance entre les deux langues concernées.

Ainsi, en mathématiques 24 heures sur les 54 heures inscrites dans le plan de formation se font en allemand. Dans les autres disciplines enseignées en langue allemande dans les écoles, 9 heures sur 22 heures se déroulent en co-intervention, c'est-à-dire que le formateur de la discipline assure son cours en collaboration avec un formateur qui

1. Professeurs de lycée et collège 2^e année.

2. C'est-à-dire où l'enseignement est dispensé 13 heures en français et 13 heures en allemand.

maîtrise à la fois la langue et les aspects didactiques de la discipline non linguistique (DNL); s'ajoutent à ces 22 heures 2 heures consacrées à la didactique de la langue dans la discipline concernée.

En ce qui concerne plus particulièrement la didactique des langues, 30 heures sont consacrées respectivement aux techniques d'enseignement dans la langue française et la langue allemande. Un module de 60 heures porte sur les différentes formes du bilinguisme et permet ainsi d'élargir les représentations que se font les stagiaires des situations bilingues, de leur faire connaître les recherches faites dans ce champ disciplinaire et d'élaborer des projets prenant en compte les deux langues à la fois.

Enfin, les étudiants font des stages en tutelle en Allemagne. Ces stages sont obligatoires pour la connaissance du système éducatif allemand, d'une part, et, d'autre part, pour une meilleure maîtrise de la langue qu'ils sont censés enseigner.

Le « cursus intégré » dans le cadre de la « voie régionale »

La « voie régionale » concerne également des étudiants dits du « cursus intégré », c'est-à-dire recrutés dès leur première année d'université à la fois en Allemagne à la Pädagogische Hochschule de Fribourg et en France à l'Université de Haute-Alsace à Mulhouse. Tous suivent leur deuxième année d'études universitaires à Fribourg en Allemagne et font en troisième année une licence en sciences de l'éducation à l'université de Haute-Alsace à Mulhouse.

Lors de la quatrième année, ce groupe d'étudiants est de nouveau en Allemagne pour y préparer et se présenter au premier Staatsexamen (examen d'État). Leur cinquième année d'études est consacrée à la préparation du concours de recrutement des professeurs des écoles – voie régionale – au Centre de formation de Guebwiller (IUFM d'Alsace). Au cours de cette année, ils passent également un mois en formation dans un Staatsseminar (séminaire d'État) du Bad-Württemberg. Après la passation des épreuves, ils rejoignent leur Staatsseminar pour le mois de juillet. Au début de la sixième année, ceux qui ont été reçus aux épreuves sont installés dans leur statut de professeurs des écoles stagiaires à la rentrée de septembre en France, puis suivent pendant un semestre la formation professionnelle d'enseignants en Allemagne. Ils terminent leur formation en France au second semestre (de février à juin).

Il est clair que cette alternance de pays pendant la formation professionnelle n'est possible que grâce à une reconnaissance réciproque des validations afférant à chaque système de formation. Ainsi, la formation

validée à la fin du premier semestre de la dernière année en Allemagne vaut pour une partie des stages ; quant au mémoire professionnel, soutenu en France devant un jury binational, il permet de valider les deux formations. Ce mémoire peut d'ailleurs être rédigé pour moitié dans chacune des deux langues.

INTÉRÊTS ET PROFITS D'UN TEL CURSUS

L'objectif initial de ce cursus est certes de donner aux futurs professeurs ainsi formés la possibilité d'enseigner dans les deux pays, de pouvoir également changer de pays au cours de leur carrière et de constituer ainsi le début d'un corps enseignant binational, voire européen.

Même si administrativement tout n'est pas encore clairement réglé ou réglementé, ce cursus s'inscrit indéniablement dans des perspectives européennes d'échanges et de déplacements d'enseignants, mais aussi dans une dynamique de développement de l'apprentissage des langues européennes. En effet, en même temps que l'Alsace développe sa politique en direction de l'apprentissage de l'allemand dans les écoles et au-delà, l'Allemagne à son tour met en place dans la région frontalière un plan d'apprentissage du français dès la Grundschule (école élémentaire).

Les enseignants issus du cursus intégré pourront ainsi à la fois enseigner les deux langues, enseigner les disciplines non linguistiques dans les deux langues et enseigner dans les deux pays.

Quant aux langues apprises, les étudiants français et allemands engagés dans ce cursus ont commencé l'apprentissage de leur seconde langue à l'école ou au collège, l'ont poursuivi au lycée et ont ensuite fait le choix d'une filière comportant un enseignement de la langue à l'université. De ce point de vue, ils ne se distinguent donc pas des autres étudiants qui préparent le concours « voie régionale ».

QUELQUES OBSERVATIONS SUR LES COMPORTEMENTS LANGAGIERS DES ÉTUDIANTS DU « CURSUS INTÉGRÉ »

Pendant les séances de français que j'assurais pendant l'année universitaire 2004/2005, les comportements langagiers des étudiants du « cursus intégré » et plus particulièrement des natifs germanophones ont cependant éveillé mon attention³. Il faut tout d'abord préciser que la cohorte était très réduite : une douzaine d'étudiants répartis dans deux groupes dans lesquels ils représentaient environ un quart des personnes habituellement présentes.

J'ai été frappée à la fois par la quantité des interventions de ces étudiants et par leur substance.

3. Les observations que j'ai pu faire n'ont certes pas de valeur scientifique. Aucun protocole de recherche n'a été mis en place : cette réflexion est d'une certaine façon née d'un étonnement et de ma longue expérience de formatrice.

Sans avoir fait de relevé quantitatif strict, il m'est apparu que ces étudiants sollicitaient plus que les francophones la parole et réagissaient très spontanément à mes amorces de débat ou à mes questionnements concernant les mises en œuvre pédagogiques. J'ai tenté ainsi d'en analyser les raisons.

Deux éléments pourraient expliquer leur comportement langagier en cours de français. Un premier facteur pourrait être lié à l'organisation différente de la formation des enseignants dans les deux pays. En effet, les futurs enseignants du Bad-Wurtemberg choisissent leur voie dès leur entrée à l'université et s'inscrivent donc à la Pädagogische Hochschule, école supérieure de pédagogie. Ils y suivent une formation dans trois disciplines au choix, alors qu'ils sont susceptibles d'enseigner toutes les disciplines. En revanche, les candidats français au professorat des écoles font une licence de leur choix et préparent ensuite le concours de recrutement suivi, en cas de réussite, d'une année de formation professionnelle.

Les étudiants allemands qui suivent le « cursus intégré » ont évidemment choisi le français comme une des trois disciplines à enseigner. Dès la première année, les disciplines sont abordées dans la perspective de l'enseignement. Dès lors, ils ont tout à la fois déjà une formation en didactique, mais – comme je l'ai souligné plus haut – dans trois disciplines seulement, ce qui les contraint d'imaginer les transferts à opérer pour les autres champs disciplinaires. Ils sont en conséquence souvent amenés à comparer et à transformer des éléments de didactique ou de pédagogie en passant d'une matière à l'autre. Lorsqu'ils suivent les cours de préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles à l'IUFM, ils intègrent une nouvelle donnée dans leur travail comparatif, celle des choix didactiques et pédagogiques qui correspondent à la mise en œuvre des programmes des écoles françaises. Ils ne découvrent pas les problématiques qui traversent l'enseignement, mais peuvent les mettre en relation avec celles qu'ils ont déjà vécues et analysées et confrontent tout naturellement les éléments de réponses qui y sont apportés dans les deux pays.

Du point de vue du contenu de la réflexion – grâce principalement à la mise en place de ce travail comparatif – les étudiants allemands ont l'avantage sur leurs collègues étudiants français de la « voie régionale ». On peut ainsi penser que, sans en avoir eux-mêmes une conscience très nette, l'intérêt pris aux débats favorise leur prise de parole. Emportés par l'intérêt qu'ils portent aux contenus et par l'assurance que leur confèrent leurs savoirs antérieurs dans le domaine de la pédagogie, ils ne se préoccupent pas de parler « juste », mais de faire connaître leur point de vue, de poser des questions sur ce qui les étonne par rapport aux savoirs acquis dans leur pays, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par exemple. Ils se trouvent en situation

décentrée par rapport à l'acquisition de la langue : c'est la formation professionnelle qui prime. De ce fait, ils s'expriment abondamment, sans se sentir gênés par les imperfections dans la maîtrise de la langue seconde.

Le deuxième facteur qui pourrait être déterminant dans les comportements langagiers observés, c'est que précisément il s'agisse des cours de français. Une part de la préparation des épreuves du concours porte sur des faits de langue. La langue est à ces moments-là au centre de leurs préoccupations. Et ce sont encore les étudiants natifs germanophones du cursus intégré qui souvent participent le plus à l'élaboration des savoirs : leurs collègues natifs francophones pensent savoir et sont donc dans une posture moins active. La prise de parole se fait de plus en plus aisément et spontanément. On peut faire l'hypothèse que dans cette situation également, c'est l'intérêt pour le contenu qui passe avant toute préoccupation de performance en langue. Les questions des étudiants allemands portent tant sur les faits de langue eux-mêmes que sur les démarches à mettre en place à l'école dans le cadre de l'observation réfléchie de/sur la langue.

Les observations de faits de langue prennent appui la plupart du temps sur des corpus constitués à partir de productions écrites d'élèves. Le fait que ce soient des situations réflexives sur des productions de locuteurs non experts, ou du moins réputés être moins experts, ouvre – semble-t-il – la voie à des réflexions similaires sur leurs propres productions, et de ce fait sur leur propre apprentissage de la langue française. De séance en séance, les questions de langue sont plus nombreuses et directement liées à leur propre production langagière : il n'est pas rare que pendant une prise de parole le locuteur marque un temps d'arrêt pour demander comment l'on dit ou pourquoi tel énoncé inscrit au tableau est rédigé comme il l'est. La prise de parole est toujours aussi abondante et spontanée, mais elle associe de plus en plus souvent une attitude réflexive sur la langue en train de s'utiliser et sur l'expression de la pensée. Ces pauses, ces retours en arrière sur leur propre langue étrangère, semblent jouer un rôle essentiel dans la construction de leur compétence langagière et de leur conscience linguistique.

Cette attitude réflexive sur leur propre langue étrangère semble trouver son aboutissement dans la demande d'un travail personnalisé de retour sur les écrits qui servent d'entraînement pour les épreuves du concours. L'enjeu de la réussite au concours n'est certainement pas étranger à cette demande et à cette attention accrue à leurs propres productions. Cela étant, d'autres candidats – même des natifs – pourraient en avoir besoin mais qui ne semblent pas avoir conscience de leurs difficultés au même point que les candidats de ce cursus particulier. Les étudiants allemands développent en conséquence un regard plus critique sur leur compétence linguistique qui les conduit à entreprendre des apprentissages précisément adaptés à leurs besoins.

L'ALTERNANCE ENTRE LES PAYS COMME VECTEUR

D'APPRENTISSAGE

Ce dispositif d'alternance entre les deux pays, même s'il pose un certain nombre de problèmes organisationnels, apparaît comme un réel profit pour la formation d'enseignants en deux langues. À cette situation de va-et-vient géographique correspond ce qu'on pourrait nommer un va-et-vient cognitif, pour une grande part comparatif. Au-delà de la connaissance contrastée des statuts d'enseignants, des institutions éducatives et de formation, des systèmes éducatifs (programmes et plans d'études, didactiques des disciplines, choix pédagogiques et éducatifs...), au-delà même de la maîtrise des deux langues professionnelles liées à la vie quotidienne dans les écoles, de la maîtrise des lexiques des disciplines, les futurs professeurs acquièrent une grande capacité à comparer, donc surtout à analyser les multiples démarches et les différentes situations d'apprentissage. Cette capacité se reporte tout naturellement sur leur propre maîtrise de la langue: leur conscience des systèmes est plus aiguë et ils perçoivent de manière plus pertinente les problèmes liés à l'apprentissage de la langue cible. Selon les dires d'un professeur stagiaire du «cursus intégré», ils sont plus *méta*: ils ont effectivement une grande capacité à se décentrer, à analyser leur propre langue et à progresser en se fixant des objectifs d'acquisition très précis. Cela conduit à dire que l'apprentissage par immersion ne serait en conséquence pas la seule démarche d'acquisition d'une langue.

Conclusion

Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure cette alternance influence également l'ouverture culturelle de nos stagiaires. On peut cependant constater qu'une forte proportion des professeurs stagiaires relevant de ce cursus, utilisent largement les possibilités qui leur sont offertes par l'IUFM dans le cadre des relations internationales afin de découvrir d'autres systèmes éducatifs particulièrement dans des pays qui mettent en œuvre des enseignements bilingues. Le cursus binational est sans aucun doute une voie qui permet de développer chez les étudiants des compétences qui dépassent le cadre strict de l'acquisition d'une langue en les mettant dans une situation qui les conduit à développer des compétences intellectuelles transférables à tous les domaines de réflexion.

Il s'agit certes d'un cursus «d'excellence» et coûteux en termes d'engagement personnel. En effet, dès le recrutement en première année universitaire, les compétences dans les deux langues ainsi que l'investissement dans les études et l'ouverture culturelle sont évalués; le

temps d'études est allongé d'un an et les deux dernières années sont très chargées. Il faut une motivation, une volonté et une force de travail exceptionnelles. Il reste que les conditions d'organisation des études semblent avoir une incidence forte et importante sur les compétences développées. Ces professeurs stagiaires se déclarent en constante quête et observation des démarches qui dans les deux systèmes leur paraissent les plus pertinentes pour motiver l'apprentissage de l'autre langue chez les enfants, les plus adaptées pour l'enseigner selon les conditions locales. Ils font de ce fait preuve d'une maturité professionnelle qui les rend plus autonomes dans leur réflexion et donc dans leurs choix pédagogiques. Certains sont convaincus déjà que, comme eux, les jeunes apprenants peuvent profiter d'incursions réflexives dans la nouvelle langue. Les classes « bilingues » se développeront certainement et les modèles d'enseignement ne pourront qu'évoluer grâce à des enseignants ainsi formés.

Tous ne peuvent suivre ce cursus, mais le simple fait de travailler en équipe « mixte » (« voie régionale » et « cursus intégré » de la voie régionale) pour l'élaboration d'un mémoire professionnel a induit chez les autres étudiants le même type de questionnement et d'attitude de recherche.

Développer ces formations d'un pays à l'autre et avec des publics mêlés me semble indispensable car des débats fructueux peuvent ainsi voir le jour. Ces débats permettent à tous d'avoir une meilleure compréhension de la dimension européenne nécessaire de la formation des enseignants et de percevoir les vrais enjeux de l'apprentissage d'une langue. Grâce à ces confrontations, les futurs enseignants vivent de fait la rencontre indispensable des cultures qui balaie les a priori et qui est le gage de la construction d'une authentique culture européenne.

Il ne s'agit pas seulement d'apprendre la langue du voisin, mais de penser avec lui pour pouvoir peut-être mieux penser l'avenir européen ensemble.

Bibliographie

- CAUSA, M. (2005), « Déplacements, passages et rencontres des frontières linguistiques dans l'apprentissage d'une langue nouvelle » in *Synergie France*, n° 4, Gerflint, 212-219.
- GAJO, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier.
- DUVERGER, J. (2000), « Actualités de l'enseignement bilingue », *Le français dans le monde/Recherches et Applications*, n° spécial, janvier 2000, Hachette.
- VASSEUR, M.-T. (2001), « Activités réflexives convergentes pour un apprentissage globalement langagier » in *Langues modernes*, jan-fév-mars 2001, Didier, 19-25.
- VYGOTSKJ, L.S., (1997), *Pensée & langage*, La Dispute.

Former à *l'intercompréhension de plusieurs langues*

ÉRIC CASTAGNE

UNIVERSITÉ DE REIMS,
CHAMPAGNE-ARDENNE,
CIRLLLEP (EA 3794)

JEAN-PAUL CHARTIER

CYBERCAMPUS

L'intercompréhension fonctionnelle entre langues, c'est comprendre les journaux portugais, espagnols, italiens, français, anglais, allemand, néerlandais ou en toute autre langue sans parler ces langues. C'est un Français qui comprend un Allemand à Berlin ou qui renseigne un Italien à Paris, chacun parlant sa propre langue maternelle et comprenant la langue maternelle de l'autre. Ce sont des chercheurs qui échangent des idées et des innovations culturelles et industrielles ou des chefs d'entreprise qui négocient des contrats, chacun dans leur langue maternelle ou leur langue étrangère préférée.

Conscients de l'intérêt de comprendre plusieurs langues sans pour autant toutes les parler, plusieurs pays européens dont la France encouragent depuis plusieurs années les recherches sur l'intercompréhension dans l'Union européenne: nous citerons à titre d'exemple EuRom4, Galatea, Intercommunicabilité Romane, Itinéraires romans, Euromania, IGLO, Eurocom et InterCompréhension Européenne (ICE)¹, mais il existe bien d'autres projets et méthodes. Malheureusement, malgré un accueil très favorable de la part des ressources humaines engagées, un obstacle fondamental au moins empêche pour l'instant la dissémination du concept de l'intercompréhension: la formation d'éducateurs.

Sachant que tous les projets sur l'intercompréhension, indépendants les uns des autres, se sont engagés sur des voies plus ou moins différentes, et connaissant le poids de chaque paramètre en jeu sur le résultat final, nous nous exprimerons dans cet article surtout en fonction des expériences ICE et parfois EuRom4 que connaît bien l'un des deux auteurs, initiateur et directeur du premier programme et développeur et éduca-

1. Voir sitographie à la fin de l'article.

teur du second. Nous commencerons par exposer l'objectif du programme ICE, les principes de sa méthodologie développée spécifiquement pour l'éducation simultanée à l'intercompréhension de langues apparentées ou voisines, et les résultats obtenus jusqu'à présent. Puis nous présenterons et analyserons les obstacles structurels, institutionnels et cognitifs potentiels auxquels se heurte ou pourrait se heurter la formation d'éducateurs à l'intercompréhension. Et nous terminerons en proposant quelques pistes pour une dissémination de l'éducation à l'intercompréhension et pour une modélisation de la formation d'éducateurs ICE.

L'objectif du programme ICE

L'objectif du programme ICE est de mener dans un esprit collaboratif et pluridisciplinaire une réflexion et des recherches ouvertes, concrètes et efficaces sur l'intercompréhension des peuples entre eux, et de répondre avec efficacité aux besoins concrets actuels. Elaboré après des recherches fondamentales et appliquées, le programme ICE propose de développer une intercompréhension très pratique qui facilite la *communicance*, d'une part dans le domaine de l'acquisition de l'information parce qu'elle permet d'une façon très pratique la veille informationnelle et technologique en multilingue, et d'autre part dans le domaine de la communication de l'information parce qu'elle apprend à communiquer synthétiquement, clairement et justement, ce qui est capital dans les échanges industriels et économiques, sans parler du fait que cette facilité abaisserait les coûts à différents niveaux. On trouve une raison fondamentale du développement de l'intercompréhension dans la valeur de l'information à laquelle elle permet d'accéder directement, sans passer par une traduction (parler deux ou trois langues, mais pouvoir en comprendre quatre ou cinq de plus permet d'accéder à un immense réservoir de connaissances et d'échanger plus efficacement des idées et des innovations culturelles et industrielles). On en trouve une autre tout aussi fondamentale dans l'autonomie de communication qu'elle offre au plus grand nombre de citoyens européens dans la plupart des situations de la vie quotidienne, professionnelle et personnelle.

Pour ce faire, l'équipe du programme ICE a élaboré une méthodologie adaptée aux besoins et aux peuples, dont certains principes seront présentés dans le paragraphe suivant. Elle a commencé à développer des formations qui visent (non pas à façonner des spécialistes en langues ou en traduction) à offrir des compétences de compréhension écrite et orale en plusieurs langues européennes, et de nouvelles compétences d'expression écrite et orale dans sa langue maternelle pour une meilleure communication plurilingue. La spécificité des objectifs et de la

méthodologie ainsi que l'expérience des autres programmes d'intercompréhension a amené les promoteurs du programme ICE à envisager très tôt la stratégie de dissémination de l'intercompréhension dont l'un des paramètres est la formation d'éducateurs à l'intercompréhension : la modélisation de cette formation est en cours de développement. Un autre paramètre est l'élaboration d'un DVD ICE : il inclura des innovations issues de la recherche prospective. Sa stratégie multi-dimensionnelle prend en compte les enjeux cognitifs et internationaux actuels.

Pour l'instant, ce programme développe des modules d'éducation à l'intercompréhension romane (espagnol, français, italien, portugais, roumain) et à l'intercompréhension germanique (allemand, anglais, néerlandais) destinés à tous publics adultes pratiquant une de ces langues romanes ou germaniques. Un schéma de large dissémination est projeté : un peu partout, des chercheurs œuvreront avec divers groupes, dans plusieurs régions d'Europe et du monde (où les mêmes langues sont parlées). Pour finir, tout se reliera en une grande toile d'intercompréhension : ICE Langues romanes, ICE Langues germaniques, ICE Langues slaves, ICE Langues scandinaves...

Les principes méthodologiques ICE de l'éducation simultanée à l'intercompréhension

Grâce à l'expérience des projets développés précédemment et aux ateliers hebdomadaires organisés depuis 2001 au cours desquels l'équipe d'ICE a observé de manière empirique la stratégie d'acquisition de la connaissance en multiples langues étrangères, nous avons la preuve que, pour atteindre les objectifs fixés, nous devons adapter la méthodologie à l'apprenant plutôt qu'adapter l'apprenant à la méthodologie. C'est pourquoi l'un des principes fonctionnels de la méthodologie ICE est de faire comprendre aux apprenants comment exploiter au maximum toutes les expériences qu'ils ont déjà vécues et intégrées. Nous avons tous fait l'expérience de l'intercompréhension dans notre propre langue devant des locuteurs qui parlent avec un accent d'une région qui n'est pas la nôtre ou qui utilisent des termes techniques qui paraissent obscurs pour qui ne les connaît pas. Et ces expériences nous ont tous amenés à développer des procédures permettant de les comprendre : resituer le contexte, déformer des sons, rechercher des racines, sauter des difficultés, inférer du sens... Ces procédures sont tout aussi fonctionnelles dans un contexte plurilingue, et, avec un peu d'entraînement, on saura les appliquer à cette nouvelle situation. Par exemple, nous savons tous que, lorsqu'on cherche à comprendre un texte dans une langue « étrangère » qui est plus ou moins proche de sa

langue maternelle ou d'une langue étrangère connue, il est facile de mettre en relation les séquences transparentes entre langues. Et nous avons observé très souvent qu'on peut même comprendre des séquences étrangères opaques par inférence grâce aux séquences transparentes identifiées. Pour plus d'informations sur cette question, nous renvoyons aux nombreux travaux qui ont été déjà publiés.

Un autre principe fonctionnel est de privilégier la construction dynamique personnelle d'accès à la connaissance en réseau plutôt que la réception passive de morceaux de savoir. Les apprenants mémorisent plus rapidement ce qu'ils ont trouvé par eux-mêmes que ce qui leur est livré sans recherche active de leur part. En abordant simultanément plusieurs langues de la même famille dans la même séance, on ne se contente pas de poser des équivalences ou des absences d'équivalence entre la langue visée et la langue maternelle, on met en place un réseau de similitudes et de dissimilitudes, et la compréhension des langues est acquise dans le cadre de ce réseau. De plus, la séance est menée en totale interactivité. Quand l'apprenant ne parvient pas à comprendre une séquence, il peut demander l'aide de ses camarades, mais en respectant l'esprit : les camarades, dans la peau alors d'éducateurs amateurs, tentent de l'aider à construire des petits fragments de connaissances en lui proposant quelques indices ou informations linguistiques ou extralinguistiques qui pourraient le mettre sur la piste. En cas de nouvel échec, l'éducateur en titre peut intervenir pour proposer certaines voies non explorées, avec le moins de métalangue possible. Et en cas de blocage complet, la solution n'est donnée qu'en dernière extrémité par un camarade ou par l'éducateur qui expliquera la manière dont il est parvenu à la solution. Toujours avec la même préoccupation, l'enseignement grammatical n'est proposé que sur demande d'un apprenant et toujours « raconté » sous forme de données comparées. Après ce type d'enseignement, le groupe aime avoir des discussions et des réflexions sur la langue.

Un autre principe fonctionnel abordé dans cet article est de valoriser l'approximation, la lacune et l'erreur, c'est-à-dire de placer les apprenants dans les meilleures conditions possibles pour que les processus nécessaires à la réussite du projet éducatif se déclenchent. L'approximation est une perception, non pas imprécise, mais holistique : de nombreuses expériences ont montré qu'on ne perçoit jamais un item (qu'il soit personne, texte ou autre) dans son exhaustivité, mais dans sa globalité. L'approximation présente des qualités de flexibilité très fonctionnelles dans la construction du sens d'un texte en langue étrangère et dans l'intercompréhension linguistique et culturelle, flexibilité à savoir manier avec habileté. D'autre part, la lacune n'est pas exceptionnelle. On ne connaît pas tout, y compris dans notre langue maternelle, et une petite part lacunaire est négligeable. Dans notre langue maternelle, on l'observe tous les jours ; ce qu'on ne connaît vraiment

pas dans sa propre langue est rarement compris dans une autre. Toutefois, en rencontrant une lacune, on peut alors la combler dans la langue de son choix, ou choisir de l'ignorer. Quant à l'erreur, elle est certes inhérente à la nature humaine. Ne dit-on pas *errare humanum est*? Mais qui connaît la citation entière enchaînera immédiatement avec *perseverare diabolicum*. N'y a-t-il pas un adage qui dit *c'est en se trompant qu'on apprend*, à condition que cela ne soit pas considéré comme une faute. Si on y prête bien attention, on apprend bien autant de ses erreurs que de ses réussites : cela se vérifie régulièrement en séances d'intercompréhension. Le principe de valorisation de l'approximation, de la lacune et de l'erreur est fondamental dans la réussite de l'éducation à l'intercompréhension. Il permet de franchir les obstacles de toute nature dans la construction du sens, de la compréhension et plus largement des connaissances, mais aussi et surtout de réussir la construction d'une expérience personnelle (auto)valorisante de l'apprentissage.

Les résultats de l'expérience de l'éducation ICE à l'intercompréhension

Tout au long de l'expérience, les apprenants sont enthousiastes et perdent peu à peu leur appréhension acquise de l'apprentissage de langues étrangères. À la fin de l'expérience, ils sont satisfaits de leur compétence d'intercompréhension et prennent beaucoup de plaisir à aller vers l'étranger qu'il soit texte, film, pays ou personne. De plus, l'expérience de l'éducation à l'intercompréhension selon ICE révèle chez les apprenants des compétences quiescentes. Par exemple, cette expérience aura développé chez eux des aptitudes nouvelles d'expression dans leur langue maternelle. En les amenant à être attentifs à l'autre, à sa façon de parler, de penser, à ce qu'il est, cette approche développe une dextérité linguistique dans la langue maternelle (moins de polysémie, plus de *communicance*) que beaucoup de nos apprenants n'avaient pas avant l'éducation à l'intercompréhension. En pénétrant au centre des langues sans subir préalablement la contrainte d'un enseignement grammatical et culturel, et en découvrant l'étranger à travers sa langue, ils sont amenés peu à peu à prendre conscience qu'ils peuvent se faire comprendre d'un étranger en exploitant toute la richesse lexicale et syntaxique de leur langue maternelle. Grâce à la variété des systèmes d'organisation présents en toute langue, plus ou moins productifs et plus ou moins simultanément activés, ils peuvent ainsi adapter le lexique ou la syntaxe de leur discours à l'origine linguistique et culturelle de leur interlocuteur ou auditoire (roman, germanique, spécialisé...). Par exemple, un locuteur francophone aura fortement intérêt à utiliser de préférence *rapidement* plutôt que *vite* dans un message à destination des locuteurs d'une autre langue romane proche qui ont à

disposition « rápido » (PT), « rápido » (ES) et « rapido » (IT) mais pas de correspondance formellement transparente avec *vite*. Le même locuteur préférera l'usage de *bouquin* à destination des locuteurs de langues germaniques et nordiques (GB : « book », NL : « Boek », DE : « Buch », DK : « bog », SE : « Bok », NO : « Bok »), même si le registre de langue n'est pas tout à fait équivalent. Et quand les deux locuteurs font un effort chacun de leur côté, les résultats de l'intercompréhension sur la langue maternelle favorisent l'intercompréhension des langues étrangères. Au cours des années, nous avons constaté l'acquisition d'autres compétences de même nature. Par exemple, cette expérience a favorisé l'acquisition de la compétence d'expression en langue étrangère : les apprenants qui ont suivi l'éducation à l'intercompréhension passent très facilement à l'apprentissage de l'expression d'une des langues abordées en séances d'intercompréhension. La double expérience des stagiaires en tant qu'apprenant et en tant qu'éducateur amateur leur a permis de bien acquérir non seulement les compétences techniques de la méthodologie, mais aussi et surtout l'esprit de la méthode. Plusieurs d'entre eux sont passés avec succès et grand plaisir à l'expérience de la fonction d'éducateur.

Obstacle à la dissémination de l'éducation à l'intercompréhension

Pourtant, malgré cet accueil et ces résultats, un obstacle empêche pour l'instant la dissémination de ce concept : la formation d'éducateurs. Les raisons peuvent être de nature structurelle, institutionnelle ou cognitive. Certains projets comme EuroCom se sont à la fois structurés et lancés dans de nouvelles recherches et de nouveaux développements. Son équipe a élaboré récemment le Centre EuroCom pour offrir notamment des séminaires interactifs en ligne permettant d'obtenir des compétences réceptives dans les trois grands groupes linguistiques, des séminaires de formation continue dans le domaine du plurilinguisme à destination des enseignants de langues étrangères, ou des cours à l'intention des universités populaires et des instituts de formation des enseignants. Galatea, qui s'est également structuré récemment, a créé le projet Galanet qui « se donne pour objectif de mettre à la disposition de locuteurs de portugais, d'italien, d'espagnol et de français une plate-forme de formation à distance sur Internet leur permettant la pratique de l'intercompréhension ». En revanche, EuRom4 ne s'est malheureusement pas suffisamment structuré, même s'il a connu un certain succès et divers développements. Quant à ICE, il met en place des structures opérationnelles pour favoriser à terme la dissémination du fruit de ses recherches. Néanmoins, malgré la structuration de certains programmes, la situation actuelle est la suivante : la demande en for-

mation d'éducateurs à l'intercompréhension est supérieure à l'offre potentielle.

En France, pendant très longtemps, on n'a pas choisi d'enseigner véritablement les langues étrangères, mais la littérature et la civilisation étrangères. On n'a pas appris à s'exprimer avec fluence, mais à savoir des règles grammaticales dans une autre langue. On a appris des listes de vocabulaire sans les situer en contexte concret. Le résultat est impitoyable: par exemple, en France, après 600 heures d'enseignement d'anglais (choisi comme première langue étrangère) proposées dans le secondaire (collège et lycée), seulement 3 % des élèves français déclarent pouvoir s'exprimer à l'aide de cette langue étrangère; en outre, parmi ceux-ci, neuf élèves sur dix avouent l'avoir apprise en dehors du système éducatif. Certaines sources scandinaves confirment sous réserve la même constatation: leurs élèves apprendraient assez bien l'anglais, probablement pas à l'école, mais par une démarche autodidacte grâce à l'informatique et à la télévision où de nombreux films et émissions sont diffusés en version originale anglaise (Castagne (éd.), à paraître).

La méthodologie ICE a été développée sur des principes fonctionnellement opposés aux principes méthodologiques traditionnels d'enseignement des langues, acquis lors de la formation initiale, ce qui peut perturber ou désarçonner certains candidats à la formation d'éducateurs ICE. Les uns sont formés à une seule langue étrangère, exhaustivement selon les institutions qui ont validé leur formation. Ils sont convaincus que leur mission est d'apprendre à leurs élèves la langue étrangère dans son exhaustivité littéraire, culturelle, parfois grammaticale, rarement linguistique. Nous savons depuis longtemps que cette exhaustivité est inaccessible. Parce que, selon eux, l'anglais serait la seule solution de communication internationale, ils refusent l'éducation à l'intercompréhension ICE qu'ils jugent inadéquate, mais aussi partielle parce que ne visant que les compétences de compréhension. En outre, ils l'estiment imprécise parce qu'elle accepte l'approximation, et lacunaire parce qu'elle n'intègre pas de cours explicites en littérature et civilisation. D'autres, déçus par les résultats obtenus par leurs élèves – et par conséquent par leurs propres résultats – accepteraient en désespoir de cause de suivre cette formation d'éducateurs à l'intercompréhension. Il est possible que leur propre formation initiale, ne prenant en compte ni la pluralité, ni la comparaison, ni la simultanéité, ni l'extraction de connaissance (plutôt que l'insertion de savoir), refusant aux apprenants la liberté de fixer leurs objectifs et le choix de décider la manière de les atteindre, et attribuant aux enseignants le statut omniprésent de « savants » et les pouvoirs cumulés d'enseigner et d'évaluer, pèse tellement dans leur approche de l'enseignement qu'ils refuseraient inconsciemment de lâcher prise et d'accepter les lacunes aussi bien chez les apprenants que chez eux-mêmes.

Pistes pour une dissémination de l'éducation à l'intercompréhension et pour une modélisation de la formation d'éducateur ICE

Conscient de ce problème, l'équipe du programme ICE a commencé à se structurer et son programme est soutenu par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) du ministère de la Culture et de la Communication, qui a bien compris les enjeux, qui a choisi de faire figurer le plurilinguisme dans ses priorités et qui a décidé de soutenir la dissémination de l'intercompréhension, notamment par la mise en place d'un projet pluriannuel de modélisation et de dissémination de la formation de formateurs à l'intercompréhension. Grâce aux données empiriques et expérimentales recueillies depuis seize ans, nous avons commencé à modéliser le programme de formation d'éducateurs ICE à l'intercompréhension et en livrons ici quelques pistes.

Comme les objectifs, la méthodologie ICE et la finalité de l'utilisation des langues sont différents, une mise en condition sous la forme de séminaires sur l'intercompréhension est nécessaire avant d'aborder la formation proprement dite pour mettre en place des pré-requis. L'intercompréhension est interdisciplinaire et tous les domaines d'intervention des enseignants sont concernés. À la suite de cette mise en condition, les candidats à la conduite de séances d'intercompréhension s'engageront dans un cursus continu, volontaire et individuel sur les généralités pratiques des sciences du langage et de la linguistique comparée. La méthodologie ICE évolue constamment grâce aux rétroactions de sa didactique et de ses évaluations, ce qui exige une constante progression adaptative pour être totalement opérationnelle. Enfin, plus traditionnellement, les candidats à la conduite de séances encadreront un stage tutoré par un éducateur ICE labellisé et verront leurs compétences validées. Toutefois compte tenu du caractère évolutif de cette approche, le label ICE devrait être réactualisé régulièrement.

Conclusion

La méthodologie ICE de l'éducation à l'intercompréhension met clairement en évidence qu'en envisageant les langues non pas comme diverses, mais dans leur diversité, le rapport de chacun à l'autre consiste à intégrer l'autre dans sa connaissance, et à prendre en compte également l'intégration de chacun dans l'autre. Elle a aussi déjà

Elle a aussi déjà dévoilé quelques pistes fonctionnelles et innovantes pour un modèle efficace de la formation d'éducateurs ICE qui diffère des formations conventionnelles. Ces pistes pourraient, parmi d'autres, participer à une néogenèse de l'enseignement des langues étrangères. La stratégie multidimensionnelle de l'intercompréhension ICE prend en compte les enjeux cognitifs et internationaux actuels: la magie de l'éducation à l'intercompréhension, c'est surtout d'ignorer qu'elle est éducation.

ADDENDUM : QUELQUES RETOURS D'EXPÉRIENCE

L'analyse des observations empiriques recueillies lors des ateliers hebdomadaires ICE amène à proposer quelques retours d'expérience dont les contenus fonctionnels, innovants et motivants confirment la modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension.

«*Dans la communication, l'expérience est plus fonctionnelle que les mots*»: nos séances ont démontré que l'émotionnel est plus puissant que le cognitif.

«*L'approche simultanée et comparée est plus fonctionnelle que l'approche unilingue*»: en abordant simultanément plusieurs langues de la même famille, on met en place un réseau de similitudes et de dissimilitudes, et la compréhension de ces langues résulte de cette logique.

«*Lorsqu'elles sont valorisées par une progression, l'approximation, la lacune et l'erreur sont plus fonctionnelles que la précision et la sanction qui peuvent décourager*»: contrairement à l'idée répandue, l'approximation ne rime pas avec imprécision, mais avec perception et compréhension holistique.

«*Des explications légères et claires sont plus fonctionnelles qu'une métalangue technique et obscure*»: ce principe est connu, mais c'est encore mieux quand il est appliqué.

«*Sentir ou comprendre les phénomènes est plus fonctionnel que les expliquer ou de se les voir expliquer.*»

«*La participation active des apprenants à leur éducation qu'ils s'approprient pleinement est plus fonctionnelle qu'un enseignement subi, ritualisé, produit par un maître et écouté pieusement par des disciples.*»

«*Fournir des outils d'accès à la connaissance est plus fonctionnel que prescrire du savoir*»: selon l'adage bien connu, «*Donne un poisson à un homme, et il pourra se nourrir un jour. Apprends-lui à pêcher et il pourra toujours manger.*»

«*Un éducateur de la connaissance pratiquement invisible est plus fonctionnel qu'un enseignant omniprésent puits de savoir.*»

«*Laisser les apprenants contribuer à fixer leurs objectifs est plus fonctionnel que laisser l'institution ou l'enseignant fixer les objectifs des apprenants.*»

«*Comment évaluer objectivement l'intercompréhension? La note n'est pas fonctionnelle!*»: la note évalue une conformité à une règle d'ap-

prentissage fixée arbitrairement, mais ne mesure pas la capacité à comprendre une langue étrangère et à se faire comprendre.

«L'approche par "et ... et ..." est plus fonctionnelle que celle par "ou ... ou ..."»: pourquoi figer son enseignement dans une attitude de type «ou» exclusif quand il a été démontré interdisciplinairement la fonctionnalité accrue du «et» inclusif (union)?

Bibliographie

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (éd.) (1997), *EuRom4 Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florence, La Nuova Italia Editrice.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2005), «Accepter l'approximation dans l'apprentissage» in *Le français dans le monde*, n°340, CLE International, 25-26.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A. (éd.), (1997), «L'Intercompréhension: le cas des langues romanes» in *Le français dans le monde / Recherches et applications*, n° spécial, janvier 1997, Hachette.
- CASTAGNE, E. (2002), «Comment accéder à l'intercompréhension européenne: quelques pistes inspirées de l'expérience EuRom4» in Müller-Lancé & Riehl (éd.) (2002) *Ein Kopf – viele Sprache: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Aachen, Shaker-Verlag, série editiones EuroCom, n°9, 99-107 (<http://logatome.org/publicat/Munich2001.pdf>)
- CASTAGNE, E. (2004a), «Intercompréhension européenne et plurilinguisme: propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue» in Klein & Rutke (éd.) (2004): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen, Shaker Verlag, Coll. Editiones EuroCom, Band21, 95-108. (<http://logatome.org/publicat/Frankfort2004.pdf>)
- CASTAGNE, E. (2004b), «Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines» in Castagne (éd.) (2004): *Intercompréhension et inférence. Actes du colloque international EuroSem2003, Premières journées internationales sur l'InterCompréhension européenne*, Presses Universitaires de Reims, 91-115 (<http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>)
- CASTAGNE, E. (2005), «Le programme InterCompréhension Européenne (ICE) ou comment utiliser la linguistique contrastive pour mieux se comprendre en Europe» in Schmitt & Wotjak (éd.), (2005): *Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Akten der gleichnamigen internationalen Arbeitstagung*, Band 1, Romanistischer Verlag, 13-36.
- CASTAGNE, E. (éd.), (à paraître) «Efficience de l'intercompréhension: approche holistique» in *Actes du colloque pluridisciplinaire international* (Gap 2005).
- SCHMITT-JENSEN, J. (2001), «Intercommunicabilité Romane» in *Congrès international Eurocom*, Hagen 2001.

Sites internet

- Eurocom: <http://www.eurocomcenter.com>
 EuRom4: <http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/>
 Euromania: <http://www.univ-tlse2.fr/la/equipe/fiches/escude.htm>
 Galanet: <http://galanet.free.fr/>
 Galatea: <http://www.u-grenoble3.fr/galatea>
 ICE: <http://logatome.eu/>
 IGLO: <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html>
 Itinéraires romans: <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>

Québec : didactique des langues ou didactique des disciplines ?

ZITA DE KONINCK
DIANE HUOT
UNIVERSITÉ LAVAL, QUÉBEC

1. Au Québec, le terme *français langue seconde* désigne l'enseignement du français au groupe minoritaire, sans toutefois couvrir le champ des classes d'accueil (enfants immigrants) où on parle alors de *français langue de scolarisation*. Le terme *français langue maternelle* est depuis un certain temps remplacé dans les documents officiels du ministère de l'Éducation du Québec par celui de *français langue première*, pour mieux tenir compte de la pluralité des élèves. Dans l'ensemble du Canada, le terme *français langue étrangère* n'est pas utilisé en raison du fait que l'anglais et le français sont les deux langues officielles du pays. Le terme *français langue seconde* réfère plutôt au cours de français de base par opposition au cours de français en immersion.

Le texte qui suit traite des principaux défis à relever par les formateurs des futurs enseignants de français langue seconde (FL2)¹ appelés à œuvrer dans les écoles primaires et secondaires au Québec. Situé au carrefour de la francophonie et du monde anglo-saxon, le Québec s'est longtemps inspiré des orientations d'ordre théorique définies de part et d'autre pour établir ses choix didactiques. Il en était de même pour la formation des enseignants. Or, plus récemment, il ressort que la prise en compte de résultats de recherche issus de l'immersion française au Canada et l'influence d'autres courants empruntés aux sciences de l'éducation imposent des changements importants dans la formation des futurs enseignants, le tout dans un contexte d'intégration des TIC à l'école. Ainsi, parallèlement à l'approche communicative, encore présente à l'intérieur du discours véhiculé par les documents officiels du ministère de l'Éducation (MEQ) et dans bon nombre de pratiques pédagogiques, apparaissent graduellement un enseignement axé sur les contenus disciplinaires mis en place dans le cadre des programmes d'immersion française de même qu'un enseignement basé sur les tâches, issu de courants didactiques plus généraux. La présence de plus en plus importante des contenus disciplinaires et des pratiques pédagogiques liées à leur appropriation, associées à l'avènement des TIC, apporte par conséquent de nouveaux éléments de réflexion sur la façon de former les futurs enseignants de FL2.

Quelques défis

Mais si ces deux formes d'enseignement axé sur le contenu et axé sur les tâches constituent des thèmes importants dans la recherche actuelle en didactique des L2, des éléments d'un tout autre ordre entrent pré-

sentement en ligne de compte dans la formation des futurs enseignants au Québec, si bien que certains défis à relever par les formateurs vont bien au-delà de considérations liées à la recherche sur l'acquisition et l'enseignement des L2. Ces défis concernent notamment :

1. l'avènement de la réforme des programmes des ordres d'enseignement primaire et secondaire, 2. les changements apportés aux règles de qualification des futurs enseignants et 3. l'augmentation du nombre d'heures de formation pratique des enseignants. De tels défis, étrangers à la didactique des L2, se présentent aux formateurs parallèlement à celui de la nécessité d'intégrer à nos pratiques, 4. des résultats de la recherche actuelle en didactique des L2.

AVÈNEMENT DE LA RÉFORME DES PROGRAMMES DES ORDRES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Le Québec a récemment amorcé une réforme des programmes des ordres d'enseignement primaire et secondaire, réforme qui a donné lieu au *Programme de formation à l'école québécoise* (PFÉQ) (Gouvernement du Québec, 2003). Cette réforme, inspirée d'une réinterprétation d'une forme de socioconstructivisme, situe le champ d'action de l'école comme étant celui d'« instruire avec une volonté réaffirmée, de socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et de qualifier selon des voix diverses » (Gouvernement du Québec, 1987). Selon ce programme, « les apprentissages » sont définis à travers de *grands domaines d'apprentissage disciplinaires* (langues ; technologie, sciences et mathématiques ; univers social ; art ; développement personnel) et par des *compétences transversales ne relevant pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines et devant être présentes dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école* (compétences intellectuelles et méthodologiques ; compétences liées aux attitudes et aux comportements et compétences linguistiques). On préconise aussi l'intégration des matières et le recours à la pédagogie de projet. Les objectifs de chaque grand domaine d'apprentissage sont présentés sous forme de compétences à développer, à savoir, pour le français L2, lire des textes variés en français, interagir en français, produire des textes variés en français.

On remarquera ici l'usage abondant du terme *compétence* qui, selon le nouveau programme, est définie comme *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources*². Bien qu'il s'agisse d'une définition passe-partout, prévue pour s'appliquer à tous les domaines de formation (ou toutes les matières), il faut convenir que celle-ci vient s'ajouter aux définitions de compétence qui ont déjà cours en didactique des L2, notamment, celle issue de la distinction entre compétence et performance de Chomsky et celle qui provient de la distinction entre compétences linguistique et de communication dont

2. Cette définition rappelle les compétences évoquées dans le CECR (2001).

les diverses composantes ont été largement définies par Canale et Swain (1980) et Moirand (1982). Or, parler clairement de compétence à de futurs enseignants de L2 en 2006 tout en respectant les conventions de notre domaine et en se conformant aux exigences de la nouvelle réforme représente une action qui peut relever de l'exploit. Cette opération est d'autant plus difficile que les définitions de compétence qui ont cours en didactique des L2 s'appuient sur des fondements d'ordre théorique en recherche, alors que les sources de la définition de la notion de compétence dans le cadre de la réforme ne sont pas clairement identifiées dans les références bibliographiques des divers documents.

CHANGEMENTS APPORTÉS AUX RÈGLES DE QUALIFICATION DES FUTURS ENSEIGNANTS

À partir de 1996, le ministère de l'Éducation (MEQ) a publié une série de documents qui ont en quelque sorte indiqué aux milieux universitaires les attentes formulées à l'égard de la formation des enseignants. Pensons par exemple au document *La Formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes* (MEQ, 1996) ou à celui intitulé *Réaffirmer l'école: prendre le virage du succès* (MEQ, 1997) lesquels décrivaient en détail les nouvelles exigences relatives à l'enseignement des L2. Suivait le document de 2001, intitulé *La Formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, qui venait préciser les attentes du MEQ relativement à la formation des futurs enseignants, notamment des futurs enseignants des spécialités (arts, musique, langues secondes et éducation physique) devant recevoir une formation particulière à l'enseignement.

Dans ce dernier document de 2001 (201), le MEQ demandait aux universités d'offrir des modèles de formation diversifiés de façon à répondre aux besoins variés du milieu en matière d'apprentissage des L2. Si l'on examine les demandes qui y sont formulées, en nous centrant essentiellement sur les exigences de formation à l'intention de futurs enseignants de FL2, on remarque qu'en plus d'une formation à l'enseignement permettant aux candidats d'enseigner le FL2 au primaire et au secondaire ainsi qu'aux jeunes adultes, l'université doit prévoir des activités de formation permettant de répondre à des besoins particuliers exprimés par le milieu scolaire. Dans le cadre de la spécialité que constitue l'enseignement du FL2, ceci se traduit par des exigences précises pour les futurs enseignants qui doivent avoir été préparés à évoluer dans des contextes variés, notamment: enseignement intensif du FL2 au primaire; enseignement de niveau avancé du FL2 au secondaire au secteur des jeunes; enseignement du français aux adultes; enseignement du FL2 au secteur des adultes; enseignement du FL2 dans le cadre des différents services offerts aux allophones au secteur des jeunes et au secteur des adultes. Le document précise également que: « Comme pour l'ensemble des profils de formation à

l'enseignement, les savoirs disciplinaires doivent se situer dans la perspective de l'enseignement de la discipline, de l'interdisciplinarité et de l'approche culturelle de l'enseignement. Aussi dans la formation à l'enseignement des langues secondes ou tierces, les universités s'assurent, de façon particulière, des acquis disciplinaires des candidats lors de l'admission au programme de formation.»

C'est donc dans l'esprit d'habiliter les futurs enseignants à œuvrer à plus d'un ordre d'enseignement, dans une variété de contextes d'enseignement et à des niveaux de compétence langagière fort diversifiés, sans que ces derniers soient nécessairement liés à des tranches d'âge particulières, que les universités sont tenues de concevoir et de proposer un programme de formation devant permettre de répondre aux attentes de formation énoncées par le MEQ. Il importe ici de signaler que les attentes du MEQ sont formulées aussi en termes de *compétences*. Il faut donc comprendre que dans le cadre de leur formation universitaire, les futurs enseignants doivent développer un ensemble de *compétences professionnelles* parmi lesquelles une seule est directement liée à la discipline des L2. Cette compétence se retrouve donc pratiquement noyée à l'intérieur d'un ensemble de douze compétences, à savoir la compétence 1 relative aux objets de savoirs et de culture, la compétence 2 relative à la communication orale et écrite, les compétences 3, 4, 5 et 6 relatives à l'acte d'enseigner, la compétence 7 relative à l'adaptation scolaire, la compétence 8 relative aux techniques de l'information et des communications, les compétences 9 et 10 relatives au travail en collaboration et enfin les compétences 11 et 12 relatives à l'identité professionnelle.

ALLONGEMENT DE LA PÉRIODE DE FORMATION PRATIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS

Alors que pendant très longtemps la formation pratique des enseignants venait couronner une formation universitaire de trois ans suivie dans la discipline ou en lettres (littérature et linguistique) et une formation d'une année en pédagogie, cette dernière occupe dorénavant une place nettement plus importante. En effet, la formation pratique est devenue une composante majeure de la formation à l'enseignement dont le principal objet est l'intervention directe en contexte professionnel. Cette composante, de 26 crédits sur 120 ou 700 heures de présence en classe, s'échelonne sur quatre ans. La formation pratique offre aux étudiants un contenu pédagogique les conduisant à développer progressivement les douze compétences professionnelles identifiées précédemment. Les cinq stages de la formation en enseignement du FL2 sont situés à des moments stratégiques dans le déroulement du programme de manière à favoriser les liens théorie-pratique et le mouvement continu d'action-réflexion dans la formation profes-

sionnelle du stagiaire. Néanmoins ils n'ont pas uniquement une vocation disciplinaire si l'on en juge par les intitulés tels que :

STAGE I: Stage de socialisation professionnelle en enseignement du FL2 (2 crédits); STAGE II: Stage de formation didactico-pédagogique en enseignement du FL2 (2 crédits); STAGE III: Stage de formation à la gestion participative en enseignement du FL2 (5 crédits); STAGE IV: Stage en responsabilité en enseignement du FL2 (12 crédits); STAGE V: Stage d'initiation à l'enseignement en enseignement du FL2 (5 crédits). À la faveur de la réforme actuelle en éducation, la formation pratique privilégie certaines orientations qui précisent les buts poursuivis, l'instrumentation ainsi que les rôles et les pratiques d'encadrement, de supervision et d'évaluation pour les différents partenaires de la formation pratique: les stagiaires ou étudiants, les enseignants associés qui accueillent les étudiants dans leur classe respective, le responsable de formation pratique qui supervise les stages dans les différentes écoles et les directions d'école.

Avec l'augmentation du nombre d'heures de stage, le stagiaire entre en contact avec ces différents partenaires de la formation pratique, ce qui implique qu'il est désormais exposé à des discours variés dont les auteurs présentent tour à tour ce qu'ils jugent essentiel à la préparation et à la réalisation de pratiques de classe idéales. Ainsi le futur enseignant est exposé au discours du professeur d'université, discours construit à partir de la synthèse que ce dernier effectue des résultats de la recherche dans le domaine de la didactique des L2. Son principal objectif est de renseigner l'étudiant sur les fondements empiriques de la didactique des L2 susceptibles de soutenir les pratiques pédagogiques. Au moment de sa préparation au stage, le stagiaire est également soumis au discours du responsable de formation pratique qui, à son tour, tente de produire dans la continuité de celui du professeur un discours axé sur la réalité de la classe et en lien avec les théories présentées dans les cours suivis à l'université. Il souhaite, dans un premier temps, faire entrevoir à l'étudiant, en quête de modèles, une conception idéale de l'enseignant et des interventions pédagogiques qui lui seraient associées. Dans un deuxième temps, il espère développer son sens critique par rapport au rôle qu'il est appelé à jouer en classe. À ces deux discours, s'ajoute celui de l'enseignant associé, discours empreint d'assurance et soutenu par l'expérience, mais discours qui peut induire une socialisation positive comme une socialisation négative au rôle de l'enseignant. Enfin, peut aussi se faire entendre le discours de la direction d'école.

Devant la diversité de ces discours et la complexité de la situation, il y a lieu de s'interroger sur le type de synthèse que le stagiaire parvient à construire au terme de ses stages et sur les liens qu'il arrive à établir entre les nombreuses informations reçues.

RÉSULTATS DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES L2

Parmi les nombreux résultats de recherche en didactique des L2, nous retenons ici deux courants qui influencent largement l'enseignement du FL2 au Canada, à savoir l'enseignement axé sur le contenu disciplinaire et l'enseignement axé sur les tâches.

Enseignement axé sur le contenu disciplinaire

Parallèlement aux approches communicatives, les dernières décennies ont vu naître d'autres approches qui, cette fois, ne visaient pas nécessairement le développement d'habiletés langagières à des fins de communication fonctionnelle dans l'usage quotidien de la langue mais davantage le développement d'un niveau de bilinguisme permettant à la personne d'occuper des positions sociales équivalentes à celles que détiennent les locuteurs natifs. Pensons ici au mouvement connu sous le nom de *Content-based language teaching* (on rencontre également l'expression *Content-based instruction* [CBI]) ou *enseignement axé sur le contenu*, mouvement qui a occupé et occupe toujours une position importante au Canada, plus particulièrement dans le contexte des classes d'immersion. Selon cette approche, la langue seconde est apprise à travers des matières scolaires et se développe comme le ferait une langue maternelle au contact avec des disciplines enseignées dans le cadre des programmes scolaires. Selon Mohan (1986), l'apprentissage ne se réalise pas uniquement à travers un enseignement formel mais par la participation à des activités de partage de connaissances dans un contexte socioculturel défini. D'où la nécessité d'avoir recours à une approche intégrée à l'intérieur de laquelle la langue est perçue comme un moyen d'apprentissage et qui reconnaît le rôle du contexte dans la communication. L'enseignement réalisé dans cette perspective s'écarte donc de l'enseignement d'une langue isolée pour se centrer sur l'enseignement d'une langue en tant que *medium* d'apprentissage³.

Comme le signale Genesse (1987), l'immersion s'appuie sur un apprentissage intégré de la langue. En effet, le trait distinctif le plus marqué de l'immersion est le fait que la L2 est utilisée pour enseigner des matières scolaires. L'enseignement explicite de la langue, avec un recours à la grammaire, n'apparaît qu'à la fin du primaire et se déroule davantage sous forme de séances comparables à celles qui peuvent être observées dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage de la L1. L'apprentissage de la L2 est donc perçu comme un effet dérivé de l'apprentissage des matières scolaires. Le contexte qui prévaut en classe veut en quelque sorte donner l'occasion à l'élève d'utiliser ses propres habiletés d'apprentissage dites *naturelles* comme il pourrait le faire dans un autre contexte. L'élève est alors amené à exercer ses capacités à formuler des règles linguistiques correspondant à celles de la langue des adultes. L'utilisation de la L2 comme langue de communication dans la classe permet également à l'enfant de progresser selon

3. Voir Duverger ici même.

son rythme et son style comme il aurait l'occasion de le faire dans un contexte naturel.

Puisque 80% de l'enseignement du FL2 assuré dans la région de Montréal se fait dans le cadre de programmes d'immersion française, il est certain que la formation à enseigner la langue à travers des contenus disciplinaires doit occuper une place importante dans le cursus de formation des futurs enseignants. Mais alors se pose le problème de la formation disciplinaire en didactique des langues et celui de la formation à l'enseignement des autres disciplines. Formons-nous des enseignants de disciplines ou des enseignants de langue ?

Enseignement axé sur les tâches

En plus des difficultés reliées à l'usage de différentes acceptions de la notion de compétence, l'exigence de recourir à ce qu'on appelle l'*approche pédagogique par projet* (APPP) pose également un problème au formateur des futurs enseignants, puisqu'en didactique des L2, il est plutôt question d'enseignement axé sur les tâches et de recherches sur cette question (Ellis, 2003 ; Skehan, 2003; Robinson, 1996) que d'APPP.

Influencée, d'une part, par les idées de Freinet, qui préconise la participation de l'élève au projet et qui prend en compte le processus d'apprentissage et la motivation de l'élève et, d'autre part, par les idées de Dewey, qui privilégie le concept d'intérêt de l'élève réalisant un projet, l'APPP a été définie notamment par Kilpatrick (1918). Selon cet auteur, un projet correspond à une activité dont l'élément essentiel est le but poursuivi par la personne qui le réalise, but qui l'amène à s'investir totalement dans l'activité réalisée. De nos jours, l'APPP, qui comprend plusieurs modèles, est actuellement connue en pédagogie générale sous plusieurs noms comme, par exemple, *projet thématique et interdisciplinaire*, *pédagogie de projet*, *activité-projet*, *projet thématique à caractère disciplinaire*, etc. (Québec français 126, 2002 : 61).

On observe ainsi que l'APPP correspond à une unité pédagogique qui comporte des tâches à réaliser qui sont motivantes et qui suscitent suffisamment l'intérêt de l'élève pour l'amener à s'investir dans son apprentissage et dans l'accomplissement de la tâche. Il faut remarquer ici que les tâches à réaliser ne sont pas nécessairement de nature langagière, contrairement à la tâche à réaliser dans la pédagogie dite « d'enseignement axé sur les tâches » que nous connaissons en didactique des L2. Inspirée également de la pédagogie générale, l'enseignement axé sur les tâches en didactique des L2 préconise la réalisation de tâches de nature langagière. La tâche correspond ainsi à une activité au cours de laquelle la langue cible est utilisée par l'apprenant dans une perspective de communication afin d'obtenir un résultat (Willis, 1996). Il s'agit d'un enseignement axé sur les tâches par opposition à un enseignement axé sur la grammaire ou sur le lexique. Mais

l'idée du but à atteindre et celle de l'investissement de l'élève dans la tâche qu'il réalise demeurent présentes. Pour bien circonscrire la notion de tâche, Skehan (1998 : 270) dénombre des critères auxquels une tâche doit répondre, à savoir :

- la primauté du sens,
- le but à atteindre,
- l'évaluation de l'activité,
- enfin, le lien avec la vie réelle.

En d'autres termes, l'enseignement axé sur les tâches met l'accent sur le but à atteindre lors de la réalisation d'une tâche de nature langagière, alors que dans l'approche communicative, encore présente dans le discours du MEQ, les contenus d'enseignement sont choisis en fonction des besoins langagiers des apprenants et que, dans la mesure du possible, on tente de fournir à l'apprenant l'occasion de vivre en classe des situations de communication qui se rapprochent de celles qu'ils sont susceptibles de vivre dans la vie réelle.

En conséquence, le formateur des futurs enseignants de L2 doit composer avec la notion d'APPP qui n'est pas nécessairement de nature langagière, la notion d'enseignement axé sur les tâches où prédomine le but à atteindre lors de la réalisation de tâches langagières et la notion d'approche communicative, encore présente dans le PFEQ, qui s'appuie sur les besoins langagiers des apprenants. Si en théorie, il faut concilier de telles notions lors de la formation des futurs enseignants de L2, il n'est pas certain, dans la pratique, que les futurs enseignants arrivent à faire la synthèse de tous les éléments de leur formation même si la présentation de ces derniers a été plus qu'exemplaire.

Vers une formation équilibrée

Dans la perspective de tous ces changements où se rencontrent des discours variés qui expriment des notions de pédagogie générale et de didactique des L2, il y a lieu de s'interroger sur le type de synthèse que le futur enseignant est susceptible d'élaborer. Si par le passé, les notions de didactique des L2 constituaient l'essentiel de la formation des futurs enseignants de FL2, la diversité des thèmes abordés aujourd'hui est susceptible de donner lieu à un cadre global de formation sans aucun accent sur les composantes propres à la didactique des L2. Un des inconvénients d'une telle formation dite *globalisante* est sans doute le fait de reléguer la langue au second plan, l'accent étant mis sur la structure de l'activité au détriment de l'activité langagière elle-même. Dans un tel contexte, le futur enseignant peut être amené à penser que la gestion de classe et la mise en marche d'activités ont prééminence sur les problèmes d'acquisition d'une L2 et sur la manière d'y

remédier. Il appartiendrait donc aux formateurs de redéfinir la formation en didactique des L2 dans le cadre de cette nouvelle réalité.

Mais, les formateurs sont aussi confrontés aux défis posés par la recherche dans le cadre de la formation qu'ils exercent auprès des futurs enseignants. Ils sont appelés à prendre en compte l'enseignement axé sur le contenu et l'enseignement axé sur les tâches, deux courants de recherche ayant donné lieu à un grand nombre de vérifications empiriques et qui indiquent, en quelque sorte, la voie à suivre pour faciliter l'acquisition des L2. Peut-on toutefois ignorer ces courants issus de notre propre discipline? ou doit-on privilégier l'idée d'être davantage à l'écoute des discours généraux issus du monde de l'éducation générale? Toutes ces questions sont présentement débattues. Il nous appartient de trouver une nouvelle voie qui compose à la fois avec les exigences d'ordre institutionnel et les avancées de la recherche dans notre discipline, la didactique des langues.

Bibliographie

- CANALE, M., SWAIN, M. (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing » in *Applied Linguistics 1*, n°1, 1-47.
- ELLIS, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- GENESSE, F. (1987), *Learning through two languages*, Newbury House.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1987), *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative. Prendre le virage du succès*, ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1996), *La Formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes; orientations et compétences attendues*, ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001), *La Formation à l'enseignement, Les orientations, Les compétences professionnelles, prendre le virage du succès*, ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003), *Le Programme de formation à l'école québécoise*, ministère de l'Éducation.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), *Réaffirmer l'école: Prendre le virage du succès*, ministère de l'Éducation. (Document appelé « Rapport Inchauspé »).
- KILPATRICK, W. H. (1918), « The project method » in *Teachers College Record*, n°19, 319-335.
- MOHAN, B. (1986), *Language and content*, Addison-Wesley.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.
- ROBINSON, P. (1996), « Task complexity and second language syllabus design: Data-based studies and speculations » in *Working Papers in Language and Linguistics 1*, n°1, University of Queensland.
- SKEHAN, P. (2003), « Task-based Instruction » in *Language Teaching*, n°36, 1-14.
- WILLIS, J. (1996), *A framework for task-based learning*, Longman, ELT.

Revue

Québec français, n°126, 2002.

F ormation initiale, continuée et DNL*

Entretien avec Jean Duverger

PROPOS RECUEILLIS PAR

MARIELLA CAUSA

Jean Duverger a été longtemps professeur d'enseignement secondaire de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) avant de devenir Inspecteur du premier degré puis enseignant au Centre de formation des Inspecteurs, en charge de la formation de ces derniers dans le champ de la didactique des sciences. Mais c'est à l'étranger, voici une vingtaine d'années, en tant qu'Inspecteur détaché au ministère des Affaires étrangères, en charge d'abord de la formation permanente des enseignants en poste dans les écoles et lycées français (notamment en Espagne) puis du suivi des écoles bilingues francophones dans le monde, qu'il est entré de plain-pied dans la problématique de l'enseignement bi/plurilingue, de sa spécificité, et des nécessaires formations des professeurs qui y enseignent. Parce qu'il n'oublie jamais que sa propre formation est celle d'un professeur de discipline scientifique, son regard sur la formation des enseignants dans les sections bi/plurilingues se porte essentiellement sur celle des professeurs de disciplines non linguistiques (DNL).

Il nous paraissait ainsi utile, dans le cadre de ce numéro spécial du Français dans le monde / Recherches et Applications consacré à la formation initiale des enseignants de FLE, de nous intéresser également à la formation des professeurs de DNL qui, aux côtés des professeurs de langue étrangère, enseignent en langue étrangère tout ou partie de leur discipline.

M. C. : *Vous êtes défenseur de l'enseignement bi/plurilingue, vous souhaitez le populariser, tout en évitant les dérives; qu'entendez-vous par là ?*

J. D. : *L'enseignement bi/plurilingue existe depuis longtemps, selon des modalités très diverses, et les bénéfices potentiels en sont connus : ils*

* DNL : Disciplines non linguistiques.

sont d'ordres linguistiques, culturels, mais aussi cognitifs au niveau des disciplines, et c'est bien sûr sur ce dernier point, peu exploré, que j'ai tenté de travailler, compte tenu notamment de ma formation. C'est précisément parce que les bénéfices de ce type d'enseignement sont potentiellement nombreux qu'il mériterait d'être étendu à tous, d'être par conséquent popularisé.

Au niveau linguistique en effet, il n'est plus à démontrer qu'on apprend mieux une langue quand on s'en sert – dès le départ – pour apprendre autre chose que cette langue elle-même ; on sait aussi que l'apprentissage de la langue maternelle peut s'en trouver amélioré dans la mesure où se met en place une conscience métalinguistique, on sait enfin que se développe alors une « éducation linguistique » qui permettra d'apprendre plus vite et mieux d'autres langues. Au niveau culturel, il va de soi que cet enseignement est cohérent avec la construction européenne et la mondialisation des communications, qu'il est facteur d'ouverture d'esprit et d'interculturalisme.

Mais je voudrais ici insister davantage sur les bénéfices cognitifs, en disant clairement et d'une manière synthétique que cet enseignement, s'il est bien fait, avec des professeurs bien formés, est de nature à améliorer chez l'élève les constructions conceptuelles disciplinaires : un enseignement d'histoire par exemple, conçu avec des documents authentiques en deux langues issus de manuels scolaires correspondant aux deux langues et construit en croisant des méthodologies différentes, ne peut qu'affiner les apprentissages des apprenants, sans compter qu'il permettra au professeur de revisiter l'épistémologie de sa discipline ; mais il en est de même en biologie, en maths, en éducation physique...

Et les dérives ?

Un enseignement bilingue pour tous, par conséquent, serait souhaitable, mais à condition d'en éviter les dérives. Citons-en quelques-unes :

La première dérive est bien de considérer que seuls certains élèves ont droit à cet enseignement, le plus grand nombre étant réputé ne pas pouvoir « suivre ». Rien n'est moins sûr. Aucune contre-indication de nature « intellectuelle » n'a jamais été démontrée, et il ne fait guère de doute que lorsqu'on sélectionne les élèves, par quelque mode que ce soit, c'est malheureusement pour des raisons qui sont très éloignées des capacités intrinsèques de ces élèves.

Une deuxième dérive est de considérer une section bilingue comme la somme de deux enseignements monolingues : autrement dit, on assiste trop souvent, lors d'un enseignement bilingue, à des leçons qui se déroulent complètement en L2, du début à la fin, sans que jamais on ne sollicite la L1, sous quelque forme que ce soit (documents, cartes,

schémas, graphiques synthèses, reformulations, etc.). On a alors un enseignement monolingue en L2, une immersion en L2, et c'est tout autre chose: les bénéfices cognitifs disciplinaires sont alors très incertains, il ne s'agit pas vraiment d'enseignement en deux langues, avec alternances codiques, croisement d'approches méthodologiques différentes, etc.

Une autre dérive est de ne choisir comme L2 que la langue anglo-américaine; ce point mériterait à lui seul de longs développements et relève largement des pouvoirs politiques et institutionnels; chaque pays ou région en décide, les seules remarques que je m'autorise à dire en ce domaine, en tant que citoyen, est que ce choix de la langue du plus fort économiquement et militairement est probablement à courte vue, sans compter qu'il porte largement préjudice à la pluralité linguistique et culturelle dont on nous répète – dans toutes les instances officielles mondiales et encore plus européennes – qu'il s'agit là d'un patrimoine mondial infiniment précieux. Les diverses sensibilités culturelles, religieuses, philosophiques ne peuvent pas toutes s'exprimer en anglo-américain; on sait bien par exemple que la langue du voisin est souvent la plus importante et, même au plan du marché, qui est censé légitimer le choix de l'anglo-américain, ne peut-on pas faire remarquer que c'est bien souvent la langue de l'acheteur qui est la meilleure langue?

Une autre dérive enfin est de considérer qu'il n'y a pas besoin d'une formation particulière pour enseigner en section bi/plurilingue. Ce type d'enseignement ne va pas pourtant de soi, et il faut au contraire sérieusement penser à la formation de l'ensemble des professeurs de ces sections, tant ceux de L2 que ceux qui enseignent partiellement en L2, les professeurs de DNL.

Que diriez vous aujourd'hui, justement, de la formation des enseignants de ces sections?

Elle est actuellement notoirement insuffisante, et les raisons en sont multiples. En voilà les principales:

– Ce type d'enseignement bi/plurilingue est en général très minoritaire et par conséquent non prioritaire pour les systèmes éducatifs, ce qui est bien dommage car on fait ainsi le jeu de «l'élitisme» (les classes dominantes pourront toujours trouver des moyens privés pour assurer la formation des professeurs et élèves).

– Mais on peut observer aussi des résistances de natures idéologiques et identitaires: c'est le cas par exemple dans certains pays ou régions où l'on impose l'anglais comme L2 d'enseignement dès l'école primaire (on connaît le triste destin de la langue russe après la chute du mur de Berlin dans les anciens pays sous domination soviétique où le russe était obligatoire).

– Résistances quelquefois aussi de nature corporatiste : les enseignants de langue étrangère ne souhaitent pas toujours « partager » l'enseignement de leur langue avec des professeurs de « disciplines non linguistiques ». En France notamment, la formation bivalente est assez mal considérée, pour des raisons liées à l'histoire institutionnelle du pays : le système des enseignants bivalents des collèges (les PEGC-Professeurs d'Enseignement Général des Collèges) a été largement critiqué, combattu par les professeurs de lycée et finalement abandonné. Sans doute pourrait-on reconsidérer la question, en modifiant les modalités de formation : après tout, les professeurs bivalents sont la règle en Allemagne, les résultats scolaires sont-ils moins bons ?

– Enfin, l'absence de formation des enseignants des sections bilingues est due aussi au fait que la recherche universitaire en ce domaine n'est pas très abondante et que, ainsi, les contenus de formation de cet enseignement ne vont pas de soi. Par voie de conséquence, la littérature pédagogique est pauvre et les manuels scolaires bilingues sont inexistantes ou presque, faute d'une clientèle suffisamment importante.

Dans ces sections, vous dites que le travail des professeurs de langue étrangère doit se faire en collaboration avec le professeur de DNL, mais comment ?

Il est indispensable en effet que ces deux catégories de professeurs travaillent en collaboration ; l'enseignement bilingue est typiquement un dispositif où le concept de « didactique intégrée » doit impérativement se mettre en œuvre, comme l'a décrit pertinemment Marisa Cavalli dans le cas du Val d'Aoste¹ : gain de temps, mais surtout gain cognitif... Concrètement, la collaboration entre le professeur de langue et le professeur de discipline pourra se dérouler à différents moments du déroulement d'une unité didactique, à savoir en amont, pendant et enfin au niveau des évaluations tant formatives que sommatives.

En amont, il s'agira essentiellement pour le professeur de langue de travailler avec les élèves quelques textes authentiques que le professeur de discipline lui aura communiqués, (des textes extraits de manuels scolaires, de revues, etc.) afin d'analyser le(s) type(s) de discours de la spécialité disciplinaire, les formes d'emploi de la langue, le lexique particulier, etc.

Pendant le déroulement de l'unité didactique, de nombreuses modalités de collaboration sont envisageables, depuis le travail en doublette dans la classe (présence des deux professeurs) en passant par des recherches parallèles sur internet, des sorties communes, des projets pédagogiques convergents, etc.

Au moment de l'évaluation d'un travail en L2 ou bilingue, les deux professeurs auront aussi intérêt à se donner des règles communes de nota-

1. Cavalli, 2005, *Éducation plurilingue et plurilinguisme : le cas du Val d'Aoste*, Crédif-Didier.

tion, d'appréciations des devoirs et travaux, séparant autant qu'il est possible le *linguistique* du *disciplinaire*.

Centrons-nous maintenant sur la formation des professeurs de DNL : à votre avis, quelles compétences en langue étrangère doivent-ils maîtriser ?

Le professeur de DNL n'est pas professeur de langue, et il faut bien penser qu'on lui demande d'enseigner partiellement sa discipline dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, ni celle de son pays, ni celle des élèves. C'est un personnage clé de l'enseignement bilingue, c'est un nouveau profil d'enseignant, et sa formation particulière a été jusqu'à présent fort peu prise en considération. Ce professeur doit naturellement avoir appris la langue étrangère de la section au cours de sa scolarité, ou avoir séjourné longtemps dans un pays où cette langue est parlée, en avoir par conséquent une certaine connaissance générale. L'institution scolaire doit à son tour évaluer cette compétence au niveau de son recrutement, c'est le plus facile, chaque pays sait s'en donner les moyens (tests, entretiens, etc.).

Mais je voudrais souligner que le plus important – ce qui représente la spécificité de la formation linguistique du professeur de DNL – est sans doute ailleurs : il s'agit en effet de développer en priorité chez lui d'excellentes compétences de compréhension et d'expression écrite en L2 dans le champ de sa discipline ; en d'autres termes, et compte tenu que les enseignements disciplinaires à l'école se déroulent essentiellement au travers de l'écrit, il importe que le professeur de DNL se pénétre des *types de discours* que la L2 utilise dans sa discipline sur le plan didactique, discours puisés notamment dans les manuels scolaires ; car c'est précisément à ce niveau que les bénéfices cognitifs disciplinaires apparaissent : au travers des différentes formulations, des différents types de discours, des différentes approches méthodologiques...

Cela ne veut pas dire naturellement qu'il doit négliger l'oral et la communication ; mais l'essentiel, pour lui, sa spécificité, c'est d'abord de bien maîtriser la langue étrangère concernée en tant que langue d'apprentissage. Et cette L2 doit être d'abord pour lui une langue de spécialité, avant d'être une langue de communication ; comme je l'ai déjà évoqué, dans cette L2, il devra bien sûr apprendre tout un lexique spécialisé qui est celui de sa discipline (c'est déjà souvent très intéressant épistémologiquement, les terminologies sont souvent signifiantes) mais il devra surtout, répétons-le, intérioriser les modes d'investigation, de description, de formulation et de synthèse que cette L2 utilise dans la discipline concernée.

Vous parlez souvent d'articulations, de dosage, de complémentarités entre L1 et L2, de macro et microalternances, afin d'aider les apprentissages. Pourriez-vous l'explicitier ?

Pour le professeur de DNL, ce point est capital et nécessite en effet quelques explicitations et une formation, puis ensuite un certain entraînement.

Selon moi, un enseignement bilingue se doit d'être... bilingue, y compris au sein même de chaque unité didactique. L'idée centrale que je voudrais tenter de développer ici est que le professeur de DNL doit considérer qu'il a deux outils langagiers au lieu d'un seul à sa disposition pour enseigner sa discipline, et que cela peut devenir pour lui un « plus ». En effet grâce à ces deux outils, grâce à ces deux langues véhiculaires, ces deux langues d'apprentissage, il peut accéder à bien plus de documents et surtout « d'entrées méthodologiques ». Il doit donc apprendre à gérer cette nouvelle situation, à articuler les données, les contenus, les formulations, à mettre en relation les méthodologies, et on peut à ce niveau donner quelques repères. Ainsi, selon les thématiques et les outils didactiques à sa disposition, le professeur de DNL décidera à l'avance que telle unité didactique se déroulera de manière dominante en L1 ou en L2; ce que l'on peut considérer comme une *macroalternance*, cette prévision à moyen terme lui permettant par ailleurs de communiquer au professeur de L2 un certain nombre de documents en L2 que celui-ci pourra travailler dans son cours au plan linguistique.

Mais de plus, et tout au long du déroulement de cette unité didactique (qu'elle se déroule majoritairement en L1 ou L2), le professeur de DNL intercalera volontairement des séquences dans l'autre langue, sous forme de documents, de tableaux, de schémas, de synthèses, en dosant soigneusement ces ajouts en fonction de leur pertinence par rapport au sujet mais aussi bien entendu par rapport aux compétences langagières des apprenants. Il réalisera ainsi ce qu'on peut appeler une *alternance séquentielle*, c'est-à-dire une alternance qui, comme nous l'évoquions ci-dessus, permettra d'enrichir les contenus et les entrées méthodologiques, de formuler dans les deux langues les notions étudiées, de stimuler les comportements de concentration, d'attention, de mémorisation, de flexibilité cognitive, l'objectif terminal visé – et le plus souvent vérifié – étant de faciliter chez l'apprenant les constructions conceptuelles disciplinaires.

Enfin le professeur de DNL devra savoir gérer de manière raisonnée et cohérente ce qu'on peut appeler la *microalternance*, c'est-à-dire le fait de passer ponctuellement d'une langue à l'autre, de manière non programmée à l'avance et sans culpabilité aucune; cette alternance codique interviendra dans les cas de reformulation ressentie pédagogiquement par le professeur comme indispensable pour la compréhension, mais aussi dans la perspective de ne pas entraver la nécessaire communication avec les élèves, notamment lorsque ceux-ci posent des questions au professeur.

Vous dites dans certains de vos écrits que traiter un thème en se servant de la L2 est un bon moyen d'abandonner/relativiser les représentations premières et favoriser la conceptualisation. Pourquoi ?

La L2 est pour l'élève une langue abstraite, en tous cas beaucoup moins teintée d'affectivité et de vécu que la langue maternelle : en tant qu'outil d'apprentissage, elle est donc beaucoup plus neutre, plus froide que peut l'être la langue maternelle, pleine au contraire de la subjectivité acquise lors des expériences vécues²; en somme, parce qu'elle apparaît comme plus monosémique que la L1, la L2 peut faciliter le passage vers l'abstraction et la conceptualisation, ce qui est naturellement l'objectif visé dans les apprentissages disciplinaires; elle peut faciliter car on sait bien qu'au plan scientifique, pour analyser, décrire, émettre des hypothèses, abstraire, il faut se donner un outil langagier monosémique qui est bien loin de la langue naturelle (c'est vrai pour toutes les disciplines, de la biologie à la géographie, en passant par les mathématiques ou la technologie). La L2 permet donc d'abandonner plus facilement les représentations mentales premières, c'est-à-dire les images, les « fantasmes scientifiques » que l'on peut avoir intériorisés depuis son enfance dans l'interprétation de phénomènes naturels aussi divers que la respiration, la pesanteur ou la reproduction animale.

Mais que l'on soit bien clair : il n'est pas question pour autant de n'utiliser que la L2 dans les unités didactiques scientifiques. La L1 doit par exemple être utilisée au démarrage de l'unité pour faire émerger les représentations mentales construites dès l'enfance, afin de pouvoir les mettre à nu, les analyser pour mieux les combattre en tant qu'elles représentent des obstacles épistémologiques à la formation de l'esprit scientifique ; mais c'est alors que l'usage de la L2 peut être précieux afin d'aider à déconstruire ces représentations, à les relativiser et finalement à les réduire en tant qu'obstacles à la construction du savoir.

En somme, et comme j'ai pu le souligner précédemment, c'est bien de la mise en relation des discours, des documents et des méthodologies en L2 et en L1 que pourra se mettre en place une conceptualisation solide et durable.

Vous évoquez également souvent, dans le cadre de l'enseignement bi/plurilingue, la nécessité de pratiquer une pédagogie de projet. Quelle pédagogie de projet et comment la pratiquer dans ce contexte précis ?

La pédagogie de projet est en effet particulièrement intéressante à mettre en œuvre dans ce type d'enseignement, dans la mesure où elle est une pédagogie de l'interdisciplinarité, une pédagogie intégrative, une pédagogie qui permet concrètement d'articuler et de croiser des langues et des disciplines. Décider de fabriquer une brochure (historique, géographique, touristique, etc.), de construire une maquette, de réaliser un journal, de faire des analyses comparatives de certains

2. Coste (2002), « Apprendre et enseigner en plusieurs langues », dans les Actes du colloque *Insegnare ed apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa*, Torino; IRRE Piemonte et MIUR Direzione Generale Regionale per il Piemonte.

thèmes (écologiques, sociologiques) entre pays, qui sont au programme des différents systèmes éducatifs, et d'en rendre compte ensuite sous forme d'affiches, de tableaux, de graphiques, de schémas, etc. ; tout cela est assurément une manière active, gratifiante et féconde de travailler. Mais à condition que le résultat, c'est-à-dire la production qu'il est indispensable de fournir (c'est une caractéristique essentielle de la pédagogie de projet) soit bi/plurilingue ; trop souvent en effet, on voit des professeurs de L2 et en L2 qui élaborent des « produits » monolingues en langue 2, ce que l'on peut comprendre au sens où c'est une manière de montrer des compétences en L2, mais ce n'est pas – me semble-t-il – dans la logique d'un enseignement bi/plurilingue.

Enfin, que conclure concernant la formation des enseignants des sections bi/plurilingues ?

Redisons tout d'abord qu'elle est présentement tout à fait marginale et insuffisante, alors même qu'on a pu voir à l'instant combien est spécifique le travail de ces enseignants, notamment ceux de DNL. Qu'observe-t-on ? S'agissant de la formation initiale, en France par exemple, seuls quelques IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres³) se sont engagés dans la formation des professeurs des *sections européennes*⁴ et des *sections bilingues* « français – langues régionales ». Dans ces programmes de formation, au-delà des cours de didactique spécialisée permettant d'approfondir certaines spécificités évoquées précédemment, des séjours à l'étranger des élèves-professeurs sont organisés dans des classes de même nature et niveau que celles où ils devront ensuite travailler, ce qui est naturellement bénéfique et tout à fait indispensable⁵.

Mais l'ensemble est notoirement insuffisant et la situation n'est pas vraiment meilleure en d'autres pays : l'enseignement bi/plurilingue est une idée neuve et, comme toute innovation, elle est coûteuse en efforts, tant humains que politiques et éventuellement budgétaires.

S'agissant de la formation continuée, les efforts institutionnels sont quelquefois un peu plus importants, mais infiniment variables selon l'engagement des pays ou régions envers ce dispositif d'enseignement. Parmi les actions existantes, citons à nouveau les séjours à l'étranger dans les classes correspondantes, et soulignons qu'à ce niveau les aides de l'Union européenne ne sont pas négligeables, grâce à différents programmes tels qu'Erasmus et Leonardo ; ces séjours peuvent se faire au travers de jumelages d'établissement, avec éventuellement d'échanges de professeurs. D'autres actions de formation continuée sont aussi mises en place avec profit : cours et stages linguistiques de perfectionnement, sessions centrées sur la didactique spécifique de ces classes, et on rencontre aussi naturellement quelques sites web permettant

3. Notamment les IUFM d'Alsace et de Bretagne.

4. Appellation française des sections bilingues à partir de la classe de quatrième.

5. E. Weber ici même.

d'échanger des documents et pratiques de classes même si on se rend compte que ceux-ci sont souvent éphémères et peu nourris.

Mais je voudrais en conclusion insister sur un point de formation qui me paraît central et qui n'occupe sans doute pas encore la place qu'il mérite : si l'on veut optimiser les bénéfices de l'enseignement bi/plurilingue, il est capital de prévoir des actions de *formations conjointes* des professeurs de langues et de DNL. La spécificité fondamentale de cet enseignement est bien en effet que la DNL et les langues 1 et 2 sont en synergie ; il y a confluence entre les savoirs linguistiques et disciplinaires⁶ ; ils se nourrissent mutuellement. Les langues 1 et 2 structurent le concept disciplinaire, le concept précise et enrichit les langues ; c'est ce que formule bien, pour désigner ces classes, l'appellation anglo-saxonne de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) et sa transposition française gentiment désignée sous le nom d'EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue étrangère*).

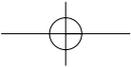
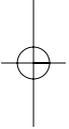
Les enseignants de ces classes doivent donc travailler en collaboration étroite : la *plus-value* à la fois linguistique, scientifique et cognitive est à ce prix. La recherche universitaire, bien qu'elle soit relativement récente, commence à exister en ce domaine, mais sa transposition didactique en termes de formation de professeurs peine encore à prendre forme.

Il convient de se mettre au travail. Des pistes pédagogiques existent (pédagogie de projets spécifiques par exemple), il y va sans doute, à moyen et long terme, de l'extension significative de l'enseignement bi/plurilingue.

Bibliographie récente de Jean Duverger concernant cette thématique :

- L'Enseignement en classe bilingue*, 2005, Hachette.
- « Enseigner en français ? Pas si simple » in *Le français dans le monde*, n° 329, 2003, CLE International, 20-21.
- « Quel enseignement bilingue, en France ? » in *Le français dans le monde*, n° 338, 2005, CLE International, 20-21.
- « Quelle formation initiale et continue pour les enseignants de DNL en français ? » 2006, Rencontres de Prague, <http://rencontres-bilingues-prague.hautetfort.com>.
- « Florilège de pratiques pédagogiques spécifiques de l'enseignement bilingue », in *Le français dans le monde/Recherches et Applications*, n° spécial, janvier 2000, CLE International, 178-186.

6. Gajo L. « L'enseignant en section bilingue : un nouvel enseignant ? »
Rencontres de Prague, 2006,
<http://rencontres-bilingues-prague.hautetfort.com>



E*ntre théorie et pratique : une articulation complexe*

DANIEL VÉRONIQUE
MARION PESCHEUX
ANA ISABEL ANDRADE

L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères

DANIEL VÉRONIQUE
UNIVERSITÉ DE PROVENCE,
ET DILTEC (PARIS 3)

Le dernier ouvrage de P. Bange (2005 : 212-19) livre en guise de post-face un dialogue entre l'auteur et son frère, enseignant de langues, à propos de l'enseignement/apprentissage des règles de grammaire en langue étrangère, dont j'extrais ce qui suit. Alors que P. Bange défend l'idée qu'il convient de placer le travail cognitif de l'élève au centre du dispositif d'enseignement à travers la communication, son interlocuteur soutient la nécessité d'un enseignement explicite des règles de grammaire en langue étrangère, telles que formulées dans les manuels scolaires. Au terme de leurs échanges, se ralliant à la position défendue par P. Bange, qui envisage la didactique des langues comme un : «[...] adjuvant de l'apprentissage dans les conditions de la classe de langue étrangère», son interlocuteur ajoute «[...] cette réflexion sur l'apprentissage des langues peut trouver sa place dans le cadre des travaux effectués par divers mouvements pédagogiques ; elle relève d'une conception de l'école qui dépasse largement la seule didactique des langues et touche à des questions de portée générale affectant toute l'organisation du système».

Ces échanges fraternels abordent l'enseignement/apprentissage grammatical en langue étrangère dans des termes que je souhaite évoquer, à mon tour, dans ces pages.

L'enseignant de langues étrangères et secondes dispose, en principe, de savoirs et de savoir-faire qui lui permettent d'accompagner de façon efficace les efforts d'appropriation des élèves qui lui sont confiés. Outre sa compétence dans la langue/culture cible, sa formation en didactique lui donne le moyen de concevoir la classe comme un lieu inscrit dans la continuité temporelle d'un curriculum et comme un espace de mise en place d'activités d'enseignement. Sa formation méthodologique le rend apte à l'emploi d'un manuel et d'autres supports en classe et à

conduire les interactions verbales qui sont nécessaires aux activités de transmission, de correction et d'évaluation. Il est donc à même de se servir d'une grammaire pédagogique de la langue cible. Grâce à sa formation initiale, mais également à l'expérience d'enseignement accumulée, il mobilise des catégorisations et des représentations qui informent et accompagnent sa démarche de pédagogue. Bien évidemment, il est aussi soumis aux obligations du système éducatif où il opère. C'est à un tel enseignant que je pense ici.

Enseignant de français langue seconde et/ou étrangère (FLE/S), il dispose de référentiels et de méthodologies spécifiques¹ pour baliser le parcours qui va du manuel et de l'élaboration didactique aux discours de la classe. Les nombreux travaux de méthodologues, tels ceux de Vigner et de Courtillon par exemple, complètent utilement ce viatique. Quel peut être, pour un tel enseignant, l'apport des recherches sur l'apprentissage des langues secondes et étrangères (dorénavant RAL) ? On peut penser qu'une meilleure connaissance du procès d'appropriation d'une langue seconde (L2) ou étrangère (LE) et de l'évolution des connaissances linguistiques des apprenants est susceptible de l'aider à élaborer des contenus d'enseignement, à préciser les principes et les conduites à tenir pour l'élaboration des tâches d'enseignement ou encore à mieux corriger et évaluer les productions d'apprenants.

La réflexion que je propose concerne essentiellement l'enseignement/apprentissage grammatical en L2/LE. Tout d'abord, je voudrais situer brièvement la recherche sur l'acquisition des langues étrangères et secondes dans ses principaux acquis. J'aborderai ensuite l'enseignement grammatical en FLE/S à partir des travaux en RAL qui portent sur la relation entre données (*input*) et prises (*intake*) en langue cible. Cette contribution s'achèvera sur une réflexion sur la progression et les tâches d'enseignement en FLE/S.

Travaux sur l'acquisition d'une L2/LE et recherches sur l'appropriation d'une troisième ou d'une quatrième langue (L3/L4)

Depuis une bonne trentaine d'années, la RAL a établi la complexité du procès de construction des connaissances en L2/LE. S'opposant à une vision behavioriste du contact des langues, elle a défendu l'idée que l'appropriation linguistique d'une L2/LE n'est pas le reflet mécanique de l'enseignement reçu mais que l'apprenant participe à l'élaboration de ses connaissances. En effet, la RAL a montré le caractère systématique, même si variable dans le temps, de la démarche d'appropriation d'une langue étrangère, en mettant en lumière la dynamique des inter-

1. Voir le français fondamental et la méthodologie SGAV et, plus récemment, le Niveau Seuil, l'approche communicative et les travaux issus du Cadre Commun Européen de Référence.

langues. Elle s'est longuement interrogée, entre autres, sur les relations entre les interactions verbales auxquelles sont exposés les apprenants et la constitution de leur connaissances en L2/LE. Parmi les acquis de ses recherches, l'on peut citer la mise à jour de stades et d'étapes d'acquisition, de séquences ordonnées d'appropriation. La notion de séquence de développement a été bien illustrée dans le domaine grammatical. Ainsi, on a pu identifier les grandes étapes de l'acquisition de la grammaire du français langue étrangère (Bartning et Schlyter, 2005), l'expression de la négation dans diverses langues européennes, ou encore les stades de l'appropriation de la phrase allemande. Par ailleurs, la RAL a graduellement formulé des propositions concernant le rôle de la L1 dans le procès d'appropriation d'une L2, passant de la notion d'interférence à celle d'influence translinguistique. L1 ne saurait être conçue exclusivement comme inhibant l'appropriation de L2/LE mais doit être envisagée comme un facteur structurant, tant sur le plan lexical et sémantique que sur le plan grammatical ou phonique.

Depuis quelques années, le développement de travaux sur l'acquisition d'une troisième ou d'une quatrième langue conduit à repenser la fonction des langues antérieurement connues dans le procès d'acquisition d'une langue nouvelle. Pour Hammarberg (2003), il existe une division du travail entre les langues antérieurement connues dans l'appropriation d'une L3/L4. L1 joue un rôle instrumental permettant la mise en place de comportements pragmatiques et des alternances codiques dans les débuts de l'appropriation de L3. L2 fournit essentiellement du lexique et des ressources grammaticales pour l'appropriation de L3/L4; c'est le fournisseur externe d'éléments linguistiques par défaut. Les effets interlinguistiques de l'apprentissage d'une L3/L4 restent cependant largement à décrire. La nature des objets linguistiques impliqués (phonétique/ phonologie, grammaire ou lexique) tout comme la nature des tâches qui ont permis le recueil des corpus analysés ne sont pas indifférentes aux conclusions que l'on peut formuler. L'intérêt de confronter les recherches sur l'appropriation d'une L2/LE à celles conduites sur l'acquisition d'une L3/L4, réside dans l'ouverture à d'autres situations de contact de langues. Ce qui se dégage de ces confrontations, c'est que l'appropriation de compétences pragmatiques, de fonctionnements morphosyntaxiques et lexicaux, quel que soit le statut des langues cibles concernées, fonctionnent selon des économies différentes.

Répenser l'enseignement grammatical en FLE/S

On ne peut recenser ici l'ensemble des questions que soulève un enseignement grammatical en FLE/S. Quelles que soient les options méthodologiques retenues, demeurent des interrogations à propos de l'enseignement explicite des règles grammaticales, à l'instar du débat rapporté en introduction, et au sujet du développement d'une prise de conscience (*awareness*) des fonctionnements grammaticaux en langue cible. C'est dans ce cadre de réflexion didactique qu'il peut être utile d'interroger les travaux conduits en RAL, sur l'acquisition d'une L2 comme d'une L3/L4.

Les représentations les plus courantes du procès d'appropriation d'une langue étrangère tendent à isoler les phases suivantes : le moment de l'exposition aux données en langue étrangère – exposition complexe parce que structurée par une progression en classe de langue étrangère – ou *input* (entrée), le moment de la saisie ou intériorisation (*intake*) et la phase de réemploi ou *output* (sortie). Cette conceptualisation est critiquable à certains égards par son réductionnisme et son simplisme ; l'exposition à la langue cible en classe est assurément une opération qui engage davantage d'affectivité et de socialisation que ne le laisse entendre la métaphore cybernétique de l'*input*. Pour des raisons de commodité cependant, je conserverai les termes d'*input*, d'*intake* et d'*output*. Dans ce qui suit, je tenterai de présenter succinctement quelques éléments de réponse pertinents de la RAL dans le domaine de l'enseignement grammatical en L2/LE.

DONNÉES (*INPUT*) ET PRISES (*INTAKE*) EN L2/LE

La compréhension de la relation entre la réception et le traitement des données linguistiques et langagières (*input*) et l'élaboration de connaissances intrapsychiques en L2 (*intake*) implique une prise en compte des dimensions cognitives et interactives qu'engagent ces deux procès. Le modèle du moniteur ou de l'auto-contrôle de Krashen (1976, 1981) formule une thèse radicale. Selon cet auteur, les apprenants (adultes et enfants) développent des connaissances en L2 suivant, d'une part, un procès d'acquisition, processus inconscient, identique à celui mis en œuvre par l'enfant lors de l'acquisition de L1, et d'autre part, un procès d'apprentissage, processus conscient résultant de l'enseignement explicite et impliquant des connaissances métalinguistiques. Pour Krashen, les deux sources de connaissance sont étanches, à cette réserve près que les connaissances apprises sont responsables des phénomènes d'auto-contrôle de la production ou de l'*output*, suivant les

contextes communicatifs et les situations. Cet auteur suggère que pour que les données en L2 soient accessibles à l'apprenant, deux conditions doivent être remplies: celle de leur intelligibilité et celle d'être porteuses d'affectivité. Krashen soutient que l'acquisition se déroule indépendamment de l'ordre dans lequel les différentes structures de la L2 sont présentées en classe.

Le couple acquisition/apprentissage, tel qu'il est pensé par Krashen, a fait l'objet de nombreuses critiques. Elles ont surtout mis en relief le fait qu'il n'y a pas solution de continuité entre ces deux processus et que le procès d'appropriation d'une L2 /LE implique de l'apprentissage autant que de l'acquisition. D'autres propositions moins radicales sur la relation entre les données et la saisie et entre les connaissances explicites et implicites ont également été formulées; j'y reviendrai.

Prenant en compte les activités cognitives et interactives impliquées dans les activités de prises, Klein (1989) formule la relation *input - intake* en des termes différents de ceux de Krashen. Il relève la contradiction dans laquelle se trouve engagé l'apprenant, entre la nécessité de communiquer en L2 et l'obligation de mettre en œuvre à cette fin des savoirs et savoir-faire incertains. La dynamique de l'appropriation requiert de l'apprenant qu'il considère que certaines au moins de ses connaissances en L2 sont sujettes à révision. Armé de règles dont il est plus ou moins sûr, l'apprenant s'engage dans des échanges communicatifs exolingues (communication avec un locuteur compétent de la langue cible) où il peut espérer, selon le cas, confirmation, proposition de correction, désapprobation sans correction ou absence de réaction. Comme Klein l'indique, une règle fréquemment employée en interlangue n'est pas nécessairement une règle sûre et définitive pour l'apprenant et une règle non utilisée n'est pas forcément méconnue. L'apprenant, sous l'aiguillon du malentendu, et plus largement du contact avec le locuteur compétent en L2, est conduit à travailler certaines règles. Celles-ci deviennent de ce fait critiques et peuvent donner lieu à collaboration métalinguistique en interaction. Klein suggère à juste titre que d'autres règles, toutes aussi critiques, peuvent disparaître de la mémoire de l'apprenant sans avoir jamais fait l'objet d'activités collaboratives en interaction.

Beaucoup de travaux en RAL se sont interrogés sur les conditions discursives et interactionnelles de l'appropriation. Les chercheurs de langue anglaise se sont montrés sensibles à une optimisation de l'enseignement par un effort de structuration de l'*input*. Si les travaux francophones ont beaucoup insisté sur la notion de séquence potentielle d'acquisition, séquence ternaire où la ratification de la correction proposée à l'apprenant par ce dernier est cruciale, les travaux de langue anglaise ont mis en relief l'importance des négociations interactionnelles autour du sens. Une thèse communément partagée par ces travaux est que la fonction essentielle de l'interaction verbale exolingue

est l'amorçage de l'appropriation. Des interactions verbales, associées à une présentation systématique des données à faire acquérir, semblent constituer l'un des meilleurs moyens externes de mise en relief de l'*input*.

CONNAISSANCES IMPLICITES ET CONNAISSANCES EXPLICITES EN L2/LE

La différenciation entre connaissances implicites et explicites est au cœur du modèle de Krashen tandis que Klein retient surtout la prise de conscience (*noticing*) des règles implicites comme moteur de l'appropriation. Ces interrelations ont suscité et suscitent de nombreux débats en RAL. On s'interroge également sur l'impact de l'enseignement explicite en matière d'appropriation de la grammaire. Certains chercheurs tentent d'explorer le rapport entre ces connaissances, essentiellement en termes attentionnels.

D'après Ellis (2005), les connaissances explicites et implicites en langue étrangère se différencient selon les paramètres suivants :

- > la conscience (*awareness*) : l'intuition de l'acceptabilité d'un énoncé (connaissances implicites) précède la capacité d'en fournir une explication métalinguistique explicite ;
- > les types de connaissances mis en œuvre : il s'agit de savoir-faire procéduraux automatisés versus des savoirs déclaratifs ;
- > la systématique : les connaissances implicites semblent plus systématiques, mêmes si variables, que les connaissances explicites ;
- > l'accès : la différence d'accès aux connaissances est liée à leur caractère procédural ou déclaratif ;
- > le recours aux connaissances de L2 : les apprenants emploient des connaissances implicites dans le temps réel de la parole alors qu'ils ont recours aux connaissances explicites dans une phase de planification ;
- > la verbalisation : les connaissances explicites sont verbalisables alors que les connaissances implicites ne le sont pas ;
- > l'apprenabilité (*learnability*) : les connaissances implicites ne sont « apprenables » que durant la période critique, c'est-à-dire avant la puberté, alors que les connaissances explicites le sont à tous moments. De cette analyse, il ressort que les connaissances implicites à base de savoir-faire procéduraux sont peu verbalisables, peu conscients et automatisés. Ce type d'analyse est, cependant, contestée par Bange (2002). Selon cet auteur, « [...] l'opposition explicite / implicite [...] doit être relativisée, au lieu d'être transformée en opposition exclusive ». Il prône, pour sa part, un enseignement grammatical explicite, fournissant un étayage métacognitif à l'effort d'appropriation de l'apprenant. Certains travaux en RAL ont pourtant montré qu'il est difficile pour des apprenants de L2/LE de faire attention de façon concomitante aux aspects formels des unités de la langue cible et à leurs significations. De là sont nées des propositions méthodologiques qui visent à modifier le mode de traitement de l'*input* par les apprenants en valorisant la

sémantique des échanges en L2 et les mots à contenu lexical. Les tenants de cette thèse considèrent que l'intervention dans le domaine du traitement de l'*input* est plus importante qu'un enseignement explicite de la grammaire.

D'autres recherches ont tenté d'explorer le rôle des conduites pédagogiques qui visent à attirer l'attention des apprenants sur les aspects formels de la langue de façon explicite ou implicite. De nombreuses expériences attestent de l'importance de l'un des premiers aspects de la mise en relief des données, celui de l'identification (*noticing*). En effet, l'apprenant ne semble faire attention qu'aux aspects formels qui lui ont été explicitement signalés et qu'ils sont susceptibles de relever. Ainsi, les enseignements centrés sur la forme des items, explicitement ou implicitement, sont considérés comme d'une grande utilité pour l'enseignement/apprentissage des L2/LE. Les expériences que rapporte Lyster (2004), dans un contexte d'enseignement du français en immersion, quant à l'impact d'un enseignement grammatical orienté vers la forme sur les progrès linguistiques atteste, cependant, d'un effet variable de ces activités didactiques selon la zone grammaticale concernée: les progrès dans la maîtrise des usages de *tu* et de *vous* sont plus flagrants que ceux portant sur le conditionnel ou l'imparfait. Lyster (2004) prône un enseignement qui favorise la prise de conscience et la conceptualisation.

BILAN

Un examen des travaux en RAL consacrés à la grammaire livre un bilan contrasté. Pour un certain nombre de fonctionnements grammaticaux, il est établi que les apprenants parcourent des trajectoires d'appropriation identiques dans le cheminement, même quand ils varient en termes de durée. Il apparaît également que la mise en relief des significations lors de l'activité d'enseignement favorise l'apprentissage tout autant que l'enseignement explicite de certaines différences grammaticales formelles. Cet apparent paradoxe s'explique par la nature des éléments grammaticaux concernés. Ainsi, la RAL établit que les différentes composantes de la langue cible devraient faire l'objet de traitements didactiques différenciés. Les unités grammaticales fonctionnelles, comme les déterminants par exemple, ne devraient pas être enseignées explicitement. Leur mise en place est liée à la dynamique d'évolution des interlangues, mouvement peu conscient et difficilement verbalisable. Des unités appartenant aux grandes catégories lexicales, tels les noms et les verbes, parce que plus complexes, pourraient au contraire faire l'objet d'un enseignement explicite. Elles peuvent, par ailleurs, être explicitées en interaction. Si les recherches sur l'acquisition des L2/LE valorisent l'enseignement explicite de la grammaire, le travail sur les significations ne saurait être négligé.

Progression, input et enseignement explicite en FLE/S

Le curriculum et la progression permettent de structurer des contenus d'enseignement. Comme le rappelle Charlot et coll. (1992), le curriculum «[...] au-delà des "programmes", renvoie aux parcours scolaires, aux situations d'apprentissage, aux finalités éducatives elles-mêmes» (26). La progression, elle, est étroitement liée à la mise en œuvre de projets d'enseignement, plus particulièrement à l'organisation du «contenu» linguistique, langagier, et, éventuellement, culturel que l'on souhaite transmettre. Selon le cas, il est question de définir et d'ordonner les éléments d'un parcours d'enseignement/apprentissage, de regrouper et de répartir des unités et des structures linguistiques, des notions et des fonctions langagières, des actes de parole dans le cours d'un syllabus.

Prenant connaissance des travaux réalisés sur les séquences développementales en français, certains chercheurs ont souhaité que la progression de l'enseignement grammatical soit organisée en suivant ces itinéraires. S'il est vrai que les séquences de développement de l'expression de la temporalité – dans le secteur de l'expression des valeurs aspectuelles et temporelles et dans celui de l'évolution de la morphologie verbale – peuvent parfaitement constituer le fil conducteur d'une progression, on ne saurait en faire une règle générale. Certes, les séquences et les stades de développement indiquent bien des passages obligés du progrès en LE/L2, une démarche de didactisation et de formulation implique, cependant, une reformulation des séquences de développement décrites en termes de dispositifs d'enseignement et de contenus à transmettre. Vu la complexité du travail d'appropriation de l'apprenant et son caractère tâtonnant (Bange, 2005), l'on conçoit que la démarche d'enseignement ne puisse être dans une relation de simple copie de séquences dégagés par les analystes après coup. Il s'agit bien d'influencer le procès d'appropriation linguistique mais les recherches sur la saisie montrent la complexité des procès en cause.

Quelle formation à l'action éducative ?

Les travaux en RAL livrent plusieurs enseignements. En premier lieu, ils développent une vision complexe du rôle des langues antérieurement connues dans l'appropriation de la langue nouvelle. En effet, quand plus de deux langues sont en présence, les rôles respectifs de L1 et de L2, en matière de recours grammatical, lexical, voire pragmatique, pour

l'apprentissage de L3/L4, semblent bien délimitées, tout en présentant des différences inter-individuelles. On relèvera également que les fonctionnements grammaticaux et les unités lexicales font l'objet de mode d'appropriation différencié, y compris quand il s'agit de situations de plurilinguisme à l'état naissant. Le rôle des interactions verbales comme lieu et moteur de l'appropriation se trouve fortement nuancé. Celles-ci favoriseraient la mise en relief et l'appréhension d'unités plutôt que leur acquisition *hic et nunc*. Autre leçon de ces travaux, le rapport entre l'accès au sens – la négociation du sens dans des situations d'interaction semble constituer une bonne voie d'accès aux données de la L2 – et l'attention à la forme des unités en L2/LE constitue une pierre d'achoppement pour l'apprenant. Enfin, il apparaît que des conduites enseignantes qui valorisent certains aspects formels des données présentées aux élèves peuvent être efficaces.

Quelles conclusions pour l'enseignement? Il apparaît clairement que toutes les séquences de développement dégagées ne sont pas transposables dans une progression. On doit prendre soin de distinguer les cas où l'ordre d'acquisition établi ne saurait dicter un ordre d'enseignement – c'est le cas de l'ordre de développement de l'article ou de la négation en français – de ceux où ils pourraient constituer un fil conducteur pour l'enseignement, telle la séquence de développement des temps verbaux. Certains ordres d'acquisition ne permettent pas l'ordonnement d'un enseignement alors qu'elles peuvent constituer des éléments clés pour l'évaluation.

Quelle formation à l'action éducative? Toute proposition de formation devrait se soucier des cultures éducatives, linguistiques et didactiques de l'enseignant et de l'appareil de formation où il intervient. Les idées formulées *supra* impliquent une conduite de classe où l'enseignant se place dans une position de tuteur ou d'assistant, à l'écoute des cheminement d'appropriation². Il s'agit d'une prise de position éducative qui n'est pas sans implications pour le déroulement de la classe et qui a des incidences sur le fonctionnement même de l'appareil éducatif. Les recherches recensées ici prônent implicitement une pédagogie par objectifs et une pédagogie active. Il s'agit de privilégier la démarche d'appropriation de l'apprenant. On envisagera une *évaluation formative* plutôt qu'une *évaluation sommative*.

Ces recherches supposent également que l'enseignant soit en mesure de saisir les productions de l'élève, correctes ou fautives, voire ses incompréhensions et méconnaissances, comme des fenêtres sur un processus d'appropriation en cours. Comme le suggère Bange (2002, 2005), il s'agit de développer chez l'enseignant de FLE/S des capacités d'analyse et de compréhension de la démarche d'appropriation des apprenants. C'est sur lui que repose la lourde charge d'articuler la grammaire pédagogique du manuel et des autres supports employés,

2. Voir Nancy-Combes (2005) qui formule des propositions dans ce sens.

avec la grammaire d'apprentissage que manifestent les erreurs. Il s'agit de défendre une focalisation sur le sens, tout en ne négligeant pas, l'enseignement de règles explicites.

Bibliographie

- BANGE, P. (2002), « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère » in Cicurel, F., Véronique, D. (éd.), *Discours, action et appropriation des langues*, PSN, 21-36.
- BANGE, P. (avec la collaboration de Carol, R., et Griggs, P.) (2005), *L'Apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, L'Harmattan.
- BARTNING, I., SCHLYTER, S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 » in *Journal of French Language Studies*, Vol. 14, 1, Charlot, 281-299.
- ELLIS, R. (2005), « Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A psychometric Study » in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 27, 2, 141-172.
- HAMMARBERG, B. (2001), « Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition ». In CENOZ, J., B. HUFISEN, U. JESSNER (éd.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 21-41.
- KLEIN, W. (1989), *L'Acquisition de langue étrangère*, Armand Colin.
- KRASHEN, S.D. (1976), « Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning » in *TESOL Quarterly* n°10, 157-168.
- KRASHEN, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Elmsford, Pergamon Press.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable*, Gap, Ophrys.

Théorie et pratique en formation initiale d'enseignants de FLE et FLS

MARION PESCHEUX

UNIVERSITÉ JEAN MONNET,
SAINT-ÉTIENNE ET CERCI
(UNIVERSITÉ DE NANTES)

Le titre de cet article rapproche théorie et pratique dans leur opposition traditionnelle, et dans une première étape, une discussion succincte sur l'opposition théorie-pratique sera présentée. Ensuite, la question de la compatibilité entre une forme de réflexion sur la pratique et le contenu des formations initiales de formateurs FLE/S sera abordée et on argumentera en faveur de l'introduction en formation initiale de cette réflexion praxéologique (Pescheux, 2006). Cette argumentation sera illustrée par l'exposé de dispositifs de confrontation théorie-pratique en Master 1 (M1) : un dispositif comparant différentes préparations didactiques de groupes d'étudiants ou les comparant à des expérimentations en présentiel à l'Université de Nantes et un dispositif mis en place dans le M1 à distance de l'Université Virtuelle des Pays de Loire (UVPL). Enfin, seront présentés quelques résultats de ces dispositifs.

Théorie-pratique : une réelle opposition ?

Schön (1996) a résumé les composantes des deux paradigmes qui soutiennent le développement des compétences chez les professionnels expérimentés. Il énumère une série de comparaisons : du côté de la théorie, se trouveraient la *rigueur*, s'opposant à la *pertinence* de la mise en pratique ; du côté théorique, la *rationalité* s'oppose à l'*expérimentation* par essai, erreur, intuition, voire débrouillardise en pratique ; la théorie est simple voire simplificatrice, la pratique est *complexe* ; la

théorie est certaine, la pratique est dans l'incertitude; la théorie est stabilité, la pratique est par nature instable; la théorie généralise tandis que la pratique n'est constituée que de singularités; et s'il fallait en rajouter, la théorie fournit des solutions, là où la pratique fournit, elle, des problèmes... On relèvera que ce débat est saturé de jugements de valeur. Schön fait alors valoir «l'existence d'un savoir caché dans l'agir professionnel», formule qui a inspiré depuis lors bien des formations professionnelles et notamment celles des enseignants. Dans le domaine de la didactique professionnelle, pour Vergnaud (1996), disciple de Piaget, la conceptualisation se trouve au fond de l'action et Piaget (1974), quant à lui, parle de l'action en tant que savoir autonome. L'épistémologie piagétienne nous démontre qu'au sein même de la pratique, il y a du concept, c'est-à-dire le produit d'une réflexion du sujet à partir de son interaction avec l'environnement dans l'action; la théorie peut être considérée comme un processus, non comme un produit, de conceptualisation qui provient d'actions. Ce sont ces processus que Piaget désigne sous le nom d'abstraction réfléchissante et d'abstraction réfléchie. En fait, il y aurait lieu de parler de «moments» différents imbriqués dans un processus d'apprentissage. On s'intéressera alors à l'imbrication de ces différents moments de l'activité des sujets, en particulier dans le domaine de la formation professionnelle des futurs enseignants de langue.

Formation initiale d'enseignants de FLE/S et réflexion praxéologique

Comment est-il possible d'effectuer des allers-retours entre théorie et pratique, entre formation à la didactique et activité enseignante, dès lors, précisément, que le public de formation initiale n'a, par définition, pas d'expérience? Comment parler de quelque chose que l'on n'a pas vécu? Nous allons tenter de démontrer que ce n'est pas une question totalement pertinente en didactique du FLE/S, au moins pour cinq raisons.

Première raison: l'existence d'un besoin de préparation à la rencontre avec les apprenants, et d'une demande de la part tant des enseignants que des étudiants de la filière FLE/S, qui a été largement mise en lumière par Castellotti & De Carlo (1995). Ceci est patent lors des échanges avec les étudiants de M1 en début d'année, échanges dans lesquels s'expriment les inquiétudes vis-à-vis de la première rencontre avec des apprenants étrangers. Comme, la plupart du temps, la formation de l'enseignant de langue se réalise sur le tas, c'est avec des hypothèses, des idéaux, des représentations individuelles qui sont le produit de leur personnalité et de leur formation que la plupart des enseignants

de langue abordent leur première leçon¹. C'est ce matériau préalable à l'action qui est le fondement de l'élaboration ultérieure – la réflexion ou la théorisation – effectuée par l'enseignant. Or, ce que nous proposons n'est pas autre chose que la mobilisation de ces représentations lors d'une phase préparatoire destinée à « scénariser » le passage à la pratique, et l'on peut aider les étudiants à réfléchir à partir d'elles, avec elles, voire, contre elles.

La *seconde raison* qui disqualifie la question « comment parler de ce qu'on n'a pas vécu ? » est la constitution des promotions de M1 FLE/S. L'expérience de formateur sur plusieurs années permet de distinguer grossièrement trois populations : ceux qui n'ont effectivement aucune expérience d'enseignement ou de transmission ou d'animation de groupe, quelle qu'elle soit ; des étudiants ayant déjà vécu la relation d'enseignement, hors le FLE/S ; des étudiants ayant une expérience d'enseignement de FLE/S. On peut faire l'hypothèse qu'en général la moitié d'une promotion a déjà vécu un contact avec soit des apprenants, soit des petits groupes. Cette proportion est donc loin d'être négligeable. Dès lors, le formateur de M1 FLE/S se trouve généralement avec un public hétérogène, susceptible de mobiliser des expériences et des représentations diverses sur le métier, de les échanger et de les confronter aux autres : là commence la formation *professionnalisante*.

Troisième raison de rejeter les questions initiales, la toujours actuelle dialectique entre *applicationnisme* et *implicationnisme* dans le champ du FLE/S. On rappellera que, issue d'un certain nombre de constats des années 1970², l'*applicationnisme* en didactique du FLE/S consiste à appliquer les théories linguistiques en classe de langue, et que l'*implicationnisme*, pour sa part à l'opposé, consiste à tirer les implications théoriques spécifiques au FLE/S en partant de l'observation de la pratique comme source majeure d'information. On proposera ici de considérer que l'enseignement du FLE/S à des apprenants étrangers est là aussi une question de moments alternés où, dans la pratique de chaque enseignant (consciemment ou inconsciemment) et pour certaines activités de classe, l'*applicationnisme* domine, et dans un autre temps, l'*implicationnisme* prend le dessus : même lorsqu'ils sont « théoriques », les cours de M1 ne peuvent manquer d'évoquer ou de refléter ces deux tendances, et de les inscrire dans le discours prescriptif ou descriptif aux étudiants. Ceux-ci sont donc informés de l'existence d'une réflexion contradictoire interne au FLE/S portant sur la dialectique théorie-pratique que reconduisent *applicationnisme* et *implicationnisme*.

La *quatrième raison* qui prêche en faveur d'une réflexion sur la pratique en formation initiale est la constitution de la didactique du FLE/S comme discipline à part entière, ce qui se traduit par une recherche qui lui est propre : celle-ci est fondée en grande partie sur l'observation de

1. Voir Cambra-Giné ici même.

2. Galisson & Puren, 2000.

classes. En tant qu'outil de recueil de données, l'observation requiert une formation spécifique : elle pose à l'observateur des questions sur le point de vue qu'il adopte, les modèles qui l'animent et lui font choisir ses observables ; elle l'oblige à concevoir, manipuler et analyser des grilles d'observation, que cette observation soit exploratoire ou ciblée. Or tout enseignant, avant même toute activité enseignante, a été et demeure observateur puisqu'il a été apprenant, il est d'ores et déjà dans la position de ce que Schön (ibid.) qualifie de chercheur dans un contexte de pratique. Autrement dit, si l'on considère qu'il est important que chaque enseignant soit capable de pratiquer une *auto-observation participante*, il est nécessaire de l'entraîner à cette observation³. L'observation dans sa phase préparatoire même, est d'emblée une réflexion sur la pratique, donc on peut considérer qu'un premier pas vers la pratique est franchi si l'on enseigne aux étudiants de FLE/S à préparer et concevoir des auto-observations de classe, qu'ils en fassent, ou non, l'expérience immédiate.

Enfin la *cinquième raison* d'insérer une réflexion sur la pratique de classe en formation initiale est la perspective du mémoire de M1. Même si c'est l'aboutissement d'une première année d'acquisition de concepts et d'expérience en didactique du FLE/S, autant favoriser en amont chez les étudiants, c'est-à-dire dès le début de la formation, un habitus réflexif en les dotant d'outils pour « lire » leur stage.

A analyser la pratique en formation initiale

Comme évoqué en introduction, la formation à l'analyse de la pratique, ne serait-ce que sous forme d'initiation, a été proposée en Maîtrise FLE à l'Université de Nantes et a donné lieu à deux dispositifs pédagogiques successifs : dans un premier temps (1998-2001), on s'est contenté de proposer des confrontations de préparation didactiques et méthodologiques entre sous-groupes, dans un second temps (2001-2003), chaque groupe a non seulement préparé mais aussi réalisé une séquence de cours d'une heure et en a effectué l'auto-évaluation. Cette expérience a débouché sur la conception d'une UE (unité d'enseignement) *Communication didactique et analyse de pratiques* dans le cadre de l'UVPL rassemblant les universités de Angers, Nantes, Tours et Le Mans autour de l'offre d'un Master à Distance⁴, l'enseignement en présentiel se poursuivant par ailleurs.

Dans les deux dispositifs pédagogiques évoqués, le cours en présentiel avait été positionné au premier semestre de formation, afin de permettre aux étudiants partant en stage à l'étranger au second semestre de disposer préalablement des outils de réflexion. Les promotions étant constituées d'une soixantaine d'étudiants, les cours ont été

3. Voir Causa ici même.

4. Adresse du site : www.uvpl.org

dédoublés et ont permis une pédagogie de sous-groupes pour chaque demi-promotion. L'évaluation, comptant pour la validation du premier semestre, a donné lieu à des dossiers par groupes de quatre étudiants, et portant sur la préparation et éventuellement la réalisation d'une heure de cours de FLE/S.

Au plan de la partie outils du cours, ont été proposées deux grilles dites « de préparation didactique » et « méthodologiques ». On a considéré – assez classiquement – que la première grille recouvrait la perspective didactique en se centrant sur le contenu des connaissances délivrées et la grille de préparation méthodologique, la perspective pédagogique, c'est-à-dire la relation à l'apprenant. Préalablement à la présentation des deux grilles, et afin de concrétiser leur utilité sur le plan professionnel et personnel, un travail de réflexion individuel, puis collectif, a été proposé dès la première séance. À chaque étudiant, il était demandé de faire une liste de ce qui, dans le déroulement d'un cours de FLE/S, lui semblait « facile » ou vers lequel allait sa préférence, et de ce qui lui semblait, au contraire, « difficile », que ce soit à propos du public, du sujet traité, de l'activité choisie, du support, etc. et ce, quelle que soit son expérience passée. Ensuite il leur était demandé d'échanger ces réflexions par binômes, et enfin, un recueil final était effectué et noté au tableau. Le but de cette séance était de permettre l'explicitation des représentations des étudiants; de les faire se connaître en début d'année; de faire découvrir les ressemblances et les différences dans leur façon d'appréhender le métier; d'introduire une première approche de la démarche analytique; enfin, pour l'enseignant de l'UE, de mieux connaître les étudiants.

Sur la base des deux grilles, deux temps de recherche et de réflexion étaient proposés dans le format des 24 heures de cours. Dans un premier temps, les étudiants constituaient librement des groupes de travail et choisissaient une activité de classe d'une heure environ, ce choix étant libre au sein de chaque groupe de quatre étudiants. La rédaction des deux grilles était organisée de sorte que chaque groupe prépare son dossier en intersession, et que chaque cours soit scindé en deux parties: une partie d'apports théoriques et méthodologiques (1h30) et une partie d'ateliers en sous-groupes de travail (1h30), pour recentrer et réguler les réflexions des étudiants, faciliter et préparer la rédaction des dossiers à partir des grilles. Le second temps de réflexion a consisté, dans sa première forme, à organiser la présentation des travaux de chaque sous-groupe au groupe-classe, par demi-promotion, chaque groupe exposant son projet pendant 20 à 30 minutes, la discussion avec le groupe se déroulant ensuite avec une même durée. Les présentations en cours avaient pour objectif de confronter les participants à des suggestions, des modèles souvent différents des leurs, et d'en tirer de nouvelles réflexions sur les scénarios qu'ils avaient envisagés. Ainsi, pour résumer ce dispositif, il visait à guider les étudiants

dans l'acquisition de réflexes de scénarisation de l'activité enseignante : le fait de travailler à quatre, là où souvent l'enseignant de FLE/S travaille seul, puis de comparer à nouveau le consensus dégagé au sein d'un groupe à l'ensemble de ses pairs, permet souvent, à lui seul, de générer des alternatives pédagogiques – et surtout de les formaliser et de les problématiser. À cet égard, voici les quatre critères de notation des dossiers : l'existence d'un lien explicite avec les éléments du cours théorique ; l'activité de classe spécifique FLE/S (il ne s'agit pas ici de didactique générale) ; le réalisme et/ou la créativité de l'activité choisie : la présence de ce critère devant favoriser aussi bien la prise en compte anticipée, aussi précise et explicite que possible, des difficultés potentielles que génèrent l'activité de classe et le scénario pédagogique choisis, tant pour les apprenants que pour l'enseignant, que l'imagination et la création de supports et d'activités hors manuels ; enfin l'explicitation des discussions, questions ou problèmes soulevés par le travail à quatre, ainsi que l'explicitation des arguments développés en faveur des choix opérés : ce critère constituant une incitation à la conceptualisation enseignante.

Les étudiants devaient compléter les deux grilles, en fonction de leur choix d'activité réelle, et du choix du public virtuel : ce dispositif en deux grilles articulées, dont les éléments sont solidaires les uns des autres, constitue un ensemble de contraintes successives qui génèrent la réflexion pendant la phase pré-active (Dargirolles, 1999). Comme les étudiants le disent :

« Nous avons imaginé une classe virtuelle dans laquelle les difficultés et les réponses des apprenants sont présentes et prévues ainsi que les tentatives d'explication de la part de l'enseignant. »⁵

On a voulu pour ainsi dire contraindre la mise en mots, l'explicitation des alternatives possibles que la phrase pré-active pourrait envisager à propos de la phase inter-active. C'est cette capacité à anticiper l'action – à partir de la discussion entre pairs – et à problématiser cette anticipation que nous voulions développer chez les étudiants : en effet, l'anticipation fait partie de l'analyse de l'activité, en tant que phase préparatoire à l'auto-observation participante. Ce qui n'a pas empêché des démarches pragmatiques, comme le soulignent deux étudiants :

« Nous avons testé le document auprès de cinq apprenantes japonaises du Centre de langues afin de savoir si elles connaissaient le procédé des petites annonces. Elles étaient en France depuis moins d'un mois et n'avaient jamais vu d'écrit de ce type. »

Voici le contenu de deux grilles :

Phase pré-active : Préparation didactique

Étape 1 = type d'institution où se déroule votre cours ;

Étape 2 = type de public auquel s'adresse votre cours ;

Étape 3 = langue maternelle du public et niveaux en L1, L2 et autre(s) langue(s) ;

Étape 4 = support matériel de la tâche ;

Étape 5 = type de tâche/activité (oral, écrit, etc.) dans les grandes lignes ;

5. Dos Santos et Ducreux, Dossier de didactique de l'écrit, M1, Université Jean Monnet, 2005-2006.

Étape 6 = connaissances délivrées (générales ou spécifiques);
 Étape 7 = compétences mobilisées (communicative, sémiolinguistique, référentielle, etc.);
 Étape 8 = finalités, objectifs généraux et opérationnels de la tâche;
 Étape 9 = prérequis de l'apprenant pour la tâche.

Phase pré-active : Préparation méthodologique = déroulement prévu

Étape 10 = consignes et actes enseignants;
 Étape 11 = déroulement de la tâche pour l'apprenant, difficultés rencontrées et réponses envisagées;
 Étape 12 = matériel et installation à prévoir.

Dans la seconde version du dispositif, l'étape d'expérimentation (interactive) était prévue ainsi que les confrontations entre les étapes prévues et leur réalisation (post-active).

À titre d'exemple, voici quelques-unes des recommandations adressées aux étudiants dans la préparation de leur dossier concernant plus particulièrement l'étape 8 :

« Vous indiquez ici ce à quoi doit aboutir, pour l'apprenant, l'accomplissement de la tâche que vous avez choisie. La notion d'objectif a été largement définie dans des ouvrages en didactique générale et en didactique des langues. On peut distinguer les notions de "finalités", d'"intention pédagogique", de "but", d'"objectif général", d'"objectif spécifique", d'"objectif opérationnel". En particulier, vous lirez Hameline D., 1979, Les Objectifs pédagogiques, Éditions ESF, pages 97 à 100, et vous pourrez utilement, chez vous, faire les exercices des pages 101 à 105. D'après cette lecture, vous veillerez : d'une part, à distinguer les différents niveaux dans votre réponse; d'autre part, pour les objectifs, à les exprimer en termes de capacités des apprenants : « au terme de la tâche, l'apprenant doit être capable de... ». Vous analyserez votre support (Étape 4) et la tâche (Étape 5) en explicitant quels sont les comportements observables, et formulés dans des termes non équivoques, qui sont les indices de l'atteinte des objectifs par l'apprenant. Ceci, en fonction de votre public (Étape 2), de ses prérequis (Étape 9), va avoir des conséquences sur toute la préparation méthodologique (Étapes 10, 11, 12). »

D'après cet exemple, on peut constater que les grilles constituent un système en ce sens que chaque élément interagit avec les autres. Plus spécifiquement, on a fait le pari que tant les étudiants expérimentés que les débutants avaient besoin de clarification et d'explicitation des choix pédagogiques : l'expérience peut générer des routines, quelquefois jamais questionnées, de même que l'inexpérience peut faire envisager un cours sous un seul de ses aspects, sans tirer les conséquences des choix opérés (par exemple, difficulté de l'approche communicative chez certains publics). Ce que cherche la démarche d'analyse de pratique, c'est le questionnement continu, la discussion anticipatrice de chaque action dans le format d'un cours d'une heure de FLE/S et leur explicitation dans le dossier. C'est en cela que les grilles proposées, essentiellement indicatrices et non prescriptives, jouent un double rôle : un rôle structurant la phase pré-active et inter-active, à la fois consolidant les acquis des étudiants expérimentés et rassurant les débutants, c'est-à-dire structurant d'emblée l'attitude observatrice de l'enseignant par rapport à sa future pratique⁶; ensuite la réflexion consiste à comparer le réel et le prévu, et notamment à affiner les grilles selon des critères ouverts. Ainsi, lors de la deuxième version de ce dispositif, lors-

6. Les éléments des grilles constituent des points à observer, c'est-à-dire un cadre – certes très lâche – programmatique pour cette auto-observation participante que De Salins (2000) appelle de ses vœux.

qu'il a été possible de réaliser avec des volontaires étrangers des cours en vraie grandeur, soit sur place, soit dans le centre de langue, enregistrés sur cassette audio ou vidéo, l'écoute et l'analyse même succincte des séances réalisées en grand groupe a donné lieu à des échanges réinvestis dans les dossiers de validation.

I llustration

Il est malheureusement impossible dans le cadre de cet article de mentionner les très nombreuses réflexions pertinentes et souvent très détaillées que proposent la plupart des étudiants dans leurs dossiers. Afin de mettre en lumière la démarche de prise de conscience entreprise par les auteurs, et ce, sur deux activités assez différentes, nous limiterons au commentaire de deux exemples significatifs.

Le premier est celui qu'ont proposé des étudiants enseignants mexicains de Maîtrise FLE à leurs collègues étudiants canadiens apprenant le français à l'université de Nantes en 2001-2002. Dans le Jeu de *Taboo*, les joueurs (les étudiants canadiens) sont en deux camps et tirent au sort des mots qu'il leur faut faire découvrir à l'autre camp. Dans le dossier, on voit apparaître à l'étape didactique des objectifs bien grammaticaux dans un type d'activité à priori peu grammatical :

Étape 8, objectifs opérationnels: les apprenants seront capables d'utiliser les présentatifs et des relatifs (c'est... qui), des adverbes de temps, de lieu (ici, là, etc.), des tournures impersonnelles (il y a, on fait).

Après l'expérimentation, un recueil de production des apprenants est réalisé, dont nous tirons cet échange :

[...] « petit-déjeuner » = « c'est une des premières choses que tu fais quand tu te réveilles. Pas tout le monde le fait mais c'est important. Avec jus d'orange, céréales... » [...]

« voter » = « Si on veut avoir le nouveau Premier ministre, on fait ça... » [...]

Quelques groupes réussissent ainsi à garder une trace du cours et prennent conscience de l'intérêt de disposer d'observables pour analyser leurs pratiques, ce qui permet l'évaluation de l'atteinte des objectifs :

« les volontaires nous ont beaucoup surpris par leur efficacité [...] Le jeu s'est déroulé à une vitesse impressionnante et en définitive très réjouissante : les mots se succédant les uns aux autres avec des productions langagières tout à fait satisfaisantes pour nous, c'est-à-dire, production de présentatifs, éléments de subordination, adverbes et indéfinis correspondant à ce que nous attendions, tels que *il y a* et le pronom personnel indéfini *on* très largement utilisés. »

Enfin, il ressort de l'analyse la prise en compte pratique de l'importance de certains éléments de conduite de classe, en lien avec les objectifs et le traitement des erreurs :

« Enfin, nous avons constaté l'impossibilité pratique de mettre en place une auto-prise de notes par les apprenants de l'équipe adverse, pas plus qu'une prise de notes par l'enseignant des erreurs commises durant le jeu, l'allure étant beaucoup trop vive. Il est donc difficile dans cette activité de mettre en œuvre une correction en fin de partie sans

support, ceci n'étant pas de toute façon le but de l'activité qui privilégie avant tout le côté pragmatique et utilitaire du langage comme moyen de se faire comprendre. Néanmoins, il serait intéressant que le professeur enregistre les productions des joueurs, afin de noter plus aisément leurs difficultés ou lacunes les plus prégnantes et de pouvoir y remédier: soit par un retour correctif sur des choses déjà vues mais non encore assimilées, soit par un réajustement de la programmation future des cours privilégiant des points problématiques de la grammaire pour éviter toute fossilisation.»

Le second exemple est celui d'un dossier de didactique de l'écrit M1 à l'Université Jean Monnet en 2005-2006, mais cette fois-ci sans expérimentation en vraie grandeur. Malgré tout, on voit s'explicitier clairement les nombreux questionnements préparatoires que se posent les étudiants-futurs enseignants. Dans l'activité *Les petites annonces immobilières*, il s'agissait de permettre à des apprenants étrangers non débutants de décrypter ces annonces afin de trouver un logement à Saint-Étienne. Or, on voit que malgré l'absence de réalisation du cours, un test permet aux étudiants de M1 de valider des hypothèses pédagogiques :

« Le décryptage des petites annonces, en vue de dégager une espèce de matrice de production, a rapidement rendu indispensable une étape préalable de compréhension écrite. En effet, comment demander à des apprenants étrangers de rédiger une petite annonce immobilière sans avoir « déconstruit » avec eux le document déclencheur ? De plus, la réaction des étudiantes japonaises du Centre de langue qui ne connaissaient absolument pas le principe des petites annonces nous a confortées dans ce sens. C'est pourquoi, nous avons repensé la didactisation de notre document et intégré une étape de compréhension écrite mettant les apprenants en condition de produire. »

Un autre point intéressant est de relever dans beaucoup de dossiers comme celui-ci la scénarisation des consignes, c'est-à-dire l'explicitation de la forme que pourraient prendre les consignes, sorte de « répétition » préalable qui permet de juger de la compréhension et de la faisabilité de la consigne. Par exemple dans l'explication du lexique technique, auquel les étudiants envisagent de consacrer 10 minutes – l'évaluation du minutage étant une autre composante de la préparation –, voici le scénario concernant le travail sur les petites annonces immobilières :

« L'action de l'enseignant: Il distribue une feuille du lexique technique à chaque apprenant. Il explique les différents termes oralement en donnant des exemples ou des informations supplémentaires à ce qui est écrit. Les termes expliqués sont: studio, F1/F1 bis, F2, F3, F4, F5, studette, caution, etc.

Difficulté éventuelle au niveau des différents types d'appartement: L'enseignant doit dire aux apprenants qu'« en France, on considère qu'il y a toujours un WC, un coin toilette et un coin cuisine et c'est pour cela qu'on ne les compte jamais dans la composition d'un appartement. Quand je dis qu'un F2 est composé d'une pièce principale, d'un séjour et d'une chambre cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de cuisine ou de WC... C'est juste du vocabulaire technique correspondant à la manière de compter le nombre de pièces en France et il faut que vous le connaissiez. »

C onclusion

Si l'on considère avec Piaget que l'action n'est rien d'autre qu'un savoir en puissance (ibid.), c'est précisément cette « puissance », cette capacité que les dispositifs de formation initiale présentés tentent de mobiliser: les étudiants ont la capacité de se représenter dans l'action, et nous pensons que c'est à travers la confrontation de ces représentations – au réel de l'autre ou de la situation – que se construit l'expérience professionnelle.

Bibliographie

- BARBIER, J.-M. (éd.), (1996) *Savoirs théoriques et Savoirs d'action*, PUF.
- CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M. (1995), *La Formation des enseignants de langue*, CLE International.
- DARGIROLLE, F. (1999), « L'évolution de la conception de l'observation de classes en didactique des langues étrangères » in *Études de linguistique appliquée*, n°114, Didier Érudition, 141-153.
- GALISSON, R. PUREN, C. (2000), *La Formation en question*, CLE International.
- PIAGET, J. (1974), *La Prise de conscience*, PUF.
- PESCHEUX, M. (2006), *Analyse de pratique enseignante en FLE/S : pour un enseignant-ergonome*, L'Harmattan.
- DE SALINS, G-D. (2000), « Didactique du FLE/acquisitionnisme: convergences et divergences de vue » in *Études de linguistique appliquée*, n°120, Didier Érudition, 419-433.
- SCHÖN, D. A. (1996), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » in J.M. Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et Savoirs d'action*, PUF, 201-223.
- VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation » in *Savoirs théoriques et Savoirs d'action*, J.-M. Barbier (éd.), PUF, 275-293.

Réflexion autour de l'identité professionnelle : un projet de formation

ANA ISABEL ANDRADE
UNIVERSITÉ D'AVEIRO,
PORTUGAL

Dans ce texte, nous analyserons les résultats d'un projet¹ réalisé avec des futurs enseignants de langues étrangères (LE) (français ou anglais), dont la finalité a été de comprendre les processus de (re)construction de la connaissance didactique et de l'identité professionnelle afin de concevoir et mettre en marche de nouveaux programmes de formation. Plus particulièrement, nous analysons ici le discours écrit (enquête par questionnaire et réflexions individuelles) des futurs enseignants de langues sur le curriculum auquel ils ont été exposés, en essayant de mettre en relief les éléments qu'ils privilégient dans leur formation initiale. Les questions auxquelles nous essayons de répondre sont les suivantes : à travers quels processus les sujets apprennent à devenir professeurs de langues ? quelles sont les stratégies de formation capables de les préparer à l'exercice de la profession ? La tentative de réponse aux questions soulevées s'organise en trois moments : dans un premier temps, nous réfléchissons sur la notion d'identité professionnelle ; dans un deuxième temps, nous analyserons les données recueillies auprès des futurs enseignants, afin de trouver des stratégies de formation capables d'articuler les différents espaces et moments des parcours de formation ; enfin, nous présenterons quelques passages obligés de la formation initiale des enseignants de langues. Plus généralement, il s'agit de réfléchir sur la didactique des langues (DL) et sur le stage pédagogique (Alarcão, Costa, Araújo, 1999) dans un programme de formation universitaire, en problématisant ces moments de formation en fonction des possibilités ouvertes de (re)construction d'une nouvelle identité, celle de l'enseignant de langues.

1. E. Afonso, M. Bernardo Canha, F. Martins, A. S. Pinho & M. H. Araújo e Sá ont fait partie de l'équipe de ce projet.

Un concept de base : l'« identité professionnelle »

Dans les dernières années, le discours sur la formation des enseignants a élu l'identité professionnelle comme un concept clé dans la compréhension des processus qui se réalisent dans les programmes de formation. Ainsi que le soulignent Moreira et Macedo (2002 : 8) :

« Les curricula aident à produire des sujets spécifiques, certains hommes, certaines femmes, certains professeurs. Les curricula contribuent [...] à la construction de ce que nous sommes et de ce que nous ne sommes pas [...] Et si les curricula nous forment, nous construisons, nous devons réfléchir sur les identités qu'ils sont en train de produire, soit au niveau des écoles, soit au niveau des cursus de formation des enseignants. Il nous faut réfléchir aux identités que nous aimerions voir produites et aux mesures capables de les produire. »

Dans ce sens, l'objectif primordial de l'espace curriculaire de la DL est la création d'un parcours qui aide à (dé/re)construire une dimension identitaire, celle d'« être enseignant de langues », avec sa complexité et son instabilité car « L'identité est un espace de luttes et de conflits, est un espace de manières d'être (ser et estar) dans la profession » (Nóvoa, 2000 : 16)².

Nous rejoignons ici Laplantine (1999) lorsqu'il parle de l'impossibilité de circonscrire la notion d'identité. L'auteur souligne que « L'identité, ce n'est pas un concept, mais une notion floue qui s'étale » (18) définition qui, à notre avis, s'avère utile pour identifier et comprendre le processus de découverte des appartenances qui sont toujours multiples (religieuse, sociale, nationale, sexuelle, familiale, professionnelle, linguistique et culturelle) et transitoires. En effet, elles se redéfinissent tout le temps à travers l'action dans de nouvelles situations de communication et – en ce qui nous concerne de plus près – d'apprentissage.

Le processus de construction de l'identité se comprend comme la recherche d'une nouvelle position que nous essayons de dégager à travers l'analyse du discours que le sujet produit dans la mobilité et l'historicité des activités de langage et de formation (le passage d'étudiant à professeur). Le processus de formation se traduit dans le discours par le changement de regard, c'est-à-dire par une (re)construction des représentations sur l'objet à faire apprendre (la ou les langues), sur soi-même, sur les autres (les collègues, le directeur de stage ou le professeur de DL, les élèves) et sur le contexte dans lequel le futur professeur s'insère. N'oublions pas que la construction de l'identité n'est pas un simple processus de construction d'une autre appartenance, d'une autre fonction sociale (appropriation d'une langue spécifique à la profession professorale), elle est avant tout un processus de construction d'une identité capable de transformer la communauté professionnelle à laquelle le sujet veut appartenir.

2. Andrade, Araújo e Sá, Canha & Pinho, 2003.

En ce sens, pour le futur professeur de langues (qui se veut de plus en plus plurilingue et ouvert à l'altérité), il s'agit de construire des savoirs solides et cela aux plans de la compétence communicative et méta-communicative, de la compétence pédagogico-didactique – en y incluant la capacité de mobilisation de connaissances dans les situations d'action – et, aussi, des savoirs de recherche sur le résultat de la mobilisation (formation – action – réflexion). En d'autres termes, la profession se (re)construit quand le professeur réfléchit sur soi-même, sur le travail qu'il est capable de concevoir et d'organiser dans un processus heuristique, évaluatif et formatif, c'est-à-dire didactique. La construction de la profession implique l'observation et la compréhension de la réalité avec laquelle l'éducateur aux langues et aux cultures se confronte dans un processus par définition relationnel et pluriel, car marqué par la production subjective de l'interaction à autrui. C'est dans cette relation que l'identité du professeur de langues se (re)fait lorsqu'il change de position et prend en compte la parole de l'autre en fonction de sa propre production discursive.

Dans ce processus de construction collaborative de la parole et d'évaluation des répertoires (connaissances et compétences)³, ils nous paraît décisif d'analyser le type d'interactions que le sujet est capable d'établir, car la construction de nouvelles identités professionnelles est dépendante, tout du moins en partie, de nouveaux collectifs ou contextes dans lesquels la négociation de conflits et de sens est possible (Lopes, 2001 : 18). Ainsi, la formation ne se fait que dans la prise de conscience des savoirs et des pratiques linguistiques et éducatives que les professeurs possèdent et peuvent construire, dans une prise de conscience qui exige un travail d'auto-observation, d'hétéro-observation et de soutenance extérieure (Cadet & Causa, 2005).

Mais comment l'identité professionnelle des futurs enseignants se construit lorsqu'ils parcourent des curricula où l'action didactique est convoquée comme objet d'analyse ? C'est ce que nous essaierons de montrer ci-dessous.

3. La notion de *répertoire didactique* est ici prise dans le sens d'« ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue à un public donné » (Cadet & Causa, 2005 : 164).

4. Ce projet a été coordonné par Isabel Alarcão dans le Département de Didactique et Technologie éducative à l'Université d'Aveiro, Portugal (2003-2005, CIDTFF/FCT).

5. Sur le projet plus global, voir Alarcão, 2005.

Le projet de formation à travers le discours des futurs enseignants

Notre réflexion se construit à partir de l'analyse des résultats d'un programme de formation⁴ de futurs enseignants de langues dont la finalité principale est de promouvoir la construction de l'identité professionnelle dès les premiers contacts avec la discipline de DL⁵ en vue d'une éducation aux langues et aux cultures plurielle parce que plus adéquate aux sujets en formation. Pour cela, nous analysons les discours produits

par les étudiants en formation dès l'espace de la discipline de didactique des langues étrangères (DLE) jusqu'au stage pédagogique dans une école (collège au lycée), trajet qui s'accomplit dans les deux dernières années de la formation initiale (4^e et 5^e années de formation universitaire).

Le projet intitulé «Didactique curriculaire, stage pédagogique et construction de l'identité professionnelle : une étude sur les futurs professeurs de langues» a défini les deux objectifs suivants :

- comprendre le processus de construction de la connaissance et de l'identité professionnelles par l'observation des parcours de formation des futurs enseignants de langues,
- mettre en question les pratiques de formation en DL afin de prendre conscience de nouvelles possibilités de formation plus adaptée aux différents sujets.

En supposant que le développement identitaire ne peut se dissocier des contextes éducatifs dans lesquels les sujets agissent, le projet a voulu, dans une première phase, analyser des parcours de construction professionnelle vécus dans la discipline de DL et dans le stage pédagogique afin de comprendre les rapports entre ce même processus et le programme de formation proposé. Il a été question, dans une deuxième phase, de concevoir des activités de formation permettant la construction de parcours de développement professionnel plus conscients, plus centrés sur les sujets et les objets à apprendre. Ainsi, nous avons essayé de répondre à des questions que nous nous sommes posées en tant que formateurs en langues : Que signifie être professeur de langues ? Comment apprend-on à le devenir ? Quelles sont les activités de formation qui permettent la construction d'une identité professionnelle ?

Pour apporter une réponse à ces questions, nous avons analysé :

- les programmes des disciplines de DL ;
- les résultats d'une enquête par questionnaires distribués aux étudiants en deux moments différents de la formation (début et fin de l'année scolaire) ;
- les journaux de bord des étudiants de portugais/français fréquentant les cours de didactique du Français Langue Étrangère, rédigés tout au long du semestre ;
- les résultats d'une enquête menée auprès de trois groupes constitués de trois étudiants en Stage pédagogique dans les écoles de la région (cette enquête a été menée par les directeurs de stage de l'université à la fin des 3 premiers mois d'expérience sur le terrain).

C'est à partir d'un travail d'enregistrements vidéo et de transcriptions de ce qui se passe en salle de classe que les formateurs (professeurs de DL et directeurs de stage pédagogique) définissent les grandes finalités de la formation. Plus précisément :

- prendre conscience et réfléchir sur les différentes théories et pratiques de construction du langage verbal ;
- développer la capacité de décrire et d'interpréter les discours didactiques ;
- observer et mettre en rapport les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage linguistique et communicatif ;
- diagnostiquer des problèmes didactiques, concevoir, mettre en pratique et évaluer des stratégies de résolution de ces mêmes problèmes ;
- concevoir et évaluer des parcours adaptés aux besoins de formation identifiés dans les étapes précédentes ;
- s'engager dans un processus continu d'autoformation (Andrade & Araújo e Sá, 2005).

Comme activités de formation, nous mettons l'accent sur la construction collaborative (2/3 étudiants) d'un dossier de formation et, dans l'espace du stage pédagogique, d'un petit projet de recherche-action. Ce travail se développe autour de (d') :

- la transcription et l'analyse de cours enregistrés en vidéo ;
- l'identification d'une question didactique à étudier du point de vue théorique et pratique ;
- la conception d'un plan d'intervention didactique à expérimenter en salle de classe ;
- un rapport écrit sur l'expérience vécue.

Ces activités, par petit groupe, sont aussi accompagnées de l'écriture individuelle et réflexive d'un journal de bord où le futur professeur raconte ses expériences et explicite ses choix didactiques, ses attentes et ses critiques sur le curriculum vécu. Mais que disent et pensent les futurs professeurs de langues à propos de ce programme de formation ? Quelles sont les représentations qui persistent dans leurs discours dans les différentes étapes du programme ?

Le discours de nos étudiants montre que le programme de formation provoque des changements, dans un processus de redécouverte des expériences déjà vécues, des connaissances acquises mais, en partie, oubliées. Ils prennent conscience des potentialités et des qualités individuelles qu'ils sont désormais prêts à développer. Plus en détail, le discours des futurs enseignants de langues révèle trois grands processus de construction de la profession :

- *l'engagement personnel* dans la réalisation des activités de formation proposées et dans l'effort de se connaître eux-mêmes, tout en prenant conscience du rapport entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle. Il s'agit d'exprimer leurs peurs, leurs expériences passées et de les mettre en rapport avec la spécificité de la profession ; cela soit dans le cadre de la discipline, soit dans le cadre du stage pédagogique ainsi que le montrent les deux extraits suivants :

« J'ai eu la chance d'avoir de bons professeurs qui ont su me faire passer des principes et des valeurs, qui ont partagé avec moi leurs expériences de vie, qui ont été capables de m'accompagner et qui ont su me motiver à l'étude des matières. » (G) ;

« J'ai appris à me connaître comme éducatrice et je dois dire que j'aime bien cette expérience : j'ai fait connaissance de mes réactions dans les moments d'imprévisibilité ou dans de nouvelles situations. Je crois que je suis en train de mûrir... je pense que ce parcours a été efficace dans la prise de conscience de comportements, d'attitudes, d'actions, de façons d'être comme éducatrice... mais le doute subsiste : comment puis-je devenir un bon professeur ? » (C-FM)⁶

– l'interaction et le dialogue où le contact avec les autres – les professionnels du terrain – est un moyen incontournable pour comprendre la complexité et l'imprévisibilité de la profession. L'apprentissage individuel est vu comme dépendant du travail réalisé en groupe et dans le groupe : « c'est grâce à la collaboration avec les collègues que nous pouvons chercher nos potentialités » (C-EA). Dans cette interaction avec les autres, les étudiants incluent les élèves auxquels ils s'adressent en classe : « Être professeur est surtout apprendre à apprendre avec les élèves » (B) et le formateur qui joue ici le rôle principal en dirigeant le processus de réflexion sur les pratiques :

« Nous avons été lancés dans la pratique sans aucune espèce de support, on nous dit que les choses ne sont pas bien, mais personne ne nous aide d'une façon claire à résoudre les problèmes. » (B-FM)

– le changement de position : le passage d'étudiant à professeur avec l'acceptation de nouveaux rôles permet la compréhension épistémologique des espaces de formation. En réfléchissant sur l'expérience de terrain, une étudiante de DLE écrit :

« C'est à partir de cette magnifique expérience que j'ai compris que la discipline de Didactique n'est pas un ensemble de recettes, mais une discipline qui nous aide à comprendre et à intérioriser la profession d'enseigner. » (M)

Ce changement de position se joue dans les « transitions écologiques », par exemple dans le choc de la réalité, quand les étudiants se confrontent avec les vrais dilemmes de la profession – « être enseignant n'est pas facile » (B-FM) ou « il me faut parcourir un long chemin » (A-FM) – ou encore lorsqu'ils donnent du sens à des apprentissages antérieurs :

« Pendant les années antérieures (les 3 premières années de formation) nous avons des disciplines qui nous paraissent inutiles, mais lors du contact avec le terrain nous concluons que, finalement, elles nous donnent de bonnes bases. » (C-EA).

Pour avancer, les mots des futurs enseignants nous renvoient à une construction réflexive de parcours individuels, mais partagés avec les autres qui vivent la même expérience en même temps. Bien que la construction de la profession se fasse dans le cadre de transitions écologiques, il est exigé que les formateurs assurent une certaine cohérence entre les différents espaces et les multiples activités de formation. Pour que ces activités réussissent, il faut connaître le programme de formation dans sa totalité, car il est nécessaire de récupérer les expériences passées et les connaissances accumulées par les enseignants en

6. Il s'agit des initiales du nom de nos informateurs.

formation⁷. La parole de nos étudiants montre la nécessité d'un projet institutionnel de formation clair, négocié et partagé par tous les acteurs concernés où les diverses composantes puissent être vécues d'une manière consciente tout en rentabilisant la multiplicité des compétences et où l'espace de travail interactif et éducatif doit apparaître comme l'axe organisateur. Les analyses effectuées nous ont ainsi permis de confirmer certaines certitudes qui circulent sur la formation des professeurs en général et de mettre en évidence l'urgence de concevoir un projet de formation capable d'articuler les différentes étapes du parcours, dans un double mouvement de mobilisation de savoirs théoriques et de problématisation théorique de savoirs pratiques. N'oublions pas que le développement professionnel est un processus écologique, inachevé, dépendant des capacités des sujets mais aussi des potentialités de l'environnement.

Quelques passages obligés de la formation initiale

Les analyses effectuées montrent, en termes généraux, que la focalisation sur l'interaction didactique que l'enseignant en formation est capable de construire et de reconstruire est une voie à maintenir dans les programmes de formation. Cette voie peut être renouvelée en insistant davantage sur la spécificité d'enseigner les langues et sur la langue qui s'actualise et se construit dans les histoires interactionnelles. C'est ainsi que nous pouvons, entre autres, travailler sur les trois axes qui nous semblent essentiels dans les curricula de formation des enseignants de langues, c'est-à-dire :

1. *le sujet et la (les) langue(s) objet(s) d'apprentissage*: il nous paraît important d'insister sur la (les) langue(s) que les sujets maîtrisent, soit en travaillant une analyse de discours variés, soit en faisant construire et observer des biographies langagières. Ici l'analyse des discours produits et observés par les enseignants en formation, à l'aide de différents modèles, englobe la réflexion sur le discours didactique. N'oublions pas que la classe de langues est un espace privilégié de construction de la parole, vu qu'elle se définit en fonction du développement d'une compétence de communication. C'est dans ce cadre que la réflexion sur le travail interactif des sujets en salle de classe permet la compréhension des activités de langage qui s'y déroulent. Quant au travail sur des biographies linguistiques, il permet de comprendre les expériences particulières d'apprentissage linguistique que les sujets ont su construire, d'une part, et, d'autre part, d'esquisser des projets d'éducation aux langues et aux cultures, dans le sens d'une actualisation permanente et plurielle du répertoire linguistique, communicatif et didactique (Aubert et al, 2004 ; Kohonen, 2000) ;
2. *le sujet et l'enseignement de la langue*: il s'agit ici d'élargir le répertoire didactique du futur enseignant, dès la phase de planification à la phase de réflexion sur la mise en pratique en le confrontant à des modèles différents de l'agir professoral. À titre d'exemple, il nous paraît utile de faire construire, par simulation et par démonstration, une histoire de l'enseignement des langues avec explicitation des points positifs et des points négatifs de chacune des approches didac-

7. Causa ici même.

tiques étudiées. Il nous semble aussi important d'insister sur la spécificité des différentes phases du travail professoral, dès la construction de schémas de travail (qui peuvent se retravailler en classe) à la réflexion après l'action en vue de nouveaux plans d'intervention didactique⁸;

3. *le sujet et l'Autre* : ce travail permet de valoriser la relation à autrui (les collègues, les formateurs, les élèves et la communauté éducative en général), sans oublier que les changements sont dépendants du travail en équipe et non pas d'individus isolés. Nous pouvons ajouter que les changements dans les contextes d'enseignement/apprentissage sont directement liés à la capacité de dialogue des acteurs éducatifs (Aubert et alii, 2004) donc au respect d'autrui, y compris le respect d'autres modes de concevoir l'éducation. Dans ce sens, il faut croiser de façon explicite les parcours de développement de l'individu et du groupe de formation auquel il appartient (les portfolios individuels et de groupe peuvent par exemple être exploités pour travailler les représentations sur la profession et/ou sur l'importance des langues et des cultures dans les curricula actuels). Les professeurs doivent aussi être préparés à mettre en place des projets de transformation d'une communauté éducative à travers l'engagement des autres acteurs éducatifs (Aubert et alii, 2004 : 135).

Bien entendu, ces axes de travail ne peuvent être travaillés régulièrement que dans des projets cohérents de formation initiale et continue entre institutions et acteurs éducatifs, capables d'apprendre les uns avec les autres et d'ouvrir d'autres possibilités d'articuler formation initiale et continue. Comme le soulignent Gil, Alarcão & Hooghoff (2004) :

«Higher education researchers and practioners together, and only together, can create the conditions whereby the importance of evidences is understood and respected.» (13)

Quelques réflexions finales

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la (re)construction de l'identité professionnelle initiale – mais aussi continue – ne peut se produire qu'à travers un dialogue permanent entre les différents espaces (institutions d'enseignement supérieur et écoles) et les différents niveaux de savoirs (théoriques et pratiques). C'est pourquoi ces « dialogues » doivent faire l'objet d'analyses et de recherches. Il est important de travailler la complexité de la profession tout en observant la (re)construction de l'identité, celle-ci envisagée comme un mécanisme qui touche le moi, l'autre, les contextes et les objets à (faire) apprendre, dans une dynamique de construction individuelle du sens qui se nourrit à la fois de réflexions théoriques et d'interventions sur le terrain.

Par ailleurs, si la construction d'une identité professionnelle réflexive des enseignants exige des ruptures avec les connaissances et les modèles acquis, elle exige également une certaine continuité dans la construction de parcours cohérents de formation. En précisant davantage, il nous faut réfléchir à des projets de formation qui puissent être analysés et reconstruits dans de nouvelles pratiques de formation et qui prennent en compte l'individu et les espaces qu'il parcourt. Il ne nous suffit plus de dire ce que nous voulons de l'éducation aux langues, il

8. À propos de la flexibilité communicative de l'enseignant, voir Cicurel, 2005.

faut maintenant savoir comment l'atteindre avec les enseignants que nous formons. Cela ne se fait pas sans l'élargissement de nos répertoires de formation, en reconstruction permanente sur l'axe théorie/pratique. Et ce travail s'avère aujourd'hui plus pertinent que jamais, car les institutions de formation vivent des processus de restructuration qui comptent sur ce que les formateurs peuvent concevoir et faire en vue d'une éducation aux langues et aux cultures capable de répondre aux défis de la diversité.

Bibliographie

- ALARCÃO, I., COSTA, N., ARAÚJO et SÁ (1999), «The role of subject didactics in teacher education. The case of the Department of Didactics and Educational Technology at the University of Aveiro Portugal» in *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-S) of the Teaching Profession?*, TNEE Publications, n°2 (1), 227- 237.
- ALARCÃO, I. (2005), *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional. Relatório de Projecto*, Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I., ARAÚJO et SÁ, M.H., CANHA, M.B., PINHO, A.S., (2003), «Curricular Didactics and Professional Identity: Future Language Teachers Representations» in *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Inovations*, 13th-17th April 2003, University of Aveiro.
- ANDRADE, A. I., ARAÚJO et SÁ, M. H. (2005), «Observer les interactions didactiques en classe de langues : quels apports pour la formation des futurs enseignants?» in *Le français dans le monde/Recherches et Applications*, n° spécial, juillet 2005, CLE International, 170-179.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M., VALLS, R. (2004), *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del Siglo XXI*, Graó.
- BOUD, D. (2004), «Creating assessment for learning throughout life» in V. Gil, I. Alarcão & H. Hooghoff (éd.), *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*, University of Aveiro, 39-50.
- CADET, L., CAUSA, M. (2005), «Rôle de la culture éducative dans la construction du répertoire didactique d'un enseignant de français langue étrangère» in J.C. Beacco et alii (éds.), 2005, *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, 159-181.
- CICUREL, F. (2005), «La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant» in *Le français dans le monde/Recherches et Applications*, n°spécial, juillet 2005, CLE International, 180-191.
- GIL, V., ALARCÃO, I., HOOGHOFF, H. (éd.) (2004), *Challenges in Teaching and Learning in Higher Education*, University of Aveiro.
- KOHONEN, V. (2000), *Exploring the Educational Possibilities of the «Dossier»: some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio*, Council of Europe.
- LAPLANTINE, F. (1999), *Je, Nous et les Autres. Être Humain au-delà des appartenances*, Le Pommier, Fayard.
- LOPES, A. (2001), *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais Docentes*, Instituto de Inovação Educacional.
- MOREIRA, A. F. B., MACEDO, E. F. (éd.) (2002), «Apresentação» in *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*, Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2000), «Os Professores e as Histórias da sua Vida» in NÓVOA, A. (éd.), 2000, 11-30.
- NÓVOA, A. (éd.) (2000), *Vidas de Professores*, Porto Editora.

Le poids des modèles, croyances, représentations

MARISA CAVALLI
MARGARIDA CAMBRA GINÉ
MURIEL MOLINIÉ

Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques

MARISA CAVALLI

IRRE-VDA, INSTITUT RÉGIONAL
DE RECHERCHE ÉDUCATIVE
POUR LE VAL D'AOSTE, ITALIE

Après avoir indiqué le cadre théorique à l'intérieur duquel se situe cette réflexion, cet article interroge l'intérêt, la pertinence et l'utilité d'un travail spécifique sur les représentations sociales dans la formation – initiale et continue – des enseignants de langues. Il explicite, à titre d'exemple, quelques contenus de la formation qui seraient particulièrement adaptés à un travail d'explicitation des représentations et envisage quelques modalités en vue d'une mobilisation et d'un changement de représentations sociales problématiques.

Réprésentations sociales : positionnement théorique

La polysémie du terme « représentation », ses différentes définitions et ses emplois diversifiés selon les champs de recherche sont souvent évoqués. Il est donc utile de cerner le concept du point de vue théorique. Nous emprunterons nos réflexions et nos définitions, conjointement, à la psychologie sociale et à l'analyse du discours.

Pour la première, les représentations sociales (dorénavant, RS), leurs caractéristiques et fonctions se définissent ainsi :

... « entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. Nous le savons, elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration, et d'autre part, à la pratique qui produit ladite substance, tout comme la science et les

mythes correspondent à une pratique scientifique et mythique.» (Moscovici, 1976 : 39)

«... une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.» (Jodelet, 1989 : 53)

«... un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.» (Abric, 1989 : 206)

L'ensemble de ces définitions souligne le caractère social des RS ; leur élaboration collective en vue de la construction d'un sens commun – donc socialement partagé – à propos des objets et des situations ; leur substrat symbolique en même temps que leur relation aux pratiques ; leur caractère complexe, composite et, en quelque sorte, systémique qui les différencie des simples « opinions ».

Dans l'emploi que nous en faisons – et la tentation est grande de dire, *a fortiori* en vue d'une réflexion sur la formation d'enseignants de langues, professionnels de la parole –, le concept est filtré et enrichi par les apports de l'analyse interactionniste et du discours. Ce dernier est, en effet, envisagé comme le lieu de construction des RS (Moore (éd.), 2001) occupant ainsi une place centrale dans leur processus de formation :

« Non pas tant qu'il serait le vecteur ou le reflet d'activités cognitives qui échapperaient comme telles à l'activité directe, mais parce que le discours est le milieu naturel qui permet aux RS de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir. » (Py 2004)

Soulignons aussi l'intérêt que tout enseignant aurait à explorer les dimensions du concept de représentation utilisé en psychologie cognitive, qui en explicite le rôle fondamental dans la construction des notions et des connaissances. Certaines didactiques disciplinaires, terrain d'application par excellence, font de l'émergence de ces représentations une étape fondamentale et incontournable du processus d'enrichissement/apprentissage¹.

REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Pourquoi faudrait-il s'occuper des RS dans le domaine de la formation des enseignants ?

Si l'on admet que tout enseignant est un professionnel dont la tâche première est de prendre en compte les représentations naïves, de sens commun, des apprenants dont il a la charge, de les déstabiliser au moyen de conflits sociocognitifs et de les faire évoluer vers des représentations progressivement plus scientifiques (Vygotskij, 1934), nous avons là un premier argument général – de type formatif et pédago-

1. Cf. Giordan & De Vecchi (1987) et De Vecchi (1992) qui préfèrent toutefois utiliser le terme de « conceptions ».

gique – pour un travail de formation systématique dans le domaine des RS. Pour se préparer à la tâche de l'enseignement (de n'importe quelle discipline), l'enseignant aurait donc intérêt à accomplir un parcours de (re)connaissance et de conscientisation de ses propres représentations et d'entraînement à leur maintien dans un état de « fluidité » facilitant leur évolution et leur changement. Toutefois, il y a à ce travail d'autres arguments qui sont spécifiques à l'enseignement des langues: d'après ce que nous venons de dire des RS, nous savons que la méthodologie adoptée par un enseignant de langue étrangère dépend étroitement de ses théories implicites et inconscientes sur les (et autour des) langues et, certes, aussi des théories explicites qui dérivent des discours auxquels il aura été exposé pendant sa formation. Toutefois, ces dernières – les cultures éducatives – n'auront d'incidence réelle sur les pratiques que dans la mesure où elles se seront parfaitement intégrées dans le système de représentation préexistant, après déstabilisation, restructuration et évolution préalables des représentations erronées ou naïves. Soulignons aussi que la « discipline » langue est un type de savoir particulier qui fait l'objet de deux types de traitement distincts qui dans la *doxa* se superposent et se confondent souvent: un traitement suivant des représentations scientifiques rigoureuses (relevant de champs théoriques qui peuvent être très différents entre eux: linguistique, sociolinguistique, dialectologie, ethnolinguistique, etc., mais aussi neurologie, neurosciences, etc.) et un traitement selon des représentations de sens commun ou « vernaculaires » (Py, 2005) d'autant plus dangereuses qu'elles assument généralement des allures d'évidences partagées ou d'axiomes (re)connus alors qu'aucun fondement théorique ne les soutient.

Nous allons emprunter à l'actualité un exemple italien: le président du Conseil des ministres sortant, Silvio Berlusconi, au cours des deux débats télévisés qui l'ont opposé à Romano Prodi, lors de la campagne électorale du printemps 2006, a vanté les mérites de la récente réforme scolaire italienne affirmant qu'elle pourvoira les futures générations d'une « deuxième langue maternelle »: l'anglais. Un anglais qu'il a défini, dans le second entretien, « parfait ».

Voilà pleinement à l'œuvre une représentation de sens commun. Premièrement, déjà la notion de « langue maternelle » fait l'objet, dans le domaine des sciences du langage, de contestations et de critiques poussées de par les fortes ambiguïtés qu'elle véhicule: le terme, considéré comme douteux, y est donc peu utilisé.

Deuxièmement, tout spécialiste sait qu'un apprentissage en contexte formel (c'est-à-dire scolaire) d'une langue n'est pas à même de fournir des compétences comparables à celles que permettrait de construire un contexte naturel et informel (même pas dans les situations immersives canadiennes, comme les nombreuses recherches ont permis de le prouver).

Troisièmement, ajoutons aussi que les linguistes luttent, depuis quelques décennies déjà, dans le domaine du bi-/plurilinguisme, contre ce pur mythe, ce stéréotype, nimbé d'un prestige fort immérité, mais fortement enraciné dans les mentalités, de l'«équilinguisme», c'est-à-dire de la double, parfaite, équilibrée, équivalente maîtrise de deux ou plusieurs codes qui serait le lot du mythique *bilingue parfait* (Grosjean, 1982; Lüdi & Py, 2002).

En Italie, on dit : «*La matematica non è un'opinione*» entendant par là que les mathématiques sont un sujet sérieux, un domaine scientifique où les opinions personnelles n'ont pas lieu d'exister. Les langues, au contraire, sujettes, comme tout objet du monde, à l'élaboration représentationnelle, semblent relever de la *doxa* plus que les autres domaines disciplinaires : tout le monde y met son « grain de sel » sans grands scrupules se sentant naturellement et légitimement *expert*. Ce qui peut très bien convenir pour la vie de tous les jours : c'est d'ailleurs le rôle même des RS de fournir des sortes de théories explicatives. Ce qui est, par contre, plus problématique quand les décisions concernant les politiques linguistiques (éducatives ou non) s'appuient sur ces représentations de sens commun. Ce type de travers, souvent dénoncé par les linguistes s'occupant notamment de politique linguistique (Kaplan & Baldauf, 1997), est loin d'être rare². Aucun étonnement, toutefois, à avoir puisque ce même travers a encore parfois cours chez certains enseignants qui sont pourtant, comme nous l'avons déjà dit, des professionnels des langues. Et ce malgré la formation – même de qualité – suivie dans leur propre domaine de compétence, dans les cas où le parcours formatif n'a pas suffisamment pris en compte et efficacement déstabilisé les représentations naïves initiales. Il y a un argument supplémentaire à ajouter à un travail sur les RS pour ce qui est des enseignants de français en particulier : car cette langue, de par la politique linguistique dont elle a fait l'objet en France pendant des siècles et de par l'imaginaire qui l'entoure chez ses locuteurs de l'Hexagone, véhicule des RS d'un type très particulier même auprès des enseignants qui l'enseignent en tant que langue étrangère : le purisme et le poids de la norme (induit aussi, en partie, par les caractéristiques propres du code), le peu de cas que l'on fait de la variation, l'image un peu figée qui en dérive, etc. influent énormément sur le type de didactique qui est adoptée dans les classes. Il n'y a qu'à établir des comparaisons avec la/les didactique/s de l'anglais, par exemple, pour se rendre rapidement compte des différences. Un exemple parmi tous, et emblématique : la persistance de la dictée en tant qu'épreuve d'évaluation dans de nombreuses pratiques de classe, argumentées souvent de façon très industrielle, mais tout à fait fantaisiste du point de vue de sa réelle utilité cognitive et didactique³.

À quoi devrait donc aboutir une formation des enseignants de langues qui prenne en compte un travail sérieux sur les RS ? Essentiellement à

2. Cf. pour ne citer qu'un autre exemple, le rôle attribué au bilinguisme des enfants des familles migrantes par le rapport Benisti au cours de l'été 2005 en France.

3. Monsieur Pivot ne se doute certes pas de certains travers scolaires, tout à fait fâcheux pour la motivation à apprendre le français, de sa fameuse dictée !

une prise de conscience (dans le sens de *awareness*) non superficielle, très approfondie et fondée théoriquement de tout ce qui a trait aux langues et aux complexes processus de leur enseignement et apprentissage.

REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET CONTENUS DE LA FORMATION

Nous n'indiquerons dans cette section que quelques contenus qui nous paraissent centraux – car ils structurent et (sup)portent l'enseignement des langues – et qui, de ce fait, devraient faire l'objet d'un travail approfondi au niveau des représentations au cours de la formation initiale et continue des enseignants. Il sera aisé de s'apercevoir qu'il n'y a rien de bien nouveau dans ces contenus: ils font partie de n'importe quel cursus d'études universitaires préparant à l'enseignement des langues.

Quelle est donc la différence par rapport à ce qui est normalement proposé ?

Nous nous servons d'un exemple. Au cours d'une demi-journée de formation pour des enseignants valdôtains sur le thème de l'éducation bilingue, nous proposons une définition du répertoire bi-plurilingue qui l'envisage comme une articulation asymétrique de divers codes, dans lesquels les locuteurs possèdent des compétences différentes et qui assurent différentes fonctions communicatives. Personne dans l'assistance ne conteste cette définition, mieux encore tout le monde signifie, par un mouvement d'approbation de la tête, son profond assentiment. La connaissance déclarative est donc bien présente, elle ne semble pas du tout nouvelle: il y a accord rationnel sur le concept. Ce dernier est-il pour autant intégré – et de façon stable – au niveau plus profond des convictions personnelles, celles qui informent les pratiques? Pour le vérifier, nous posons alors la question: « Qui d'entre vous est bilingue? ». Personne ne se déclare tel: les têtes, encore une fois d'un commun accord, font des signes de dénégation. Pourtant, il s'agit d'enseignants qui enseignent l'italien et le français (et en français et en italien des contenus disciplinaires), certains d'entre eux l'anglais aussi et certains parlent également le francoprovençal. Il est bien vrai qu'ils ne sont pas bilingues, puisqu'ils sont le plus souvent... plurilingues. Mais ils n'arrivent même pas à admettre leur bilinguisme. Certes, il est possible de justifier cette attitude en la considérant comme la manifestation de phénomènes de face: il est de bon ton de se montrer modeste quand on déclare ses propres compétences. Mais c'est là justement que le bât blesse: ces phénomènes de face prennent leur source dans cette représentation équilibrée – parfaite et parfaitement équilibrée – du plurilinguisme, que nous avons précédemment évoquée.

En définitive, un travail en formation sur les représentations sociales se distingue donc moins par les contenus sur lesquels il porte que par la modalité approfondie, coûteuse en termes de temps mais rentable à moyen-long terme, selon laquelle ces contenus sont abordés. La dernière partie de cet article fournira quelques éléments de réflexion à ce sujet. Nous nous bornerons pour l'instant à souligner quelques contenus qui, de par leur fonction « pivot » dans les processus d'enseignement/apprentissage, mériteraient cette prise en charge au niveau des représentations. Le tout premier de ces contenus est justement tout ce que l'on entend par « langue » : quelles idées a-t-on de ce qu'est une langue ? qu'est-ce qui caractérise la langue ? de quoi est-elle faite ? comment est-ce qu'elle fonctionne, vit et évolue ? qu'est-ce qui ne peut pas être considéré comme langue ?

Il est important que le futur enseignant intègre dans ses représentations que la langue n'est pas que code et système, qu'elle n'est donc pas que langue selon l'acception saussurienne, mais qu'elle est aussi parole avec ses dimensions communicationnelles, pragmatiques, sociales, discursives, etc. Ce sont généralement ces dernières qui motivent au plus haut point les apprenants dans leur apprentissage et c'est à travers elles qu'ils peuvent arriver à une attention motivée aux caractéristiques formelles du code, alors que souvent la préoccupation majeure des enseignants (nous ajouterions : notamment de français) se situe sur le versant « langue », ce qui risque de stériliser leur enseignement. Ces considérations ne se veulent nullement une stigmatisation de l'attention portée aux aspects formels du code, qui demeure indispensable, mais plutôt un appel à envisager le bon parcours acquisitionnel qui mène, de façon motivée et intellectuellement stimulante pour les apprenants, à cette focalisation sur la forme.

Une autre dimension essentielle de la langue qu'il s'agit d'explorer à fond est la variation dans le temps, dans l'espace, à travers les couches sociales et dans les situations de discours : sans un travail de prise de conscience de cette dimension, la langue risque de devenir très rapidement dans la pratique quotidienne d'enseignement quelque chose de stable et homogène, de figé et fixe, quelque chose de mort. Combien d'entre nous ont fait l'apprentissage du latin, du grec et du... français, par exemple, sans apercevoir d'énormes différences méthodologiques dans les trois cours ? Périodes heureusement révolues, bien que certains résidus de ces pratiques demeurent bien vivants encore dans certaines cultures professionnelles alors que justement la variation (la différence des évolutions d'une même langue selon les contextes et la variété des accents, des registres, des lexiques,...) rend compte du puissant dynamisme diversifiant et évolutif de la langue.

Inutile de dire que les deux processus (intégrés) de l'apprentissage langagier et de l'enseignement des langues ne peuvent ne pas faire

l'objet d'une réflexion systématique au niveau des représentations. Pour le second notamment, il importerait que ses caractéristiques en situation formelle, ses fonctions et, en particulier, ses limites soient correctement saisis pour éviter ce que nous appellerons par une expression sans doute paradoxale, « le délire de toute-puissance » qui gouverne, parfois inconsciemment, les conduites des enseignants de langue et que les affirmations du style de celle de Monsieur Berlusconi risquent fort d'entretenir. Car la conséquence inévitable de ce délire de toute-puissance est la déception perpétuelle à propos de son propre enseignement et des résultats des apprenants qui ne pourront jamais être à la hauteur d'ambitions (très/trop) mal calibrées. En ce sens, si l'on pose que l'apprenant est un « bilingue en devenir » (Py, 1997), la personne bi-/plurilingue, son fonctionnement cognitif, discursif et communicatif, le plurilinguisme et tous les concepts annexes méritent une attention particulière dans le cadre de la formation et, dans ce cadre, par un traitement à partir des représentations (Cavalli, 2005).

Sans compter l'importance d'une prise en compte des interdépendances (et contre-dépendances) de toutes les langues faisant partie du répertoire : des langues vernaculaires que l'école a souvent l'habitude de laisser à sa porte, des langues premières des apprenants issus de l'immigration (vernaculaires ou pas), de la/des langue/s de la scolarisation, etc. (Castellotti, 2001 ; Causa, 2005). Il s'agit de construire dans ce cas chez l'enseignant de langues la représentation de soi comme professionnel spécialiste du plurilinguisme (Coste & Py, 1998) qui sait valoriser l'ensemble du répertoire de ses apprenants, rendre ces derniers fiers de le posséder et l'exploiter dans toutes ses composantes à des fins éducatives (culturelles et interculturelles) outre que simplement didactiques. Entre en jeu ici *la formation au plurilinguisme et à ses valeurs* telle que préconisée par le Conseil de l'Europe et qui ne devrait pas être le seul apanage des enseignants de langues (Coste et alii, 1997). Liées à ces réflexions et en harmonie avec certaines approches novatrices proposées par le Conseil de l'Europe⁴, on aurait intérêt à développer chez les futurs enseignants de langue une sereine et accueillante acceptation des compétences partielles, de l'approximation, de *l'efficacité communicative*, du *désir* et du *plaisir* d'apprendre des apprenants contre une vision perfectionniste, normative, équilibrée, figée – et somme toute démotivante – de l'apprentissage des langues.

4. Notamment dans le Cadre européen commun de référence ; cf. aussi Coste, 2001 ; Béacco & Byram, 2003 ; Béacco, 2005.

REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET MÉTHODOLOGIE DE LA FORMATION POUR L'ÉMERGENCE DES RS

Comment, dans la formation initiale et continue, faire émerger les RS des (futurs) enseignants et comment les faire concrètement évoluer ?

Une première mise en garde de type éthique et déontologique : si la formation a la tâche de créer les situations socio-cognitives aptes à la déstabilisation des RS et de mettre à la disposition les moyens théoriques et conceptuels destinés à leur re-structuration, la responsabilité ultime du changement des représentations est entre les mains de l'individu en formation, de façon tout à fait analogue à ce qui se passe pour le processus d'apprentissage en salle de classe. Cela dit, deux entrées sont possibles pour un travail sur les RS : par le discours et par les pratiques. Selon le cadre théorique dont nous nous inspirons, le discours est le lieu où les RS peuvent être cueillies, car c'est dans le discours qu'elles se mobilisent, se construisent et se manifestent. C'est donc le lieu aussi où elles peuvent évoluer. Les étapes que la formation aurait intérêt à suivre sont donc les suivantes :

- a. créer des situations de parole et d'échange où les RS puissent pleinement émerger dans toute leur richesse et la diversité de leurs argumentations ;
- b. exploiter les conflits sociocognitifs que l'émergence de RS de signe contrasté, sinon carrément opposé, créent de façon à ce que les RS puissent d'elles-mêmes être déstabilisées ;
- c. offrir les apports formatifs (théoriques, méthodologiques et autres) qui puissent permettre une construction solide de la représentation scientifique qui se substituerait ainsi à la représentation de sens commun ;
- d. stabiliser la représentation ainsi reconstruite par la proposition et, mieux encore, l'expérimentation directe de démarches didactiques et pédagogiques cohérentes.

Une précaution est nécessaire : il ne faut pas imaginer que l'apparition dans le discours d'une déstabilisation signifie automatiquement que la RS est définitivement déstabilisée et donc prête à une restructuration. Une déstabilisation discursive représente le signe que les conditions pour une restructuration sont potentiellement réunies, mais elle ne constitue nullement une garantie pour une restructuration réelle. Il y a, en outre, des degrés divers de sédimentations des représentations qui sont facilement repérables et observables au niveau du discours. Plus une représentation est sédimentée, plus elle a déjà fait l'objet de nombreux *précodages* : elle tend donc à se présenter dans des discours monologiques, plutôt développés et argumentés, ne présentant pas de grandes hésitations et faisant recours à différents procédés rhétoriques (gestion habile des pauses, ton d'appui, absence d'hésitations...). D'autres représentations, moins sédimentées, *néocodées*, se construisent souvent simultanément avec le discours qui témoigne de ce processus de création : les pauses s'allongent, les hésitations se multiplient, les faux départs sont nombreux, pensées et mots se cherchent les uns les autres. Il est bien évident que, suite au processus de déstabilisation,

on a de plus grandes chances de restructurations stables dans ce deuxième cas. Il est beaucoup plus ardu de déstabiliser les premières puisqu'elles sont plus profondément enracinées. Et si par chance, on arrive à les déstabiliser, le risque est toujours présent qu'elles resurgissent à tout instant si la déstabilisation n'a été que de surface.

La deuxième entrée est celle des pratiques (dans ce cas didactiques) qui peut emprunter un chemin soit *top-down* soit *bottom-up*. La démarche *top-down* consiste à présenter en formation (un entraînement à) des pratiques cohérentes avec des représentations scientifiques de l'enseignement des langues accompagnées d'une réflexion approfondie sur les présupposés théoriques de telles pratiques. Cette démarche a l'inconvénient d'asseoir les pratiques sur le soubassement – inconnu – de représentations qui peuvent être aussi bien congruentes que non congruentes. Or les représentations non conscientisées agissent puissamment et de façon souterraine sur les pratiques avec le risque de les « pirater » et de les « dérouter ». La démarche *bottom-up*, qui consiste à partir des pratiques des enseignants en formation et de leur observation (il s'agit dans ce cas essentiellement de formation continue – ou de situation de stage pratique dans la formation initiale – et notamment de recherche-action) a l'avantage pour le formateur d'être en prise directe sur les représentations, non pas mises en discours, mais mises à l'œuvre par les enseignants dans leurs agissements professionnels concrets. Il peut alors travailler à l'émergence discursive des représentations des enseignants dans un moment successif à l'observation, à leur éventuelle déstabilisation et à leur restructuration.

Il est sans doute superflu de souligner que les deux entrées proposées ici ne sont absolument pas exclusives l'une de l'autre et qu'elles doivent être plutôt pensées et jouées, dans un même mouvement, dans le sens d'une indispensable complémentarité, d'un renvoi continu et salutaire entre discours et pratiques, entre représentations élicitées et conscientisées et pratiques concrètement agies mais rigoureusement réfléchies.

Bibliographie

- ABRIC, J.-Cl. (1989), « L'étude expérimentale des représentations sociales » in JODELET, D. (éd.), *Les Représentations sociales*, PUF, 205-223.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- BEACCO, J.-C. (2005), *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

- CASTELLOTTI, V. (2001), *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2004), *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l'Europe.
- CAUSA, M. (2005), « Déplacements, passages et rencontres des frontières linguistiques dans l'apprentissage d'une langue nouvelle » in *Synergie France*, n° 4, Gerflint, 212-219.
- CAVALLI, M., COLETTA, D., GAJO, L., MATTHEY, M., SERRA, C. (2003), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*, Aoste, IRRE-VDA.
- CAVALLI, M. (2005), *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*, Didier.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe.
- COSTE, D., PY, B. (1998), « Le rôle du professeur de français dans le cadre de l'innovation bilingue » in *L'École valdôtaine*, n° 41, 13-21.
- COSTE, D. (2001), « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues » in CASTELLOTTI, V., *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Presses Universitaires de Rouen (DYALANG), 191-202.
- DE VECCHI, G. (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Hachette éducation.
- GIORDAN, A., DE VECCHI, G. (1987), *Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé.
- GROSJEAN, F. (1982), *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press.
- JODELET, D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion » in JODELET, D. (éd.), *Les Représentations sociales*, PUF, 47-78.
- KAPLAN, B.R., BALDAUF, B.R. (1997), *Language planning from practice to theory*, Clevedon, Multilingual Matters.
- LUDI, G., PY, B. (1986, 2002), *Être bilingue*, Peter Lang.
- MOORE, D. (éd.) (2001), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes*, Collection Essais – CREDIF, Didier.
- MOSCOVICI, S. (1961, 1976), *La Psychanalyse, son image et son public*, PUF.
- PY, B. (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » in *Études de linguistique appliquée*, n° 108, 495-503.
- PY, B. (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales » in *Langages*, n°154, 6-19.
- PY, B. (2005), « Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants de langues – L'exemple de l'enseignement plurilingue » in *Plurilinguisme et apprentissages-Mélanges Daniel Coste*, ENS, 113-120.

Réprésentations des futurs étudiants catalans et stages pratiques

MARGARIDA CAMBRA GINÉ
UNIVERSITÉ DE BARCELONE

Le travail présenté ici cherche des réponses aux questions posées par les dispositifs actuels de formation. Nous étudions depuis quelques années les systèmes de Représentations, Croyances et Savoirs (RCS) des futurs professeurs de langues¹, afin de comprendre pourquoi ceux-ci agissent de telle ou telle façon. D'autres travaux contribuent à explorer les systèmes cognitifs des professionnels de l'enseignement. Ils mettent en évidence la persistance de certains modèles éducatifs et de conceptions de la langue et de l'apprentissage sur lesquels la formation a une faible incidence. La question sur laquelle nous focalisons maintenant notre attention est la suivante : quels processus de (re)construction de RCS se produisent dans certains espaces formatifs, tels que les stages pratiques, et dans quelles conditions ?

Les contextes de formation

La faculté de Formation des Professeurs de l'Université de Barcelone forme des enseignants de langue étrangère (LE) pour l'école primaire. Avec une compétence langagière souvent faible et une formation didactique en LE brève, les étudiants font deux stages pratiques : un de trois semaines, puis un deuxième d'un semestre, appelé stage en responsabilité, avec l'objectif principal d'observer et de vivre la réalité scolaire avec une focalisation sur les cours de français langue étrangère (FLE). Ils sont guidés par un tuteur universitaire et, à l'école, par un maître-tuteur, professeur de FLE. Le tuteur se rend à l'école une fois : une visite à la fois institutionnelle, formative et certificative. Les écoles primaires qui accueillent nos étudiants sont très diverses : publiques et privées, de Barcelone et des villes proches. La réalité sociolinguistique

1. Travaux du groupe PLURAL, Plurilingüismes escolars i aprenentatge de llengües, de l'Université de Barcelone, financés par l'ARCE de l'Université de Barcelone (2004-06) et l'AGAUR, du Gouvernement de Catalogne (2005-06).

et culturelle des apprenants est en conséquence très variable. Il faut par ailleurs souligner que l'enseignement du FLE est dans une situation critique, supplanté par l'anglais offert en quasi-exclusivité, avec peu de support des équipes d'enseignants et des parents d'élèves. Ce ne sont certes pas des conditions favorables à la formation de nos étudiants, conscients en outre d'un avenir incertain.

Méthodologie de recherche

En étudiant, dans une perspective ethnographique (Cambra, 2003), l'interaction entre divers agents, cet article traite des processus de développement cognitif des praticiens en formation, qui impliquent une mise en discours et une réflexion sur la pratique vécue. Les dispositifs de formation actuels mis en place dans notre faculté nous permettent de recueillir des données qui sont, essentiellement, des verbalisations orales et écrites des stagiaires favorables à l'activité réflexive. Plus précisément :

- **le journal de formation** dans lequel le stagiaire inscrit librement ses réflexions sur son expérience quotidienne à l'école. Il s'agit d'un discours descriptif, sélectif, évaluatif et informel ;
- **l'unité de programmation** élaborée avec l'aide du tuteur, négociée avec le maître-tuteur pour la classe ;
- **l'application de cette unité**, dont au moins une séance est observée par le tuteur. Elle constitue le noyau du stage, un moment d'émotions fortes et de production de données précieuses pour évaluer le stagiaire et guider ses réflexions au cours de la rencontre immédiatement après ;
- **la rencontre consécutive** à la pratique observée entre le stagiaire et son tuteur, parfois avec la participation du maître-tuteur ;
- **le mémoire de stage**, d'un genre plus formel, présenté deux mois après la fin du stage, où sont décrits de façon plus ou moins critique le contexte, le « faire » du maître-tuteur, les comportements des enfants. Le stagiaire y consigne ses réflexions évaluatives sur son action et la mise en œuvre de sa programmation ;
- **l'auto-évaluation** finale ;
- **la soutenance orale du mémoire** à valeur certificative, un moment de synthèse et de sélection des points forts et faibles du stage.

Sera abordée ici l'étude d'un cas, avec des extraits de quelques-unes des productions orales et écrites d'une stagiaire autour de son expérience. Seront analysés en priorité les échanges avec ses deux tutrices au cours de la rencontre consécutive à sa pratique de classe, car ce dispositif mérite d'être examiné et amélioré.

Une étude de cas : Nora

Nora (N) est une étudiante jeune, calme et responsable. Elle a fait son stage dans une petite école privée de Barcelone (en face du parc Güell de Gaudí) où le FLE est enseigné à partir de l'âge de 8 ans. Le groupe de 6^e année est formé par une vingtaine d'enfants de 11 ans. Il n'y a pas d'élèves provenant de l'immigration ; il s'agit d'un public catalan d'une classe moyenne aisée, linguistiquement et culturellement très homogène. La maîtresse-tutrice de N, que nous appellerons Violaine (V), travaille dans cette école depuis une quinzaine d'années, après avoir suivi le cursus de formation à l'Université de Barcelone et profité d'une bourse Erasmus à Lyon, ce qui lui a permis d'acquérir une bonne maîtrise du français. Elle est la spécialiste de FLE de tous les groupes et aussi la responsable de celui de 6^e année. La tutrice universitaire (T) a depuis longtemps une relation importante avec V, qui est une de ses ex-élèves et a déjà participé à ses recherches.

MÉMOIRE, JOURNAL ET OBSERVATION DE CLASSE

Quête identitaire

N écrit ceci sur V, dans son évaluation de la phase d'observation et d'intervention en FLE, que la stagiaire qualifie de *très enrichissante* :

« Elle est un modèle à suivre, j'ai beaucoup appris d'elle. (...) Dès le début de mon stage, elle m'a donné beaucoup de confiance. Elle m'a fait sentir comme une professionnelle de plus au sein de l'école. Cela a encouragé mes envies de faire et que je sois réceptive et ouverte à tous. »

V incarne pour Nora un modèle identitaire qui répond au sentiment d'insécurité de cette dernière, non seulement par de la confiance mais aussi par du travail et des discussions constantes. Notons que N explicite ici sa conscience d'avoir appris. Elle écrit plus loin que les enfants l'ont encouragée, ce qui lui a donné beaucoup de *confiance*. La récurrence de ce mot clé et la constellation de mots (*énervée, angoissante, contrôler, émotions*) tout autour dans son discours mettent en évidence son besoin d'assurance.

Gestion du groupe

N inscrit sa programmation au sein d'un projet d'échanges avec une école de Perpignan. Les objectifs sont :

« Avoir un contact avec la langue telle qu'elle est parlée par les francophones ; apprendre à s'organiser en groupe pour faire quelque chose de pratique ; comprendre et donner des instructions et des descriptions. »

En conséquence, elle prévoyait les activités suivantes: le jeu de « Qui est-ce qui? » pour apprendre à se décrire et se présenter aux correspondants et faire un dessin du parc Güell à leur offrir. Dans son mémoire elle explique que cette activité s'est faite de façon imprévue un après-midi de travail en deux demi-groupes (groupe 1 et groupe 2) où V, s'occupant du groupe 2, a demandé à N de se charger du groupe 1, dont le professeur d'informatique était absent. Elle raconte ses décisions: elle a posé des questions pour activer les savoirs acquis et leur a demandé de produire un texte descriptif pour que les correspondants identifient les Barcelonais sur une photo du groupe.

Elle expose les problèmes rencontrés : *Les enfants ont bien compris les instructions à suivre, mais pour pouvoir faire la description de la photo, les élèves avaient besoin de vocabulaire nouveau.* Ils demandent la traduction des mots dont ils ont besoin et ils posent les questions en langue cible, transgressant ainsi le contrat codique établi et sans respecter les tours de parole. Elle évalue négativement sa première expérience par ce problème d'ordre, ainsi que par le fait que l'activité n'a pu être achevée :

« J'ai donc observé que ma présence comme stagiaire leur a conditionné le comportement attitudinal. Les élèves étaient exigeants et impatients aux réponses à leurs demandes. (...) La dernière sensation que j'ai expérimentée est négative, le désordre a causé cette sensation. Mais je pense aussi que les enfants ont vécu la même sensation. »

N a recommencé la même activité avec le groupe 2 un autre jour ; cette fois elle a pu prendre des précautions pour organiser mieux sa classe, mais les enfants ont eu aussi des difficultés (*de vocabulaire*) pour faire la description physique. Elle a vécu le même sentiment d'échec qu'avec le groupe 1. Nous retenons deux représentations majeures : d'une part, l'interprétation de ce comportement des enfants comme étant dû au manque de lexique ; de l'autre, l'importance de bien gérer un groupe, une question essentielle pour elle, comme pour les enseignants de cette école.

Nous allons nous intéresser à la séance où la tutrice universitaire était présente, ce qui impliquait une tension supplémentaire pour N, après avoir essuyé deux revers. Cette fois-ci les apprenants du groupe 1 devaient comprendre des instructions orales et écrites pour préparer le dessin. Dans les contenus qu'elle a choisis, N insiste sur la compréhension des instructions, d'une part, et l'organisation des groupes, de l'autre. Elle prévoit une distribution des enfants en sept petites équipes chargées des différentes tâches (dessiner l'école, les médaillons en mosaïque du parc, découper les papiers de couleurs à assembler, reproduire le logotype de l'école, dessiner le palmier, trouver un titre). Elle a l'intention d'écrire au tableau les tâches à accomplir, laisser les enfants en choisir une et faire les groupements selon leurs préférences.

Voici un résumé des notes prises durant l'observation de la tutrice. N leur donne un modèle et des consignes, qu'elle reprend une à une : *Pour dessiner l'école, deux enfants* et ainsi de suite. Les apprenants demandent des confirmations (le logotype, c'est ça ?), se posent des questions entre eux en catalan pour décider avec qui travailler et lui proposent même de choisir elle-même : *Tria vostè*. Un autre suggère a *suertes* (au sort, en castillan). N essaye de récapituler : *Qui veut dessiner l'école ?* et toutes les mains se lèvent. Elle écrit au tableau les prénoms de ceux qui se proposent. L'organisation n'avance pas. Elle accepte de le décider à pile ou face après que la seule équipe formée suggère de commencer. Tout cela a pris trop de temps.

N réussit finalement à faire les équipes et à organiser l'espace étroit de la salle. Elle prépare le matériel (*Vous avez besoin de... ciseaux*), passe dans les différents groupes, explique : *Vous devez prendre le compas, etc.* ; les enfants lui demandent conseil, s'entraident. N ne perd pas son calme, demeure proche des enfants. Elle se fait comprendre et vérifie la compréhension, sans corriger leur expression. Elle s'exprime en français et, lorsqu'elle fait un écart involontaire, elle réagit ainsi : *és veritat ai pardon!* (c'est vrai, pardon) en poussant une exclamation de conscience fautive, s'excusant et s'auto-réparant aussitôt. Nous observons la prégnance d'une représentation modélisante de sa tutrice de refus de l'alternance codique. Les enfants font des interventions en catalan (ou castillan), surtout en réponse à la question *Vous avez compris ?* ou insèrent des connecteurs en leurs langues premières dans un énoncé en français : *una cosa, vous fais le travail manuel à notre table ?*, ce qui est toléré.

LA RENCONTRE CONSÉCUTIVE

La rencontre entre N, V et T a eu lieu aussitôt après sa classe. Une première partie avec V et une deuxième, après le départ de celle-ci. Les thèmes suivants ont été traités : difficultés ; maîtrise du français ; mauvaise gestion du temps ; importance de la gestion du groupe ; emploi du FLE et du catalan ; conscience de l'erreur et blocages ; travail sur projet. Suivant l'ADI² (Kerbrat-Orecchioni, 2005), nous traiterons les aspects suivants :

La langue de l'interaction

Observons tout d'abord dans l'ensemble de la transcription³ en quelle langue a lieu la rencontre. Toute l'interaction se déroule en catalan, émaillé de brèves alternances ou de mots en français. Y a-t-il négociation de la langue de base ?

123V clar l X clar X (has de donar) unes consignes i a partir d'aquí X/
(= bien sûr l X bien sûr X (tu dois donner) des consignes à partir de là X)

2. ADI : analyse du discours en interaction.
3. Conventions de transcription : N : Nora ; V : Violaine ; T : tutrice ; l pause brève ; ll pause moyenne ; a:: son allongé ; a- rupture ; / intonation montante ; \ intonation descendante ; [] chevauchement ; ((rîres)) faits non verbaux ; X inintelligible ; (...) énoncés non présentés ; ts:: hésitation.

124N i ells si vols que la cla-clar la classe se | ells s'han d'expressar en francès:: clar | *s'exprimer en français* | d'alguna manera rea:: | no? (= et eux si tu veux que la cla-bien sûr la classe se | eux ils doivent s'exprimer en français:: bien sûr | *s'exprimer en français* | d'une façon réelle n'est-ce pas?)

125V totalment ! (tout à fait)

Dans cet échange, c'est la stagiaire qui – paradoxalement, étant donnée sa maîtrise insuffisante du français – reformule en français son énoncé: *s'han d'expressar en francès | s'exprimer en français*, en appliquant sa conviction à son propre comportement langagier. Elle continue en catalan et sa maîtresse-tutrice aussi, sans changer la langue de l'interaction. Celle-ci introduit souvent des expressions en français et se comporte comme une quasi-native :

153 T i saben realment el:: XX el costum de:: (= et ils savent réellement le XX l'habitude de)

154 V XX *débrouiller* com es diu? s'han s'han espavilat molt bé (= ils se sont débrouillés très bien)

Dans l'échange auquel appartient cette paire, V enchaîne avec l'intervention de T en empruntant un mot au français, plus disponible. Mais il n'y a pas de volonté de changer de langue, car elle retrouve le mot sans attendre l'aide de ses interlocutrices et continue en catalan.

Le cadre de participation

Observons maintenant l'extrait suivant :

1 V molt bé \ no sé... començo jo?

(= très bien \ j'sais pas... je commence?)

2 T comença tu que tu te n'has d'anar i...XX

(= commence toi car tu dois partir et XX)

3 V ((changement de ton: grave)) molt bé | tens algunes mancaments

lingüístics

(= très bien | tu as quelques manques linguistiques)

4 N [sí]

5 V i això no sé:: seria bo | per poder donar un bon model | als alumnes |

XXX si vas a un Erasmus (= et ça j'sais pas:: ce serait bien | pour pouvoir donner un bon modèle | aux élèves | XX si tu vas à un Erasmus)

6 N sí Erasmus (...)

13 V (...) | però és una cosa totalment a:: lingüística que jo sempre la deixo a banda és la primera cosa que dic sempre la deixo a banda / perquè un bon mestre / | no és només la part lingüística | és molt important donar un bon model evidentment que sí \ | X però hi han moltes gràcies jo he tingut molta gent | que en sabia molt de francès / i t'asseguro que no se n'han sortit tan bé com tu \ a l'hora de dirigir el grup / he vist que has agafat la opció més difícil que era de- | gestionar i:: i:: que ells mateixos triessin el grup que jo et vaig dir pensa que això et portarà problemes! perquè tots | què t'he dit? no tots es posaran d'acord a la primera ni tots voldran fer els grupets que tu has:: | oi que t'ho he [dit?]

(= mais c'est une question totalement a:: linguistique que je laisse toujours de côté c'est la première chose que je dis toujours / parce qu'un bon maître/ ce n'est pas seulement la partie linguistique | c'est très important de donner un bon modèle oui évidemment \ | X mais il y a beaucoup de savoirs faire j'ai eu beaucoup de gens | qui savaient beaucoup de français / et je t'assure qu'ils ne s'en sont sortis aussi bien que toi \ au moment de diriger le groupe / j'ai vu que tu as pris l'option plus difficile qui était de- | gérer et:: et:: que eux mêmes choisissent le groupe que je t'ai dit pense que ça va t'apporter des problèmes parce que tous | qu'est-ce que je t'ai dit? Tous ne se mettront pas d'accord tout de suite et tous ne voudront pas faire les équipes que tu as:: | je te l'ai dit? n'est-ce [pas?])

14 N [si]

15 V i ha passat [així] \ (= et c'est ce qui s'est [passé])

16 N [sí]

17 V pues això ho porta un:: | has tingut una capac- has tingut una capacitat trobo de de gestionar i d'arribar a una entesa /

(= eh bien ça implique un:: | tu as eu une capac- tu as eu une capacité je trouve de de gérer et de parvenir à une entente)

18 T sí X

19 V sense imposar res / (= sans rien imposer)

20 N sí

21 V doncs això és una grà::cia...

(= eh bien ça c'est du savoir-faire)

22 N i no a més a més ells ells fan millor l'activitat si:: si no ho fan d'una manera:: així...

(= et non en plus eux eux ils font mieux l'activité si:: sinon ils le font d'une façon: comme ça)

23 V imposada \ (= imposée)

24 N imposada \ no ::

25 T no molt diferent eh? canvia canvia si

(= non très différent hein? ça change ça change si)

26 N i això costa molt i això m'agrada molt /

(= et cela ça coûte beaucoup et ça me plaît beaucoup/)

27 V i en canvi porta una pèrdua de temps \ | jo sempre dic pèrdua de temps entre cometes | eh? | perquè evidentment hi dediques més temps però és important aquell temps per a ells... a- ells mateixos arribin a- a posar-se d'acord \ | si a més és en francès / com és el que ha passat ((ton satisfait)) X l'E. no ha deixat de parlar en francès/

(= et par contre c'est une perte de temps | je dis toujours de temps entre guillemets | hein? | parce que évidemment tu y consacres plus de temps mais c'est important ce temps pour eux... à- eux-mêmes arriver à- à se mettre d'accord et si en plus c'est en français / et c'est ce qui s'est passé ((ton satisfait))

X l'E. n'a pas arrêté de parler en français /)

Le devant de la scène est ici amplement tenu par V, d'autant plus qu'elle dispose de peu de temps et que l'entretien se poursuivra

ensuite avec la tutrice. L'ouverture (1-3) est très intéressante : V ouvre l'interaction en lui donnant un caractère formel : d'abord par le changement de ton, puis l'explicitation d'un début (*je commence*) et une demande de confirmation de sa prise de parole à T, laquelle le fait aussitôt en la justifiant par le manque de temps. Il faut signaler l'excellente relation de respect mutuel des deux responsables du tutorat, mais aussi le besoin d'affirmation de V, ancienne étudiante devenue une enseignante chevronnée. Son *très bien* (3) indique la fin de la négociation de la prise de parole et le passage à l'essentiel, renforcé par un ton plus grave annonçant une évaluation. La rencontre consécutive à l'expérience a comme objectif un retour sur ce qui vient d'avoir lieu pour faire à trois voix un récit commenté, une interprétation évaluative de ce qui s'est passé. V et T ont un statut d'expertes par rapport à la stagiaire et une fonction de guidage. Les rôles tels qu'ils se construisent localement montrent que la première a, dans la première partie, un rôle dominant, car c'est elle qui introduit les thèmes, qui évalue, qui a recours à des modalisations prescriptives : *un bon professeur doit...*, *il faut que tu...* et qui fait allusion aux avertissements : *je te l'ai déjà dit*. Cependant, N participe non seulement en acceptant et co-construisant le discours, mais aussi en défendant ses propres croyances, même si elles contestent celles de l'experte.

Négociation des thèmes

Dans ce même extrait deux grands thèmes sont traités. Le premier, qui concerne la maîtrise insuffisante du français de N (3-5), est introduit en priorité par V et se justifie par la nécessité d'exposer les apprenants à un « bon modèle ». Mais elle essaye de minimiser l'impact d'une telle évaluation, développée avec des détails concrets de ses manques. V affirme (13) qu'elle *laisse toujours de côté la question linguistique* et c'est *la première chose qu'elle dit* (en se référant aux stagiaires précédentes). Effets de figuration ? Plutôt une stratégie de formation.

La valeur de l'usage de la langue cible est un thème important : les représentations de V à ce sujet sont très clairement formulées et la question est traitée longuement. Au cours des entretiens et des observations réalisées précédemment dans les classes de V, son refus d'alternance codique est apparu comme central dans son système de RCS⁴. N remarque dans son journal le comportement de V en classe :

« Le prof parle tout le temps en français (...) Quand ils s'expriment en catalan la prof leur dit qu'elle ne comprend pas (...) La prof leur rappelle l'importance de faire l'effort de parler français en classe. »

Le deuxième thème introduit par V est l'importance de la gestion d'un groupe par le professeur. Dans la même logique, elle aborde les aspects négatifs, aussitôt compensés par des aspects positifs ; en effet elle oppose (13) aux problèmes linguistiques de N son savoir-faire pour

4. Pour une analyse plus détaillée sur V, voir Cambra, 2003.

gérer le groupe, terme récurrent. Elle compare N à d'autres stagiaires plus performantes en français, qui cependant *ne s'en sont pas si bien tirées*, ce qu'elle renforce par un *je t'assure*. Pour l'illustrer, elle évoque la bonne gestion de Nora, mais qualifie aussitôt de *difficile* sa décision de laisser les enfants s'associer librement. Elle ouvre même un petit échange (13-16) sur l'avertissement qu'elle lui avait fait de ces difficultés, que N reconnaît illico (chevauchements en 14 et 16). V complète son raisonnement en qualifiant positivement (*c'est un savoir-faire*) le fait d'*avoir géré sans imposer et d'arriver à une entente* (17 et 19). Nous observons à quel point cela est important pour N : elle acquiesce (20), apporte un argument (22) pour justifier sa gestion non imposée, et ajoute : *ça leur coûte beaucoup et ça me plaît beaucoup*. En fait, N préfère cette option ; elle n'a pas tenu compte des avertissements de V et, tout en reconnaissant la difficulté, elle réaffirme que c'est plus de son goût. C'est alors que V ajoute un nouvel argument contraire (27) : *et par contre ça implique une perte de temps*, atténué aussitôt par une mise entre guillemets.

Au cours de la seconde partie de cette rencontre, une fois V partie, T reprend la question des sous-groupes. N explique largement sa décision de les laisser choisir, qu'elle justifie par le conseil d'une autre enseignante. Voici la réponse qu'elle donne à la demande de la tutrice d'énumérer les avantages et les inconvénients de son choix :

« 17 N: A vere l clarl els avantatges...ll a vere l jo ho veig més avantatge que desavantatges l perquè clar/ l'únic inconvenient és el temps l que et fa perdre més tempsl l i a vegades si jo a més a més si jo ts:: no m'agrada això perquè a vegades el temps no et fa disfrutar de la teva feina saps? i i crec que per disfrutar de la teva feina l que ells disfrutïn de la seva feina / de la feina que estan fent crec que és que no sé.

(= voyons l bien sûr l les avantages... ll voyons l je vois plus d'avantages que d'inconvénients l parce que voilà/ le seul inconvénient est le temps l ça te fait perdre plus de tempsl l et parfois si je en plus si je ts :: je n'aime pas ça parce que parfois le temps ne nous permet pas de jouir de notre travail tu sais ? et je crois que pour jouir de notre travail et qu'ils jouissent de leur travail / su travail qu'ils sont en train de faire je crois que c'est que j'sais pas)

18 T: tens raó... i avantatges? (= tu as raison... et les avantages?)

19 N : avantatges? doncs molts o sigui... jo sé que poden decidir ells mateixos d'una manera democrà:: tica o sigui l a::: que que que X que hi poden participar / que::: que s- es responsabilitzen amb aquesta feina/

(=: des avantages? eh bien beaucoup c'est-à-dire... je sais qu'ils peuvent décider par eux-mêmes d'une façon démocrat:: tique c'est à dire l a::: que que que X qu'ils puissent participer / que::: qu'ils s- se responsabilisent de ce travail /)

N penche clairement pour les avantages, en écartant le *seul* inconvénient, la perte de temps, par un argument centré sur le *plaisir* que gâcherait la précipitation, formulé autour du mot *jouir*, objet de plusieurs répétitions. Cependant l'interlocutrice doit insister pour qu'elle en formule trois. Après un *je sais qu'ils peuvent*, elle formule finalement

ces avantages : la décision *démocratique*, la participation et la responsabilité ; elle le fait avec des vacillations, des remplisseurs, des reformulations qui meublent le temps de réfléchir.

Le processus *formatif en question*

Le scénario de formation de retour sur une pratique de classe, qui devient objet de savoir et de représentation au cours d'un dialogue formatif, est avant tout une mise en discours (oral). De l'analyse de l'ensemble des données – dont je n'ai présenté que de brefs échantillons – il en résulte les interprétations suivantes :

- C'est un moment critique, un vécu chargé d'émotions, de risques et d'imprévus, au cours duquel la stagiaire construit surtout une identité professionnelle. Cette tension la rend plus sensible et ouverte à une évaluation.
- Elle formule des intentions et les met en relation avec ses actions pour justifier ses choix. Elle identifie les effets de ses décisions en termes d'échec et de succès.
- Avec des impressions éparses, des sentiments et des appréciations, elle part à la recherche d'un sens à donner à l'action, qui devient par là consciente.
- Elle s'accroche à son plan et a du mal à s'accommoder à l'imprévu⁵.
- Elle confronte des actions situées avec ses planifications et ses RCS. Au cours des discussions, elle questionne, argumente, se contredit, hésite, c'est-à-dire qu'elle réorganise ses RCS.
- Elle s'approprie certaines des propositions des formatrices, avec lesquelles elle en partage un grand nombre, mais maintient d'autres RCS plus résistants.

Dans des publications à venir nous tâcherons de répondre à des questions concernant la fonction des tuteurs : Offrent-ils un modèle de la tâche à faire ? Ont-ils un rôle étayant ? Orientent-ils la réflexion et la prise de conscience ? Comment ? L'analyse du discours de ceux-ci dans les échanges avec les stagiaires devrait les aider à trouver d'autres voies pour les accompagner dans leur développement vers un métier si complexe.

Conclusion

L'application des accords de Bologne concernant les études universitaires (avec ce que cela implique de travail responsable et autonome des étudiants) d'une part et, de l'autre, les changements de plans d'études prévus et plus précisément un accroissement de la durée des

5. Tension entre ce qu'elle a prévu/ce qui émerge (Filliettaz, 2005).

stages, dessinent un avenir prometteur avec de meilleures conditions de formation. Cependant, si cela n'est pas accompagné de réformes profondément innovatrices des scénarios de formation que nous réussirons à mettre en place, ce ne sera qu'un « ravalement de façade ». Pour que cela soit efficace, nous devons modifier notre culture de formateurs, nos représentations sur la façon dont le futur enseignant apprend son métier. Commencer par des recherches sur les RCS des stagiaires, sur la manière de les modifier ainsi que sur nos actions de formation, nous semble un bon début, et tout particulièrement sur certains espaces potentiellement formatifs. Encore faudra-t-il que nous soyons capables de relever les défis pour former autrement des praticiens réflexifs.

Bibliographie

- BORG, S. (2003), « Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do » in *Language Teaching*, n°36, 2, 81-109.
- CAMBRA, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier.
- CAMBRA, M. (2005), « Interaction didactique et formation initiale: le rôle de la triade dans le processus d'appropriation d'une parole professionnelle » in *Le français dans le monde/Recherches et Applications*, n° spécial, juillet 2005, CLE International, 160-169.
- CAMBRA, M. et alii (2000), « Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral » in *Cultura y Educación*, n°17-18, 25-40.
- CAMBRA, M., FONS, M., (2006), « Interacción en el aula de acogida. Creencias de los profesores de lenguas sobre la escuela plurilingüe » in *Diálogo e investigación en las aulas*, Graó, 121-140.
- FILLIETTAZ L. (2005), « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants: quelques réflexions issues des théories de l'action » in *Le français dans le monde/Recherches et Applications*, n° spécial, juillet 2005, CLE International, 20-31.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005), *Analyse du discours en interaction*, A. Colin.
- JAUBERT, M. et alii (2004), « Parler et débattre pour repenser son enseignement au collège: une étude de cas » in *Repères*, n°30, 55-86.
- PALOU, J. et alii (2000), « Els professors de llengua: entre el desig i la realitat » in Camps, A., Cambra, M., Ríos, I. (éd.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Graó, 173-182.

Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines

MURIEL MOLINIÉ

UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE,
CRTF (EA 1392)

En France et dans le monde, l'enseignement du FLE est placé sous le signe de la diversité tant sociologique qu'institutionnelle. Mais si celle-ci caractérise les apprenants, elle désigne également les étudiants que nous formons à l'enseignement : citoyens d'une France multiculturelle, issus de l'immigration, enfants de couples mixtes, fils et filles de familles recomposées, etc. C'est pourquoi nous avons tenu à donner une place centrale à la notion de diversité dans le cours d'anthropologie dont il sera question ici¹. Nous montrerons comment cette notion devient un outil de compréhension et d'analyse anthropologique opératoire pour des étudiants qui, en troisième année de Licence de lettres ou de langue, veulent comprendre le rôle que tient la diversité culturelle dans leur histoire socio-familiale afin d'en faire le moteur d'un métier (celui d'enseignant), qu'ils cherchent à rendre compatible avec leur désir de transmettre une langue/culture à la fois française et métisse. Ce type de formation-action complète les démarches mises en œuvre dans le cadre de l'ARLI² et dans celui de l'observation/analyse des pratiques de classe de français langue étrangère ou seconde. Grâce à ces démarches, l'étudiant comprend que le rapport à l'autre est le moteur de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles l'invitent à construire des articulations entre vie, pensée et action : articulations centrales dans la présente contribution à une *didactique de l'altérité*.

Une école de la réflexivité et de l'action

En tant que discipline dans laquelle les chercheurs entrent en relation avec l'autre et pensent les effets de leur intervention sur lui et sa réalité, l'anthropologie présente à nos yeux l'intérêt fondamental d'être une école de la réflexivité et de l'action. Elle fournit une méthode et

1. Dans le parcours FLE/S de licence mis en œuvre à l'université de Cergy-Pontoise (Val d'Oise), au département de Lettres modernes - UFR des Lettres et sciences humaines.

2. Apprentissage Réflexif d'une Langue Inconnue : un enseignement du créole haïtien est assuré, dans notre université, par Dominique Fattier, Professeure de sociolinguistique.

des outils précis à toute personne en formation aux métiers de la relation, souhaitant intervenir dans le champ socio-linguistique et culturel. Car ces métiers requièrent de la part du professionnel une capacité à penser à *la fois* l'autre et soi-même, à penser son *implication* dans la relation à l'autre et à modifier son action sur celui-ci. C'est dans ce cadre que sont expérimentées les conditions de possibilité d'une relation inter-subjective dans laquelle *je* se décentre de lui-même pour laisser à la différence de l'autre la possibilité d'exister et de s'exprimer. Cette décentration permet en outre au chercheur d'analyser deux niveaux d'implication : dans la relation qu'il établit avec son informateur et dans le rapport qu'il noue avec son objet de recherche.

UN ESPACE DE FORMATION-ACTION

Un cours d'anthropologie de la diversité culturelle devient un espace de formation-action à condition que deux types de savoirs puissent s'y côtoyer : des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Pour que cette condition soit remplie l'étudiant doit mener une action (une enquête) selon une *méthode* requérant la maîtrise de deux outils (l'observation participante et l'entretien de compréhension) qui reposent sur une compétence relationnelle (l'*empathie*) et communicationnelle (l'*attitude de compréhension*). Il faut ensuite que les résultats de chaque enquête soient mutualisés dans le groupe de pairs. Ceci s'effectue premièrement, dans le cadre d'un groupe thématique. Les enquêtes (fondées sur les choix des étudiants) sont regroupées en thèmes. Chaque groupe thématique présente sur un document commun les concepts opératoires choisis et utilisés de façon transversale par chacun des membres. Chaque équipe communique ensuite, en séance plénière, la synthèse des résultats de recherche obtenus. Pour finir, chaque étudiant remet à l'enseignant un dossier qu'il évaluera selon des critères annoncés (cf. annexe). Ces moments constituent un parcours de formation qui conduit l'étudiant de l'action à une recherche (élaboration d'hypothèses, description, interprétation des données, conceptualisation) dont les résultats sont validés dans la confrontation avec des pairs et avec le formateur, au sein d'une communauté langagière. Un parcours que Mathieu relate de la manière suivante :

« Le travail de groupe nous fait réfléchir sur un plan formel à la façon dont nous pourrions parler de notre sujet. (Dans mon groupe), la complexité de définir un individu se posait en cette question : « On commence par quoi ? ». C'est comme le début d'un roman. On sait de quoi on va parler, mais comment introduire ? Résultat, on a choisi de commencer par définir : L'identité (...). Les perspectives d'avenir de cet individu (...) Portrait sociologique de l'étranger (...). Ses compétences psychosociales interculturelles (...). Ce schéma m'a permis (...) de commencer par un aspect descriptif pour arriver à dégager ce qui peut être caractéristique d'une personne, pour enfin envisager ses projets d'avenir. Ça nous a permis de synthétiser six sujets en rapport avec la mobilité. »

Mathieu, *La Diversité culturelle : les étrangers étudiants en France*, 2006

Des activités langagières engageant les capacités réflexives de l'étudiant sont sollicitées afin que de nouvelles relations entre pensée et action s'établissent sur un continuum allant de l'oral à l'écrit, lors de la rédaction de son dossier :

« L'entretien eut lieu lorsque après des heures de lecture et de relecture (...) (Ming) m'invita à manger avec lui. Et c'est à ce moment (...) que Ming m'a raconté son parcours jusqu'en France (...). Je presse maintenant un jus amer (...) pour pouvoir imprimer un dossier aussi intéressant qu'il m'a été intéressant de le faire. » (ibid.)

ÉCRIRE : CONTRE LE « CIMENT IDENTITAIRE DE L'ANTIMÉTISSAGE »

Dans chaque dossier se mêlent trois types de textes : récit de la socialisation de l'étudiant et de son implication sur le terrain, compte-rendu des entretiens, discours théorique. Pour écrire son texte anthropologique l'étudiant va donc se distancier d'une écriture « scolaire » (dissociée de son action sur le monde) pour « entrer » en écriture de recherche. Ce changement est facilité par la priorité donnée d'une part à l'action et, d'autre part, à la réflexion sur l'action. Une priorité qui a des conséquences sur l'écriture. En effet, le texte anthropologique se constitue sur un continuum allant du récit à l'analyse et à l'interprétation des données. Les textes produits apparaissent donc dans leur ensemble comme « les correspondants empiriques/linguistiques des activités langagières » du groupe (Bronckart, 2002 : 8). Chaque texte singulier « ne constitue pas en lui-même une unité linguistique ; ses conditions d'ouverture, de clôture (...) ne relèvent pas du linguistique, mais sont entièrement déterminées par l'action qui l'a généré » (ibid.). Il n'y a pas dissociation entre le moment de l'action et celui de l'écrit universitaire, mais mise en relation, par l'écriture et dans le texte, de ces deux moments de la recherche. Cette hétérogénéité du texte anthropologique est l'une des stratégies mises en œuvre par les anthropologues (Geertz, 1996) qui, pour réduire leur inquiétude sur la possibilité d'expliquer l'étrangeté des autres sous « prétexte qu'on a vécu avec eux dans leur habitat naturel » (131), mettent en œuvre des « remèdes tels que la réflexivité, le dialogique, l'hétéroglossie, le jeu linguistique, la conscience rhétorique de soi, la traduction dynamique, la transcription mot à mot et la narration à la première personne » (ibid.).

Ces facteurs expliquent donc la mixité des dossiers des étudiants : produite par la mise en œuvre de mécanismes structurants divers et hétérogènes, elle répond à la finalité du discours anthropologique qui est de restituer la relation à l'altérité nouée au cours de – et via – la recherche. Elle résulte donc du fait que les auteurs tentent de donner forme dans leur texte à ce que Demorgon (2006 : 88) nomme l'*intérité* : la résultante, sur leur identité première, de l'altération produite par leur contact avec l'autre.

Pour Laplantine (2002) « la multiplication des écritures et, à l'intérieur d'un même texte, la multiplicité des sujets de l'écriture est l'une des garanties que le ciment identitaire et monolinguisque de l'antimétissage, ne pouvant conduire qu'à un engourdissement de la pensée, ne se reforme pas » (152). Pour déjouer les risques de cet engourdissement, l'auteur doit alterner contact avec l'autre et retour réflexif sur lui-même, en tant que sujet psycho-social et culturel. Pour enclencher ce mouvement, les étudiants accompagnent leur recherche par un travail réflexif fondé sur deux questions : « Quelle est votre représentation de la société française ? Dessinez et analysez³ » et « Représentez votre parcours de socialisation⁴ ». Ces deux consignes explorent l'idée (partagée avec Lahire, 1998) selon laquelle la traversée de l'espace social peut devenir une expérience anthropologique, (expérience de l'extranéité au sein d'une même formation sociale) « unique pour défaire la complicité profonde qui lie une manière de voir le monde au sein duquel elle se constitue » (8). Mais pour qu'il y ait expérience anthropologique, il faut construire les conditions d'une *réflexivité socioculturelle*. Celle-ci s'élabore dans des processus longs et des activités langagières diversifiées (tant graphiques que verbales) qui favorisent une mise à distance vis-à-vis de soi-même et de ses modèles, croyances et représentations. Cette utilisation réflexive du savoir des sciences sociales est estimée nécessaire à la démarche anthropologique. Ainsi pour Christophe :

3. Cette consigne a été empruntée à Bourdieu qui l'utilisait auprès de ses étudiants en sociologie.

4. Cette consigne s'inspire de celle que propose de Gaulejac aux travailleurs sociaux, enseignants, chercheurs réunis en groupes de recherche-implication, en sociologie clinique.

5. Le terme *conscientisation* est emprunté à Freire (1971) dont l'œuvre a consisté à dénoncer la dominance d'une minorité (détentrice du savoir) tout en facilitant l'accession à l'état majeur des masses brésiliennes par une prise de conscience de leurs propres ressources. Cf. aussi *empowerment*.

« Se retourner sur soi-même, pour réfléchir et faire son propre récit de vie, analyser les forces qui traversent son discours est la démarche préalable et nécessaire pour toute étude à caractère anthropologique. C'est prendre acte après réflexion d'une partialité et en avoir conscience dans notre analyse, dans nos représentations de la vie, de la société, des sociétés, du monde. »

Christophe, *Synthèse de mon autobiographie réflexive*, 2005

La mise à distance contribue aussi à la *conscientisation*⁵ de l'individu qui prenant conscience du social à l'intérieur de lui-même en s'assurant une maîtrise réflexive de ses catégories de pensée et d'action, a moins de chances d'être agi par l'extériorité qui « l'habite » (comme le résume Wacquant, 1992). Cette conscientisation inaugure une étape fondamentale : l'utilisation réflexive des concepts discutés en sciences humaines a pour effet d'autoriser le sujet à forger une pensée *singulière* parce qu'étayée sur des concepts *universels*. C'est ce que nous allons maintenant illustrer avec les travaux conduits par trois étudiantes en LLCE anglais, ayant chacune vécu une migration.

N e plus avoir à choisir son camp

Alors qu'est marchandisée la « France black, blanc, beur » forgée par les mass médias, certains jeunes adultes ne sont pas toujours en mesure de développer une estime minimale vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur identité métisse. Projetant d'enseigner leur langue et leur culture ils doivent reconnaître la possibilité qu'ils ont d'être à la fois reliés à/séparés de leurs groupes d'appartenance. Forger une identité professionnelle d'enseignant de français, passe par un moment où ils devront faire face à deux craintes : celle d'être déloyal vis-à-vis de leur identité d'« origine » et celle de ne pas être suffisamment représentatifs vis-à-vis des « Français ». Le travail mené sur la diversité et ses variantes (identité métisse, biculturalisme, socialisations multiples) doit ouvrir le champ des possibles : assumer son métissage, évoluer vis-à-vis du groupe familial, devenir un enseignant de français capable, à son tour, d'utiliser la diversité linguistique et culturelle des élèves.

OUVRIR LE CONCEPT D'IDENTITÉ

Nombreux sont les étudiants qui utilisent le dispositif de formation proposé en anthropologie afin d'explorer les dimensions existentielles et symboliques du concept d'« identité ». Leur recherche est alors traversée par une nécessité que synthétise bien le psychanalyste et formateur d'adultes de Villers (2002) : « Lorsque la diversité résulte d'une expérience de la discordance, alors écrire c'est faire entrer l'expérience dans le domaine du sens » (154). Le fait de pouvoir placer en toute légitimité la question de l'identité au cœur de sa recherche constituera pour Éliane une autorisation à remettre en question les clivages imposés par les autres :

« En quête d'identité
Derrière ce titre peu évocateur, se cachent sept années de perpétuelles interrogations et enfin l'opportunité de me livrer à des recherches de façon « légitime ». Guadeloupéenne née en Guadeloupe de parents guadeloupéens, je suis arrivée en France (...), pour continuer mes études post-bac à l'âge de 17 ans. Aujourd'hui, j'en ai bientôt 24, la jeune fille est devenue jeune femme loin de chez elle dans un milieu qui lui était totalement inconnu jusqu'alors et qui l'est toujours : la communauté antillaise de France, en région parisienne plus précisément (...). Au point qu'après 7 années passées ici, j'en viens à me demander qui je suis réellement. »

Éliane, *En quête d'identité culturelle*, 2005

La décision de travailler cette question marque la fin d'une période au cours de laquelle Éliane a été traversée par de *perpétuelles interrogations*. Celles-ci sont nées de son contact avec de jeunes Antillais nés en métropole (parfois nommés « négropolitains » en Guadeloupe) qui, en dépit des apparences, ne sont pas « comme elle ». Ses interrogations se sont nourries de sa confrontation aux discours dominants dans son

entourage, discours élaborés autour de deux notions péjoratives : d'une part, *pikti* qui, en verlan, qualifie quelqu'un de « typique » au sens de « blédard », et *bounty*, qui désigne celui qui, comme le chocolat du même nom, est noir à l'extérieur, blanc à l'intérieur... Il ressort de l'analyse d'Éliane que, pour casser le « ciment identitaire » (comme dirait Laplantine), produit pas ces discours il convient de « forcer les barrières personnelles que l'on érige soi-même en ayant peur de passer pour un *pikti* d'un côté et pour un *bounty* de l'autre »⁶. C'est au même type de conclusion que parvient Aziz, qui termine son dossier en citant l'une de ses consoeurs dont l'ouvrage intitulé *Le Magma identitaire*, portait sur la difficulté d'assumer son métissage :

« Une grande partie des enseignements que j'ai tirés du cours ont eu lieu lors des exposés des étudiants et plus spécifiquement à travers les exposés des membres de mon groupe. Un des plus importants est celui que j'ai tiré du travail de Lydia sur la condition du métis. J'ai retenu l'expression : « *On n'est pas obligé de trancher. C'est les autres qui nous obligent à le faire* ». Je pense qu'elle traduit mon attitude vis-à-vis de mon objet de recherche. Je ne cessais de demander à Yanis B. s'il était Algérien ou Français. »

Aziz, *L'Identité par rapport à l'appartenance nationale*, 2006

Or, renoncer à la question : « Tu es Algérien ou Français ? » et envisager de demander : « Tu es Algérien et Français ? » caractérise ce que Laplantine (2002) nomme la pensée métisse : non pas « une pensée de la source, de la matrice ou de la filiation simple mais une pensée de la multiplicité née de la rencontre » (143). C'est une pensée qui ne saurait se réduire aux catégories spatiales (entre-deux, va-et-vient identitaire, ici/là-bas) auxquelles se limitent parfois des travaux réalisés en un semestre. Pour Laplantine, la tension métisse est temporelle, elle se construit dans « les transitions, évolue à travers les langues, les genres, les cultures, les continents, les époques, les histoires et les histoires de vie et est dirigée vers un horizon imprévisible » (ibid.). C'est en tout cas, ce que tentent les deux démarches qui suivent.

L'EXPÉRIENCE HUMAINE DE LA « TENSION MÉTISSE »

Claudia introduit son dossier en évoquant une période au cours de laquelle seules des « bribes d'histoire » lui étaient racontées au sujet de son histoire familiale marquée par trois vagues d'émigration : celle de ses grands-parents, de ses parents et celle de son propre fiancé, rencontré au Portugal et installé en France.

« Depuis très longtemps j'entends des personnes de ma famille raconter leur arrivée en France, comment le départ du Portugal s'est passé, le voyage et puis enfin la France un pays qualifié de très lointain (...). J'ai donc pu entendre des bribes d'histoires, souvent par mon grand-père maternel ou des grands-tantes (...). Puis, il y a bientôt cinq ans maintenant, une nouvelle génération d'immigrants est partie du Portugal pour venir en France (...). Alors, lorsque Mme Molinié nous a parlé de ce journal de bord en anthropologie, je me suis dit qu'il pourrait être intéressant d'en savoir plus sur leur histoire. »

Claudia, *Mon journal d'anthropologie*, 2005.

6. Mais il faut également « franchir la culture parentale sans se soucier du regard des autres pour avancer dans son épanouissement personnel » ajoute Éliane.

Dans ces lignes sont évoqués trois passages: d'une écoute passive (*j'entends des personnes*) vers la position active de celle qui veut en savoir plus et va solliciter du récit; de l'oralité (*j'entends... raconter*) à l'écriture de cette oralité dans un journal; d'une représentation parcelle configurée à partir de «bribes d'histoires» à la reconfiguration d'une histoire fondée sur des récits plus complets. Cette reconfiguration de l'histoire migratoire familiale permet à Claudia de voir comment ses propres choix (affectif et formatif) s'y enchâssent. Se former en FLE lui permet (si elle s'installe au Portugal avec son fiancé), d'y enseigner le français et de poursuivre le projet migratoire commencé depuis deux générations.

Pour mener son enquête, Samira fait elle aussi appel aux savoirs et aux savoir-faire de ses parents qui l'aideront notamment à traduire les propos de son informatrice berbérophone.

«J'ai choisi pour terrain, (...) ma famille. Mes origines marocaines et mon attachement au patrimoine culturel qui m'a été transmis justifient le choix de mon terrain. J'avais pour objectif au départ d'étudier les relations que pouvaient entretenir la génération de migrants marocains de 30-60 ans vivant en France, dont mes parents font partie (...). Pour cela j'ai décidé de réaliser un entretien biographique auprès d'un membre de ma famille (...). J'ai donc interviewé ma tante Khadija (...). De même cette étude a pour objectif (...), de «comprendre de l'intérieur» leur choix de vie, et leurs espoirs. Cette quête de sens, dans l'histoire des miens, s'inscrit dans ma construction identitaire, construction à la fois en mouvement et inachevée.»

Samira, *Anthropologie et communication
interculturelle: va-et-vient identitaire*, 2005

Forte des compétences parentales dans les domaines de l'histoire familiale et de la traduction, Samira élabore des savoirs savants sur les tensions biculturelles que vit son groupe d'origine. Utilisant la terminologie du «va-et-vient», elle pose une hypothèse sur les modalités au travers desquelles un migrant et ses descendants construisent leur identité, elle exhibe les discordances spatiales liées aux migrations familiales et affirme que c'est précisément cette condition humaine-là (la condition de fille de migrants, vivant en France et attachée à son patrimoine marocain), qui justifie le recours à ce terrain dans le cadre d'une anthropologie de la diversité. De cette discordance première elle explore les composantes: l'écart entre les deux pays, l'attachement au patrimoine, l'inachèvement, les allers-retours de Khadidja entre la France et l'est du Maroc, etc. La discordance est posée au cœur de l'expérience humaine que fait le migrant de l'espace et du temps. Et c'est sur la question fondamentale de la normalité de cette expérience que Samira conclue son dossier:

«Aussi (...) j'ai choisi de traiter ce sujet à travers un entretien biographique d'un membre de ma famille (...) ma tante, car elle reste à la fois représentative d'une génération d'individus ayant vécu le même parcours qu'elle, mais aussi parce que son cheminement reste singulier, tant son vécu précédant son arrivée en France, et sa vie actuelle semblent en tous points opposés, et s'inscrire aux antipodes de l'expérience humaine.»
(*ibid*, je souligne)

Cette formulation condense la difficulté qu'il y a pour Khadidja « *ce personnage hybride minoritaire, en contexte de pression socioculturelle* », à lutter contre les discours lui imposant l'idée selon laquelle l'individu ne doit pas et ne peut pas composer avec une identité plurielle. Un combat que Samira décrit en montrant les capacités qu'a déployé Khadidja pour surmonter toutes sortes de contradictions culturelles et existentielles. Cette exploration aura-t-elle un impact sur le rapport que Samira entretient avec ses propres contradictions ?

ÊTRE AUSSI UNE « RÉFÉRENCE CULTURELLE ET LANGAGIÈRE »

Trois indicateurs qualitatifs nous permettent de mesurer l'impact qu'a eu, à court terme, ce dispositif de formation sur ces trois jeunes femmes. Signalons en premier lieu qu'elles ont confirmé leur choix d'enseigner. Si Samira estimait à la fin de sa licence qu'il lui était impossible d'enseigner dans un établissement scolaire en raison du choix qu'elle avait fait de porter le foulard islamique, elle acceptera quelques mois plus tard un poste d'assistante de français et partira enseigner sa langue maternelle dans le secondaire, en Grande-Bretagne. En ce qui concerne Claudia, son entrée en IUFM pour devenir professeur des écoles montre qu'elle se prépare aussi un avenir d'enseignante en France. Quant à Éliane, elle obtenait dès juin 2005 un poste d'assistante de français aux États-Unis et répondait un an plus tard à la demande que nous lui adressions⁷ en nous écrivant ceci :

« J'ai vraiment l'impression d'avoir mis à profit tout ce que j'ai appris pendant mon parcours FLE et j'apprends encore. De plus, pour mes élèves, la France ce n'est plus seulement l'homme au béret et à la baguette, c'est aussi Diam's, Wallen, Corneille, Gage, Gérard Depardieu, Catherine Deneuve, Alexandre Dumas fils (et père), la Guadeloupe, la Martinique, les jolies filles, les jolis garçons, les grèves, les casseurs, les manif... »

Éliane, *Impact du parcours FLE sur mon parcours professionnel*, 2006.

Un second indicateur affleure dans ce témoignage : dans son enseignement, Eliane transmet un large répertoire de références sociales et culturelles au sujet de la France et des Français. Elle est fière de véhiculer cette diversité car elle estime que, ce faisant, elle enrichit ses élèves grâce à son savoir. En effet, si son objectif avant son départ pour les États-Unis était de *se décider entre professeur d'anglais ou professeur de FLE*, une fois en poste cet objectif devient *ne pas repartir sans contribuer à l'enrichissement de la culture générale de mes élèves*. Ce changement dans la formulation de son objectif témoigne de la priorité qu'elle donne désormais au fait de concevoir et mettre en œuvre une intervention appropriée à un public métis lui aussi, dans un contexte peu favorable. En effet, aux USA comme en Angleterre, *c'est plutôt dur de vendre les avantages et mérites de sa langue maternelle* comme le souligne Samira⁸ dans un contexte où *les élèves abandonnent les langues étrangères dès qu'ils en ont l'opportunité*. Cependant,

7. Pour mesurer l'impact qu'a eu la formation reçue dans le parcours FLE sur la compétence professionnelle des étudiants, nous avons demandé à ceux d'entre eux qui occupent un poste d'assistant à l'étranger de répondre, un an plus tard, à la question suivante « cette formation a-t-elle eu un impact sur votre situation actuelle? ».

8. Cf. note 7.

souligne-t-elle, être assistant de français, c'est être pour l'école qui vous emploie un outil, une référence culturelle et langagière.

Alors qu'Éliane finit son contrat en étant confortée dans son choix d'enseigner les langues étrangères (le français et l'anglais), Samira elle, estime que le bénéfice majeur de cette première expérience d'enseignante est de lui avoir permis d'orienter davantage son projet professionnel, en découvrant tout simplement si l'on souhaite poursuivre ou non une carrière d'enseignant. Ayant désormais la preuve qu'elle peut enseigner en institution, elle se donne la possibilité de faire évoluer ses choix socioprofessionnels.

Ne plus avoir à choisir son camp

Ce cours d'anthropologie contribue à une formation initiale en FLE dans le sens où le futur praticien y découvre que *la langue, la culture* ne sont pas des disciplines scolaires dissociées de « soi ». Est exploré le rôle que jouent langues et cultures dans la socialisation et la construction identitaire : celle des autres bien sûr, mais la sienne également. Dans ce cadre, le futur enseignant est invité à casser le ciment identitaire qu'il avait formé pour répondre à l'injonction sociale de choisir entre l'une ou l'autre de ses appartenances. En cueillant les fruits de son biculturalisme il surmonte sa peur de l'autre et se prépare à métisser son enseignement c'est-à-dire à jouer un rôle de médiateur capable de donner à un apprenant et à un groupe la possibilité de puiser dans l'ensemble de leurs ressources cognitives, culturelles et affectives, de les mettre en commun et de les développer en apprenant ensemble et autrement le français dans sa diversité.

Bibliographie

- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. (1992), *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*, Seuil.
- BRONCKART, J.-P. (2005), « Os Géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento » in F. Menendez (éd.), *Análise do Discurso*, Hugin Editores, 37-79.
- DEMORGON, J. (2005), « Une épistémologie sans frontière ; complexité des antagonismes de la nature à l'histoire » in *Contacts des langues et des Espaces, Frontières et plurilinguisme*, S. Galligani, V. Spaeth, F. Yaiche (éds), *Synergie France*, n°4, Gerflint, 77-110.
- GEERTZ, C. (1996), *Ici et Là-bas, l'anthropologue comme auteur*, Métailié.
- LAPLANTINE, F. (2002), « L'anthropologie genre métis » in C. Ghasarian (éd.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Colin, 143-148.
- LAHIRE, B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL.
- VILLERS, G. (2002), « La narrativité spécifique du récit de vie, entre thérapie et psychanalyse » in G. de Villers, C. Niewiadomski (éd.), *Souci et Soins de soi*, L'Harmattan, 133-161.

Annexe : Consignes**Dossier d'anthropologie de la diversité culturelle****1. Dispositif de recherche**

Récit de votre enquête : hypothèses : de départ / d'arrivée ; principaux outils conceptuels ; méthode d'enquête (...)

2. Analyse de votre implication dans – et au cours de – cette enquête (réflexivité)

- parcours socio-culturel et représentation de la société française (dessin + analyse)
- rapport à votre objet de recherche

3. Présentation et analyse des résultats de la recherche

Chaque analyse est précédée d'un compte-rendu des extraits d'entretiens sélectionnés pour analyse.

Votre analyse est toujours précédée d'une reformulation de l'extrait d'entretien choisi (transcriptions en annexe).

Conclusion : qu'avez-vous appris, et compris à travers cette démarche ?

Bibliographie commentée.



*S*e former et apprendre à réfléchir

LAURENT FILLIETTAZ
MARIELLA CAUSA

Les ressources discursives de la réflexivité

LAURENT FILLIETTAZ

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION,
UNIVERSITÉ DE GENÈVE, SUISSE

P rofessionnalisation des enseignants et réflexivité

Parmi les enjeux qui structurent le paysage contemporain des sciences de l'éducation, la problématique de la *professionnalisation* occupe depuis quelques années une place de choix. Ceci tient pour une part à des mutations sociales majeures, qui placent les individus face à des exigences de formation et de qualification toujours plus élevées, et ce dans un marché de l'emploi toujours plus concurrentiel. Mais ceci tient sans doute également à l'intérêt croissant des pratiques éducatives pour les sciences du travail et les questionnements qui y sont à l'œuvre (Perrenoud, 2004). Comment les novices acquièrent-ils de la compétence? Comment prennent-ils place dans des collectifs de travail et des champs professionnels? À quelles conditions l'expérience s'avère-t-elle propice à des apprentissages? Comment favoriser, accompagner et évaluer ces apprentissages? Autant de questions qui façonnent de longue date le champ éducatif et qu'il est devenu aujourd'hui urgent de se poser dans le paysage de la formation des enseignants (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002).

En lien avec cet intérêt croissant des chercheurs et des praticiens pour la problématique de la professionnalisation, la *réflexivité* a souvent été considérée comme une ressource déterminante. S'il est aujourd'hui clairement établi que le professionnel se construit dans une confrontation à la pratique, il est également couramment admis que l'expérience ne s'élabore jamais sans «un minimum de retour sur la manière de s'y prendre, des conseils donnés formellement ou informellement par quelqu'un qui maîtrise déjà la bonne routine» (Zarifian, 2001: 155).

Ainsi, sous l'impulsion notamment des travaux de Schön (1994), les curricula de formation initiale et continue des enseignants ont vu se développer abondamment des dispositifs qui, par l'analyse de pratique, l'auto-confrontation ou encore d'autres instruments méthodologiques, visent à favoriser cette réflexivité chez les novices comme chez les experts. S'ils prennent des formes diverses et empruntent à des paradigmes disciplinaires variés (Marcel, Oly, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002), ces dispositifs souscrivent néanmoins de manière unanime au postulat selon lequel un retour réflexif sur l'expérience du travail constitue pour les acteurs une voie possible de développement et d'apprentissage.

Dans cet article, nous souhaitons contribuer à questionner cette équation entre réflexivité et professionnalisation, non pas pour la contester frontalement, mais dans le but de mieux comprendre certains des mécanismes qu'elle met en œuvre. À ce propos, nous commencerons par rappeler une évidence : dans les dispositifs de formation initiale des enseignants, le retour réflexif sur l'expérience prend bien souvent la forme de *verbalisations d'actions réalisées*. Or ces verbalisations ne constituent pas des médiations transparentes. Elles engagent au contraire des ressources langagières spécifiques, qui prennent la forme de productions discursives organisées. Et elles renvoient à des questions théoriques générales qui ont trait aux conditions de mise en rapport entre ces formes discursives et le référentiel praxéologique sur lequel elles portent : Comment l'expérience vécue se met-elle en mots ? Comment les ressources langagières permettent-elles de construire des figures interprétatives de l'action ?¹. Dans le prolongement de ces questions, nous souhaitons montrer ici qu'une étude des mécanismes de mise en discours de l'action constitue un détour à la fois nécessaire et fructueux pour mieux comprendre les ressorts professionnalisants des dispositifs de formation basés sur la réflexivité. En particulier, elle pourrait bien contribuer à éclairer le fonctionnement des activités accomplies par les formateurs et les formés à l'occasion de ces pratiques réflexives orientées vers l'analyse de l'expérience.

Pour ce faire, nous recourrons à des données empiriques issues d'un dispositif de formation initiale d'enseignants de FLE mis en place dans le cadre de la maîtrise de français langue étrangère de l'Université Paris 3, dispositif dans lequel de jeunes stagiaires sont en contact pour la première fois avec des classes et commentent rétrospectivement leur expérience d'enseignement². Nous nous centrerons ici spécifiquement sur une étude des « séances de commentaires », durant lesquelles des conseillères pédagogiques évaluent rétrospectivement les leçons observées et animent une discussion avec le groupe de stagiaires. Cette étude aura pour objectif d'identifier les formes discursives que prennent ces opérations de reconfiguration ainsi que les différentes composantes de l'action que ces formes contribuent à rendre visibles.

1. Bronckart, 2004; Plazaola Giger & Friedrich, 2005; Fillietaz, 2005; Bronckart, Bulea & Fillietaz, à paraître.

2. Ce corpus, en lien avec le programme de recherche « La construction d'un répertoire didactique » sous la direction de F. Cicurel au Centre de recherches Delca-Syled de l'Université Paris 3, a été transcrit par V. Bigot, E. Blondel, L. Cadet, M. Causa, F. Cicurel, F. Ishikawa, M. Nagamatsu et V. Rivière (Bigot et alii, 2004).

Cette démarche nous conduira, en conclusion, à nous interroger sur les effets de ces mécanismes de mise en discours de l'action dans la démarche de formation des stagiaires concernés.

Les effets praxéologiques de la mise en discours de l'expérience

Nos observations portent en particulier sur la séance de commentaires consécutive à une leçon de grammaire donnée par une jeune stagiaire, Marie-Laure (ML), et consacrée à la problématique de la concordance des temps verbaux dans les phrases hypothétiques. À partir d'un dessin humoristique de Sempé représentant un homme désespéré, ML tente de faire énoncer aux élèves successivement trois sortes de constructions hypothétiques : a) des constructions mobilisant le conditionnel passé (*s'il n'avait pas eu d'enfants, il n'aurait pas travaillé autant*) ; b) des constructions au conditionnel présent (*s'il n'avait pas un patron aussi pénible, il serait moins stressé*) ; c) des constructions au futur simple (*s'il ne change rien, il sera malheureux*). Au cours de la séance de commentaires qui suit immédiatement la leçon, la conseillère pédagogique (CP) revient sur plusieurs choix faits par ML et sur certaines des attitudes adoptées durant la leçon. Elle met, pour commencer, en question son entrée très grammaticale plus que communicative et tente de sensibiliser le groupe à l'égard des dimensions sémantiques des constructions hypothétiques.

Dans les paragraphes qui suivent, nous chercherons à mieux comprendre en quoi les activités langagières accomplies durant cette séance de discussion rétrospective constituent un lieu d'élaboration de l'expérience. Plus particulièrement, nous montrerons que la séance de commentaires permet aux acteurs concernés non seulement de segmenter des unités d'action, mais encore d'explicitier des plans sous-jacents à la leçon, de mettre en circulation des croyances à caractère typifiant portant sur l'activité, et enfin d'envisager des possibles actions futures. C'est ainsi les multiples effets praxéologiques de la mise en discours de l'expérience que nous chercherons à mettre en évidence.

3. Conventions de transcription :

Souligné : chevauchements des tours de parole ;

MAJ : segments accentués ;

/ : intonation montante ;

\ : intonation descendante ;

XX : segments intranscriptibles ;

:: : allongements

- : troncations.

LA MISE EN FORME DES UNITÉS DE L'ACTION

En premier lieu, il convient de relever que la séance de commentaires étudiée constitue pour les acteurs l'occasion d'une refiguration du cours d'action accompli. Ce retour réflexif permet en effet à ML et à la CP d'identifier, de segmenter et de catégoriser des portions particulières de la leçon. Nous en donnons ci-dessous quelques illustrations³.

1. Le travail

CP voilà bon alors on passe à Marie-Laure donc **c'était c'était intéressant comme travail** moi j'ai j'ai bien aimé là aussi [...]

2. La production au conditionnel présent

CP [...] **mais vous avez été troublée** vous vous rappelez y a eu la **production tout au début et c'est drôle parce qu'ils sont pas revenus dessus euh y a quelqu'un qui vous a répondu avec et ça allait bien le conditionnel euh présent**

ML présent à la place du conditionnel

CP **et vous avez senti ça parce que j'ai vu vous avez hésité et vous avez pas vous n'avez pas : saisi le le le** vous voyez mais s'il ne s'était pas marié d'accord/ **quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui d'accord et vous vous avez voulu vous n'avez pas voulu enfin vous ne leur avez pas expliqué qu'il y avait une différence entre l'état et l'action d'accord/** entre entre les verbes qui expriment un état et les verbes qui expriment une action parce que **ils avaient envie de dire ça et comme vous êtes passée au conditionnel passé parce que c'était c'était votre objectif c'est un peu tombé euh**

3. La question

CP et après j'ai senti que ça allait parce que **ils ils ont voulu poser la question mais c'est c'est pas : ils ils n'ont pas osé** après si vous voulez

4. L'absence de feedback

CP [...] parce que j'ai remarqué vous voyez j'ai marqué faire des feedbacks plus positifs parce que **quand vous réfléchissiez souvent vous restiez au lieu de leur dire OUI : c'est ça et caetera moi-même je me suis dit elle est sûre elle est pas sûre** et et et pour eux ça pour un groupe c'est souvent catastrophique quand on fait pas de feedbacks positifs [...]

5. Les petits jeux

CP y a bon **vous l'avez fait après par des petits jeux**

6. L'activité avec les petits papiers

CP non mais **c'était bien les petits papiers avec XX les situations X**

7. La préparation

CP (rire) **au niveau préparation**

ML ben franchement **j'ai galéré dans la préparation j'ai passé je sais pas combien d'heures euh**

On observera pour commencer que les portions d'actions auxquelles ML et la CP se réfèrent dans leur discours portent sur des « empan » temporels variables. Si certaines consistent en une saisie globale de la leçon et de ses unités (1. *le travail*; 5. *le petit jeu*; 6. *les petits papiers*; 7. *la préparation*), d'autres délimitent en revanche des conduites attestées localement (2. *vous avez été troublée, vous avez hésité*; 4. *quand vous réfléchissiez souvent vous restiez au lieu de leur dire oui*). On pourra ajouter à ce propos que les actions ne se présentent pas ici strictement comme des éléments empiriquement attestés : (2) *y a eu la pro-*

duction tout au début, *quelqu'un vous a répondu avec et ça allait bien le conditionnel présent*; (5) *vous l'avez fait après par des petits jeux*; (7) *j'ai galéré dans la préparation*. Elle prend également la forme de réalités non advenues, de « possibles non réalisés » comme dirait Clot (1999): (2) *ils sont pas revenus dessus, vous ne leur avez pas expliqué qu'il y avait une différence entre l'état et l'action*; (3) *ils ont voulu poser la question mais c'est c'est pas: ils ils n'ont pas osé après*.

Les propriétés énonciatives, sémantiques et plus généralement textuelles de ces opérations de récapitulation de l'expérience méritent également une attention particulière. On relèvera à ce propos que la mise en discours de l'action se présente rarement comme une opération neutre au plan énonciatif. Elle est au contraire souvent marquée axiologiquement par des modalités évaluatives, et ce aussi bien de la part de la CP (1. *c'était intéressant comme travail moi j'ai bien aimé*; 6. *c'était bien les petits papiers*) que de la part de ML (7. *j'ai galéré dans la préparation*). Au plan sémantique, on ajoutera que ces opérations de reconfiguration de la leçon mobilisent des ressources linguistiques variables. Elles prennent parfois la forme de verbes d'actions (2. *quelqu'un qui vous a répondu, vous avez hésité*), parfois la forme de noms d'actions (1. *le travail*; 7. *la préparation*) et parfois la forme de noms qui désignent l'action de manière métonymique (6. *c'était bien les petits papiers*). Enfin, on peut constater que les opérations de reconfiguration de la leçon empruntent des formats textuels diversifiés. Elles consistent souvent en de simples « mentions », dans lesquelles la conduite est récapitulée par un énoncé unique (1. *c'était intéressant comme travail*; 5. *vous l'avez fait après par des petits jeux*). Mais elles prennent parfois des formes plus complexes, comme par exemple le « compte rendu » auquel procède la CP dans l'extrait (2) et dans lequel une pluralité d'événements chronologiquement ordonnés sont évoqués.

Il apparaît donc que ML et la CP mobilisent des stratégies sémantiques, textuelles, énonciatives et référentielles multiples pour délimiter des portions de la leçon à propos desquelles elles s'expriment. Ces unités de l'action leur permettent de proposer et de confronter des interprétations de l'expérience vécue. Elles leur servent également de point de départ pour mettre en visibilité d'autres dimensions de l'activité enseignante, comme par exemple les mécanismes de planification et les savoirs typifiés. C'est ce que nous montrerons ci-dessous.

L'EXPLICITATION DES PLANS

Dans les propos tenus par ML, la leçon n'est pas seulement évoquée sous la forme d'unités d'actions accomplies ou potentielles. Elle se présente également comme le produit d'une *planification*. À plusieurs reprises en effet, la jeune stagiaire visibilise dans la séance de commentaires les intentions qui étaient les siennes et les principes qui ont

orienté ses choix lors de la leçon. C'est le cas pour commencer dans l'extrait (8), dans lequel ML fait référence à son projet initial fondé sur l'identification des trois sortes de constructions hypothétiques et justifie ainsi le fait qu'elle n'a pas validé la réponse d'un élève au conditionnel présent (*si cet homme ne s'était pas marié, il serait content*).

8. Les trois grandes lignes

ML parce que en fait déjà **je voulais éclaircir ces trois grandes lignes**

CP hm hm

ML et du coup je me suis dit si je rajoute des ramifications donc dans celles qui étaient données effectivement il pouvait y avoir ben le conditionnel présent si j'avais l'impression que j'allais encore plus les euh les

CP les troubler

ML les noyer et les troubler et me noyer avec eux et euh en même temps euh ça m'embêtait aussi de ne pas tenir compte

Et c'est le cas également dans l'extrait (9), dans lequel ML commente les tensions qu'elle éprouvait durant la leçon entre son projet de départ (travailler à la fois sur les dimensions syntaxiques et sémantiques des constructions hypothétiques) et l'orientation effectivement accomplie (une entrée très *grammaticale*).

9. Le rapport entre grammaire et sens

ML en fait aussi ce qui était pas évident c'est que le sens intervenait tout de suite alors que moi

CP ouais

ML **je voulais au départ XXX**

CP oui oui oui oui

ML **alors que moi au départ je voulais des productions**

CP hm hm

ML **après euh je voulais qu'on extraie la structure**

CP oui oui oui

ML **et qu'ils reconnaissent et qu'ils disent**

CP y a

ML **bon ben maintenant qu'est-ce que c'est pourquoi je dis ça pourquoi je dis pas ça**

CP oui oui

ML et en fait tout de suite ils m'ont posé la question

CP oui oui oui et puis vous avez vu ils sont subjugués quand ils font de la grammaire vous avez vu ce silence

CP ils notent

X ils sont ravis

X (Stag) mais ils attendent que ça

CP ils attendent que ça je suis sûre ils vont dire ce matin qu'est-ce que c'était bien la grammaire je suis sûre j'en suis persuadée

ML oui mais en même temps je suis pas sûre parce que je suis pas sûre d'avoir réussi à autant leur éclaircir les idées que je l'aurais voulu alors en fait je suis un peu frustrée parce que du coup comme ça: ils me demandaient du sens et **je voulais tout à fait leur en fournir parce que je voulais pas seulement rester grammaticale**

Cette mise en visibilité des plans vient alimenter le travail de justification de ML dans la séance de commentaires. Mais elle permet également d'entrevoir la manière dont une enseignante novice exploite les ressources propres à la planification dans le cours même de la réalisation de l'action. L'exemple (8) montre en effet que ML utilise son projet de triptyque comme un point d'ancrage des raisonnements tenus durant la leçon. C'est à partir de ce plan qu'elle fait des choix dans le cours d'action : *je me suis dit si je rajoute des ramifications j'avais l'impression que j'allais encore plus les noyer et les troubler*. De plus, l'exemple (9) permet de montrer que les mécanismes de planifications jouent un rôle important dans la manière dont la stagiaire évalue sa prestation. C'est en effet à l'aune de son projet initial que ML questionne l'écart entre ce qu'elle a « voulu faire » et ce qu'elle a « réussi à faire » : *oui mais en même temps je suis pas sûre parce que je suis pas sûre d'avoir réussi à autant leur éclaircir les idées que je l'aurais voulu alors en fait je suis un peu frustrée parce que du coup comme ça : ils me demandaient du sens et je voulais tout à fait leur en fournir parce que je voulais pas seulement rester grammaticale*.

LA TYPIFICATION DE L'EXPÉRIENCE

L'interaction consécutive à la leçon ne constitue pas seulement pour ML et la CP un moyen de segmenter le cours d'action et de mettre en visibilité des plans. Elle donne également l'occasion aux acteurs d'énoncer des propositions à caractère généralisant, qu'à la suite de Schütz (1987) nous avons proposé de désigner comme des « typifications de l'action » (Filliettaz, 2005). Ces typifications consistent en des propositions tenues pour vraies dans un espace social donné, à propos d'un sous-domaine d'activité. Elles constituent pour ainsi dire un produit cristallisé de l'expérience, qui fonctionne du point de vue des acteurs comme une ressource pour l'action. À ce propos, on relèvera que la contribution de la CP à la séance de commentaires consiste dans une large mesure à mettre en circulation les typifications issues de sa propre expérience. Celles-ci portent sur différentes facettes du travail enseignant, comme nous le montrerons ci-dessous.

Les commentaires à caractère typifiant énoncés par la CP portent pour commencer sur la nature des contenus enseignés, à savoir la place des objets grammaticaux dans le curriculum concerné.

10. La nécessité de la grammaire

CP parce qu'il y a plus tellement de profs c'est plus tellement à la mode ça non/ **y a plus tellement de profs qui font faire ça des productions grammaticales alors que**

ML ah ouais c'est vrai/

CP **c'est indispensable**

ML ouais

CP souvent c'est c'est dans toutes les méthodes y a souvent un petit corpus mais c'est c'est gna gna gna et après y a un petit classer conceptualiser **mais comment est-ce qu'on peut conceptualiser aussi rapidement sans être passé par le fait de produire de comparer d'expliquer vous voyez c'est pas possible**

Un autre domaine sur lequel la CP insiste lourdement réside dans la nécessité de favoriser chez les élèves des productions spontanées. « Ils sont pas là pour faire des phrases bateaux ils sont là pour intégrer une langue vivante ».

11. Rythme et spontanéité

CP **mais d'accélérer il faut que ce soit plus euh faut pas qu'ils réfléchissent pendant vingt minutes si j'étais un oiseau** bon ben parce qu'ils cherchent les mots tant pis pour eux s'ils choisissent pigeon blanc pour colombe non mais ils cherchent le mot dans leur langue maternelle après ils traduisent **mais il faut que ce soit fait rapidement pis en chaîne là aussi pour créer des automatismes sinon s'ils ont le temps de réfléchir un quart d'heure avant de après c'est plus pareil c'est ça qu'on essaie de créer aussi avec eux qu'ils soient spontanés en langue 2** enfin je sais pas qu'ils qu'ils prennent de bonnes habitudes [...]

Le rapport au temps constitue également une facette de l'action qui se trouve explicitement thématisée. La CP en pointe deux propriétés majeures : son caractère distribué d'une part (*il faut gérer plein de trucs en même temps*) et son caractère précieux d'autre part (*il faut sans arrêt économiser le temps*).

12. Économiser le temps

CP **oui c'est ça faut gérer plein de trucs en même temps** et c'est ça quand je vous ai dit mettez vite la cassette parce que je regardais l'heure quand je vous ai fait signe parce que ça souvent si ça marche pas après ça prend cinq minutes c'est vrai **y faut y faut sans arrêt euh économi- pas économiser le temps mais pas perdre pas perdre de temps** donc euh surtout quand on est sept on peut mettre la cassette pendant ce temps-là

Enfin, la CP ne manque pas de souligner les difficultés que rencontre tout enseignant face à la mise en pratique des approches communicatives et à l'exploitation des productions orales des élèves.

13. Difficulté d'exploiter les productions orales des élèves

CP **c'est dur comme cours c'est dur de bâtir son cours sur des productions**

ML *j'avais*

CP *qu'on sollicite*

14. Difficulté d'appliquer les méthodes communicatives

CP vous avez tellement de choses à faire (*rires*) **c'est ça qu'est difficile ce qu'on appelle euh les méthodes communicatives faut bien communiquer soi-même et faut communiquer sur tout** [...]

Ainsi, ces énoncés à caractère typifiant portent aussi bien sur des contenus enseignés (la grammaire ; les productions spontanées) que sur des propriétés générales de l'agir enseignant (le rapport au temps ; les dif-

facultés du métier). Au plan énonciatif, ils endossent par ailleurs fréquemment une dimension axiologique (*c'est important; c'est indispensable; c'est dur*) et une force illocutoire directive (*il faut*). Dans ce sens, ils fonctionnent comme des ressources déterminantes permettant à la CP d'évaluer les actions accomplies et d'orienter les actions futures des enseignantes stagiaires.

À ce propos, il n'est pas inintéressant de remarquer que ML tend à se rapproper ces représentations typifiées. À plusieurs reprises, elle les reconvoque explicitement ou implicitement dans son discours pour réinterpréter ses actions passées et en proposer une réévaluation.

15. La puce à l'oreille

ML je pense que j'aurais dû avoir la puce à l'oreille déjà hier en faisant mes papiers parce que déjà hier j'ai galéré en faisant mes papiers où je trouvais que communicativement ça se justifiait **vous dites vous-même que des fois le conditionnel présent dans les petits papiers ça serait même mieux** et du coup je m'accrochais à ma volonté de quand même vouloir qu'ils me sortent des conditionnels passés et je pense que ça c'était pas vraiment malin

L'ÉVOCATION DES POSSIBLES ACTIONS FUTURES

Au cours de la séance de commentaires, cette évocation entrecroisée d'actions, de plans et de représentations à caractère typifiant ne se ramène pas à une réinterprétation de faits passés. Elle est orientée vers l'avenir et ouvre ainsi vers des actions futures, selon différentes modalités. Une première manière d'orienter ces actions à venir consiste pour la CP à évoquer des «possibles non réalisés», comme par exemple dans l'extrait (16), au cours duquel elle laisse entendre qu'il aurait été intéressant pour ML d'aborder conjointement les dimensions syntaxiques et sémantiques des constructions hypothétiques.

16. Avoir les deux

CP ouais mais **ça aurait été intéressant d'avoir les deux** quelque chose qui quelque chose qui est trop tard voilà quelque chose que l'on regrette

Une seconde manière d'alimenter les ressources à la disposition des stagiaires consiste à rappeler, sous la forme parfois d'anecdotes, des expériences passées, dans le but précisément d'orienter les possibles manières de faire des novices.

17. Les portraits chinois

CP [...] une fois j'avais fait une présentation c'était très sympa une présentation avec des portraits chinois tout au début on a rigolé toute l'année après parce que justement ils s'étaient ils s'étaient tous définis par rapport à un monument alors là aussi c'est les images d'Épinal les les pour faire deviner aux autres d'accord alors pour chaque pays y a toujours une image d'Épinal de monument enfin c'était on avait bien ri enfin **ça avait créé ça avait donné une bonne ambiance cette histoire de se présenter avec les portraits chinois [...]**

Enfin, cette orientation de la séance de commentaires vers l'avenir prend aussi parfois la forme de prescriptions explicites qui portent sur l'organisation des leçons que les stagiaires prendront en charge dans le futur.

18. Les autres cours à objectif grammatical

CP [...] bon donc euh j'aimerais bien que la suite des des ce serait bien que les autres cours à objectif grammatical soient de ce type [...]

Quelles implications pour le pilotage des dispositifs de formation ?

Dans cette étude de cas, nous avons cherché à identifier les différentes facettes de l'action enseignante que contribuent à mettre en forme les verbalisations produites à l'occasion de dispositifs de formation qui exploitent la réflexivité comme ressort de la professionnalisation. L'analyse détaillée de ces mécanismes discursifs permet d'entrevoir la dynamique qui s'engage ici dans le rapport que les acteurs construisent à leur activité : un rapport dynamique tout d'abord en ce qu'il mobilise à la fois des actions passées et des actions à venir ; un rapport dynamique ensuite en ce qu'il permet de confronter des actions réalisées à des plans et des représentations à caractère typifiant ; et un rapport dynamique enfin en ce qu'il met en dialogue des manières de faire différentes, liées à des niveaux d'expertise variables.

À de nombreux égards, ces mécanismes de verbalisation sont loin d'être anodins. Pour les enseignants en formation, ils constituent un lieu précieux d'élaboration de l'expérience, dans lequel l'action peut faire l'objet d'interprétations négociées. Pour le chercheur, ils peuvent être considérés comme une base empirique solide permettant de mieux comprendre les rapports complexes qui se tissent entre réflexivité et professionnalisation. Enfin, pour les formateurs, ces verbalisations constituent une source d'informations riche permettant d'orienter au mieux leur activité d'encadrement des novices. De ce point de vue, la démarche d'analyse présentée ici, et fondée sur une étude des discours pédagogiques, pourrait aussi contribuer plus généralement à faire mieux connaître, aux yeux des formateurs eux-mêmes, les effets praxéologiques des dispositifs qu'ils mettent en place.

Bibliographie

- ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (éd.) (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, De Boeck.
- BIGOT, V. et alii (2004), *Corpus de référence de la Journée scientifique du 12 février 2004*, Université Paris 3, Centre de Recherche Delca-Syled, Document manuscrit.
- BRONCKART, J.-P. (2004), « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail » in *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, n°103, Université de Genève, 11-144.
- BRONCKART, J.-P., BULLEA, E., FILLIETTAZ, L. (à paraître), « Les processus de construction des actions et de leurs représentations en situation de travail » in S. Canelas-Trevisi (éd.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, ELLUG.
- CLOT, Y. (1999), *La Fonction psychologique du travail*, PUF.
- FILLIETTAZ, L. (2005), « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action » in *Le français dans le monde/Recherches et Applications*, n° spécial, juillet 2005, CLE International, 20-31.
- MARCEL, J.-F., OLRÉ, P., ROTHIER-BAUTZER, E., SONNTAG, M. (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse » in *Revue française de pédagogie*, n°138, 135-170.
- PERRENOUD, P. (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » in J.-F. Inisan (éd.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, CRDP de Champagne-Ardenne, 11-32.
- PLAZAOLA GIGER, I., FRIEDRICH, J. (2005), « Comment l'agent met-il son action en mots ? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants » in L. Filliettaz, J.-P. Bronckart (éd.), *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Peeters, 241-261.
- SCHÖN, D. (1994), *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions logiques.
- SCHÜTZ, A. (1987), *Le Chercheur et le Quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Méridiens Klincksieck.
- ZARIFIAN, P. (2001), *Objectifs compétence*, Éditions Liaisons.

Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation

MARIELLA CAUSA

UNIVERSITÉ PARIS 3,
SORBONNE NOUVELLE,
DILTEC

Lors d'une rencontre qui a eu lieu en septembre 2005 au Centre Européen des Langues vivantes de Graz, il a été question de la mise en place d'un *Portfolio pour la formation des enseignants de langues*. À cette occasion, nous avons découvert que, dans quelques-uns des pays membres, des portfolios « maison » existent déjà et sont utilisés dans les organismes de formation initiale.

Le fait que cette thématique soit au cœur des préoccupations éducatives européennes actuelles nous a confortées dans l'orientation que nous avons donnée à notre recherche depuis quelques années, recherche qui a eu comme objectif principal la description des différents moments à travers lesquels se fait l'acquisition d'une compétence à enseigner chez des futurs enseignants de langue étrangère. L'idée qui constitue le fil conducteur de nos recherches est que la formation initiale est le lieu privilégié dans lequel le futur enseignant construit ses savoirs, ses pratiques et son identité professionnels, autrement dit, ce que nous avons appelé un *répertoire didactique*¹. Notre analyse s'est appuyée sur un ensemble de données (écrites et orales) qui représentent pour les futurs enseignants les étapes saillantes de leur formation. Les résultats obtenus dans la première phase de la recherche ont permis, dans un deuxième temps, d'élaborer un *Journal de bord de formation (JDF)* destiné aux étudiants de la formation de didactique du FLE à l'université de Paris 3².

Dans cette contribution, après une description rapide des deux moments qui constituent les étapes clés dans la construction du *praticien réflexif* dans notre dispositif de formation, c'est-à-dire le journal de bord d'apprentissage (L5/L6²) et les séances de commentaires du stage

1. N'oublions pas qu'il s'agit d'un mouvement circulaire : la formation initiale des futurs enseignants devient un lieu de formation continue pour l'enseignant formateur. Ce point essentiel, que nous tenons à évoquer parce qu'il met l'accent sur le lien étroit qui s'établit entre formation initiale et formation continue, ne sera pas abordé dans cette contribution.

2. J'exprime toute ma gratitude à Violette Faro-Hanoun pour ses précieux conseils et pour sa collaboration dans l'élaboration du JDF.

pratique de fin d'études (M1³), nous présenterons les principes et les hypothèses qui sous-tendent l'élaboration du *JDF*; nous exposerons enfin les premiers résultats de cette expérimentation chez les étudiants concernés. Nous montrerons parallèlement la manière dont la formation initiale peut également contribuer à la prise de conscience et au développement d'une forme de plurilinguisme chez les futurs enseignants de langue(s) étrangère(s).

Se former à l'introspection

L'importance des activités introspectives et autobiographiques dans les processus de professionnalisation en formation initiale a été maintes fois démontrée, nous ne reviendrons en conséquence pas sur leur validité. Nous voudrions mettre l'accent sur le fait que, malgré la pratique de ces activités dans les programmes de formation initiale, leur théorisation ne fait l'objet de recherches détaillées que depuis relativement peu de temps, tout au moins en France⁴. Par ailleurs on observe que, plus la recherche avance, plus la nécessité d'introduire dans la formation initiale une formation spécifique au travail introspectif apparaît; ce travail n'est en effet pas (ou très peu) maîtrisé par nos étudiants. D'où l'importance des outils mis à disposition: le journal de bord d'apprentissage et les séances de commentaires semblent bien se prêter à ce travail d'initiation à l'introspection.

LE JOURNAL DE BORD D'APPRENTISSAGE (L5/L6)

Le journal de bord d'apprentissage que les étudiants de niveau L5/L6 doivent tenir pendant le cours d'initiation à/de réflexion sur l'apprentissage d'une langue nouvelle constitue leur premier exercice d'écriture introspective. Ce travail représente ainsi une première entrée dans le processus réflexif. Il représente également un travail guidé et mené en commun avec l'enseignant avec lequel les étudiants ont la possibilité de verbaliser et d'explicitier leurs expériences et leurs choix d'apprenants, mais aussi de modifier les représentations erronées qu'ils ont sur l'apprentissage d'une langue. Comme il est préconisé dans les programmes, le principal enjeu des cours d'apprentissage d'une langue nouvelle n'est pas d'amener les étudiants à un niveau de langue établi, mais de réfléchir à la manière dont on apprend. La principale caractéristique de ces cours réside alors dans le fait que l'apprentissage et la réflexion sur l'apprentissage sont simultanés: il s'ensuit que la tâche demandée est fort complexe. Les étudiants doivent à la fois s'initier à la nouvelle langue, observer les stratégies d'enseignement, observer le rôle du groupe dans l'apprentissage individuel, observer enfin la manière dont se construit/se déroule leur propre apprentissage. Ces

2. L : licence.

3. M : Master.

4. Nous renvoyons au numéro du *Français dans le monde/Recherches et Applications*, janvier 2006.

raisons expliquent du moins en partie le choix de langues éloignées en se basant sur le principe selon lequel plus les langues sont éloignées de la langue maternelle (ou des langues déjà apprises) plus les processus d'apprentissage mis en place par les apprenants peuvent être observés en effet de loupe.

Dans notre UFR (unité de formation et de recherche) sont enseignés le japonais, l'arabe, le grec, le lingala et le tchèque. De plus s'est ajouté depuis quelques années l'apprentissage de l'italien. Cette langue a été choisie avec un objectif précis : faire travailler les étudiants sur les stratégies utilisées lorsqu'ils se trouvent face à une langue de la même famille linguistique que leur langue maternelle. L'expérience d'enseignement d'une langue proche et le travail de recherche ultérieur⁵, nous ont permis d'affirmer que le journal de bord d'apprentissage, outre le fait qu'il apparaît comme l'exercice le plus approprié pour initier les étudiants à l'écriture autobiographique, constitue le lieu où on peut les sensibiliser à leur répertoire linguistique et au rôle que la langue maternelle et les autres langues apprises précédemment jouent dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. Autrement dit, ce travail favorise une réflexion sur la manière dont les langues déjà là peuvent être une aide à l'apprentissage et, en conséquence, à l'enseignement d'une langue étrangère⁶. C'est pourquoi, nous avons utilisé la notion de *face cachée* de la compétence plurilingue (Causa, 2005b). Dans ce cas précis, l'apprenant apprend en effet à exploiter les langues en contact et à utiliser son propre *répertoire linguistique* pour apprendre une autre langue sans passer par la communication, mais par la réflexion sur la (les) langue(s). Comme nous le montrerons par la suite, la prise en compte de cet aspect a été fondamentale pour l'élaboration du *JDF* en ce sens qu'il contribue de manière essentielle à la construction d'une *identité professionnelle plurilingue*.

LES SÉANCES DE COMMENTAIRES (M1)

L'étape la plus importante de la deuxième année de formation est le stage pédagogique de fin d'études et cela pour au moins deux raisons. D'abord parce que le stage est l'aboutissement d'un travail de longue haleine préparé tout au long de l'année par le biais de différentes activités individuelles et en groupe : cours d'encadrement, observations de classes, élaboration de matériel pédagogique et séances de discussion avec les formateurs. Ensuite parce que, pendant le stage, deux types d'observation sont mis en place : des observations mutuelles et des observations introspectives lors des séances de commentaires réalisées quotidiennement entre les co-stagiaires et la conseillère pédagogique après les heures d'enseignement. Le point nodal de ces séances est précisément ce face-à-face triangulaire dans lequel chacun propose une relecture d'une réalité partagée, mais vécue et ressentie différem-

5. Voir bibliographie.

6. Dans la majorité de cas, nos étudiants se destinent à une carrière d'enseignants.

ment selon le rôle joué dans la classe (enseignant-stagiaire, observateur, conseillère pédagogique). Cette relecture agit de manière évidente dans le processus formatif des stagiaires, il s'agit d'un véritable espace cognitif dans lequel la verbalisation rend le regard relativement plus distant de l'expérience vécue et permet une réflexion plus autonome. Les bienfaits de cette relecture sont déjà visibles au moment de la soutenance collective finale durant laquelle les stagiaires ne reviennent pas uniquement sur les moments les plus significatifs du stage, mais également sur l'ensemble de leur parcours formatif. La soutenance démontre en ce sens qu'il y a eu appropriation des savoirs abordés pendant les deux années de formation, autrement dit construction d'un *répertoire didactique*.

Le journal de bord d'apprentissage et les séances de bilan représentent ainsi deux outils pertinents pour la mise en « route » du processus réflexif chez les étudiants. En s'appuyant sur des supports différents – l'écriture et la verbalisation – à différents moments de la formation, ils permettent incontestablement aux étudiants de s'habituer à parler de leur propre expérience et à la problématiser.

L'élaboration du JDF : vers des apprentissages intégrés

La description et l'analyse des différentes productions des étudiants L5/L6 et M1 nous ont permis de confirmer la validité générale du dispositif de formation proposé dans notre UFR tout en réfléchissant à une série de réajustements, ces derniers liés essentiellement à la difficulté des étudiants à s'engager dans un travail d'introspection. Si l'analyse aide ainsi le chercheur à tirer un certain nombre de conclusions, encore faut-il qu'en tant que formateur on soit capable de conduire les étudiants vers un usage judicieux de ce dispositif, de rendre son articulation plus visible et de construire en conséquence des outils plus appropriés. Ce constat, qui met encore une fois l'accent sur la distance entre théorie et pratique, nous a menée à nous concentrer sur les notions de *guidage* (dans la mise en place d'une posture réflexive chez les étudiants), de *visibilité* (du dispositif de formation) et d'*adaptabilité* (des futurs enseignants en fonction des publics et des contextes).

En ce qui concerne le *guidage* et la *visibilité*, nous avons noté l'importance de canaliser la prise de conscience chez les étudiants avec un travail plus ciblé et explicite en alternant des moments de cours théorique et des moments de réflexion durant lesquels ils pourraient librement évoquer leur parcours de formation et de leur apprentissage du métier. Ainsi conçues, ces séances demanderaient un véritable travail d'équipe

entre les différents enseignants du cursus et, par conséquent, d'autres formes d'évaluation.

Quant à l'*adaptabilité*, le fait de travailler majoritairement avec des natifs nous a confrontés à la nécessité pour nos étudiants de réapprendre la langue maternelle comme une langue étrangère. C'est là que se situe la différence avec les enseignants non natifs qui, eux, ont déjà vécu l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'ils enseignent. Par ailleurs, le stage que nous proposons se déroule dans une situation *ad hoc* : il s'agit d'enseignants natifs, d'un public hétérogène, de contexte d'enseignement/apprentissage homoglotte. D'où l'exigence de sensibiliser nos étudiants à d'autres situations/contextes d'enseignement/apprentissage⁷ et à d'autres problématiques qu'ils pourront rencontrer tout au long de leur carrière (plus particulièrement au FLS, à l'enseignement précoce, à l'alphabétisation).

C'est à ce moment précis de notre réflexion que se greffe la recherche menée sur les journaux de bord d'italien. En effet, ainsi qu'il a été souligné plus haut, le *JDF* doit également représenter une opportunité pour développer chez les étudiants une *conscience linguistique* qui, à la suite de L. Dabène, doit être entendue comme « la faculté d'identifier les éléments qui composent leur répertoire verbal et celui des personnes qui les entourent comme appartenant à des ensembles différents » (1994 : 99). En poursuivant le travail réflexif commencé avec le journal de bord d'apprentissage, il s'agirait pour les étudiants d'arriver à une véritable *conscience translinguistique* qui leur permettrait de progresser plus aisément dans la connaissance de/sur leur langue maternelle et des/sur les autres langues déjà apprises. Cette conscience (indispensable aux futurs enseignants de langue étrangère) permettrait une ouverture linguistique et culturelle vers *l'autre* ainsi que la construction de ce que nous avons qualifié plus haut d'*identité professionnelle plurilingue*.

Ces quelques questionnements autour de la manière dont peut s'actualiser une articulation judicieuse entre recherche et formation ont constitué la base de travail qui a donné lieu à l'élaboration de la première mouture du *JDF*.

L'OBJET JOURNAL DE FORMATION

Le *JDF*, qui a été lancé avec l'entrée de notre université dans le système universitaire européen, fait depuis septembre 2005 l'objet d'une expérimentation dans deux classes de niveau L5/L6. Cette phase expérimentale permettra à la fin de cette année d'y apporter des modifications grâce à la collaboration et aux suggestions des enseignants et des étudiants qui participent à cette expérience et de le compléter en ajoutant le niveau M1.

7. Comme le souligne Cambra Giné (2003) « C'est aussi le contexte qui façonne en grande mesure ce que les enseignants croient et font. » (206).

Le *JDF* a été conçu en tant qu'outil personnel et professionnel dans lequel s'actualise l'articulation des trois dimensions de la formation initiale: la dimension pré-active (les observations de classe, les cours théoriques), la dimension active (la classe) et la dimension post-active (la réflexion après la classe).

Son objectif est multiple. Le *JDF* doit principalement permettre aux étudiants de/d' :

- avoir un regard sur l'ensemble du dispositif de formation initiale ;
- prendre conscience de la progression de leurs apprentissages dans la matière et dans le métier ;
- réfléchir à la classe de manière simultanée, articulée et croisée ;
- développer une conscience translinguistique.

Comme nous l'avons souligné *supra*, l'utilisation du *JDF* implique en conséquence de la part des acteurs concernés une vision globale du dispositif de formation, l'organisation d'un véritable travail d'équipe et l'exigence de penser à des formes plus complexes d'évaluation.

Dans sa version actuelle, le *JDF* présente une structure tripartite. Plus précisément :

- la partie « suivi des cours », plus descriptive, qui fournit un bref aperçu du programme : cours, contenus, progression, bibliographies, travaux, etc.
- la partie « réflexion » dans laquelle, par le biais de questions ciblées qui apparaissent à des moments clés, les étudiants doivent parler de leurs différentes expériences d'enseignement/apprentissage. Cette partie plus analytique est essentielle dans la mesure où elle devrait amener graduellement les étudiants à une réflexion autonome et à une autonomie professionnelle. Ce double niveau d'autonomie permettrait au futur enseignant réflexif de travailler constamment à son perfectionnement personnel. D'autre part, elle devrait également permettre aux étudiants de (se) créer des référentiels de compétences qui se fondent sur des analyses *a posteriori*, donc plus proches des expériences didactiques vécues⁸.
- La partie « dossiers » dans laquelle les étudiants conservent tous les travaux qu'ils estiment utiles dans leur parcours de formation.

PREMIERS RÉSULTATS

Bien que l'analyse soit encore à ses débuts, la lecture et l'analyse des premiers *JDF* ont déjà permis de dégager quelques points qui méritent toute notre attention. Parmi ceux-ci, nous nous arrêterons plus particulièrement sur le poids des *habitudes d'apprentissage* (et par conséquent, des *habitudes d'enseignement*). Ce point capital – qui constitue avec les modèles, les représentations et les croyances un autre volet

8. Bronckart, 2005.

des cultures éducatives – devra être repris et approfondi davantage dans la phase de remaniement du *JDF*.

De prime abord, l'on remarque que les habitudes d'apprentissage influent tant sur la **forme** que sur les **contenus**. Sur la forme parce que les étudiants ne sont pas habitués à verbaliser et à analyser leur propre expérience d'apprentissage. En effet, le système scolaire ne leur fournit pas les moyens adéquats pour s'engager dans une écriture autobiographique, qui plus est en contexte institutionnel. Nous avons ainsi observé que, malgré l'emploi récurrent du *je*, les étudiants ne montrent pas une véritable implication dans leur écriture. L'emploi de cette marque personnelle n'est donc pas significatif si on le met en relation avec le cotexte immédiat qui, lui, signale dans la majorité des cas une reprise plus ou moins fidèle de ce que les étudiants ont entendu en cours. Les habitudes d'apprentissage agissent ensuite sur les contenus. Dans la plupart des cas, les étudiants jugent le *JDF* comme un exercice académique parmi d'autres, ils ne savent pas quels sont les éléments de leur parcours qu'il faudrait choisir, dont il faudrait parler, et comment les trier et les combiner pour leur donner un sens et une cohérence (Lüdi, 2005). Par ailleurs, le fait d'accorder une grande liberté dans les commentaires et de ne leur donner aucune consigne précise semble plutôt être vécu comme un élément perturbateur. Le mode d'emploi du *JDF* devrait ainsi être l'un des volets de la formation initiale.

Deux attitudes opposées ont été observées chez nos étudiants : une attitude que nous qualifierons de *scolaire*, dont la caractéristique plus visible est une préoccupation excessive de l'évaluation immédiate, et une attitude que nous appellerons *réflexive*, dans laquelle l'étudiant montre plus d'initiative et de ce fait plus d'autonomie. Les étudiants qui correspondent au premier profil rendent des *JDF* impeccables : soigneusement écrits, bien présentés, ils ne semblent visiblement pas être rédigés du premier jet. Leurs remarques reprennent souvent ce qui a été dit en classe, aucun commentaire personnel n'est proposé ni sur les contenus des cours, ni sur les ouvrages lus, ni sur les évaluations des travaux demandés ainsi que le témoignent l'extrait 1, dans lequel l'étudiant répond à la question «*Que vous a apporté l'observation de classe ?*», et l'extrait 2 dans lequel l'étudiant fait le bilan de la première année de formation :

Extrait 1

(F06) « L'observation permet d'acquérir un regard critique sur l'enseignement.

En effet, il s'agit dans un premier temps d'assister à un cours, puis dans un second temps de l'explorer pour en faire une synthèse argumentée. La réflexion progresse entre ces deux temps. Elle s'enrichit et se construit.

[...] L'observation permet aussi de se projeter à la place de l'enseignant et des élèves.

Elle invite ainsi à se représenter en situation d'enseignant et à réfléchir sur les choix qu'elle impose ».

Extrait 2

(L06) « Cette première année me sera très utile pour mon futur métier de professeur des écoles. Les activités que nous avons été amenés à faire m'ont beaucoup apporté quant aux techniques d'enseignement. »

Dans l'extrait 1, l'étudiant (même au niveau de la mise en texte rigoureusement en paragraphes) reprend des idées/des consignes développées en cours; à aucun moment il ne parle de sa propre expérience d'observation de classe. De même, dans l'extrait 2, le bilan de fin d'année, extrêmement succinct, reste très vague quant à l'expérience personnelle et cela malgré l'emploi du je.

Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette première attitude. D'une part, on pourrait dire que ces étudiants s'appliquent à donner une image de « bon élève » (qu'ils ont dû probablement être dans leur scolarité): la forme soignée prime sur les contenus qui pourraient être mal ou peu maîtrisés à ce moment précis de leur formation. À cela s'ajoute le fait que les *JDF* sont lus par les enseignants du cursus: les étudiants ne veulent en conséquence pas aller à l'encontre des attentes (supposées) du lecteur. D'autre part, cette attitude pourrait révéler l'incapacité des étudiants à assumer – voire à distinguer – une tâche visant l'implication personnelle d'un travail académique. Manifestement, cette première attitude montre chez les étudiants une prise de risques minimale qui est bien entendu négative au plan de la mise en place du processus réflexif.

Les étudiants correspondant au second profil se servent au contraire du *JDF* comme d'un prolongement du travail fait et demandé par les enseignants des cours suivis. Ils l'utilisent comme un outil supplémentaire qui leur permet de découvrir/comprendre l'articulation entre les différents cours; d'établir des passerelles entre les cours théoriques et les observations de classe; de prendre la parole et d'apporter des remarques sur les cours, l'ensemble du cursus et sur le *JDF*. L'extrait 3, dans lequel l'étudiant répond à la même question que l'extrait 1, est un bon exemple de cette attitude:

Extrait 3

(AC06) « J'ai adoré observer les cours! Cela a été un réel plaisir pour moi. Voir enfin comment se déroule un cours de FLE m'a ouvert les yeux: je suis comme passée de la phase « théorie » à la vie réelle. C'est vrai que j'ai surtout apprécié le cours de Mme X que j'ai trouvé vraiment complet, riche, plein de bonne humeur et d'énergie. Les apprenants, tout comme moi, ont pris plaisir à suivre ce cours... [...]. Ce que j'ai appris aussi en observant les deux cours, c'est la différence qu'il peut y avoir entre un cours dont l'objectif est de faire parler les étudiants et un cours de production écrite [...]. En observant le cours de Mlle Y, j'ai pu observer certaines choses qui ne m'ont pas toujours plu et je sais maintenant quelles sont les choses qu'il faudra que j'évite dans l'avenir. Ces observations m'ont donc vraiment beaucoup donné et appris. »

Ces étudiants ne semblent pas inquiets du regard du lecteur/évaluateur ; ils ne craignent pas de lui faire part de leurs doutes, de leurs perplexités, ni de dire qu'ils ne comprennent pas tel ou tel terme, telle ou telle notion, tel ou tel commentaire. Ils savent qu'ils sont en train de découvrir un domaine et le *JDF* devient une occasion pour en savoir plus. Dans ce second cas, contrairement au premier, la prise de risques des étudiants est plus importante et leur attitude s'avère positive pour l'avancement de leurs savoirs sur la didactique des langues et pour la mise en place d'une posture réflexive.

Pour aller plus loin...

Le lancement du *JDF* et les premières questions que son utilisation soulève chez les étudiants et les enseignants concernés nous permettent d'avancer quelques remarques et pistes de réflexion :

– La première remarque concerne le domaine de la formation des futurs enseignants de langues. Pour que l'emploi du *JDF* soit pertinent, il faudrait établir l'impact que les *habitudes d'apprentissage* ont chez les futurs enseignants ; cet impact représente soit un facteur de blocage soit d'ouverture à la mise en place du processus réflexif. Il s'agirait finalement d'un travail qui devrait être mené en parallèle à l'utilisation du *JDF*. Comme nous l'avons indiqué plus haut, ce travail pourrait prendre la forme de séances de discussion avec les étudiants et les enseignants-formateurs.

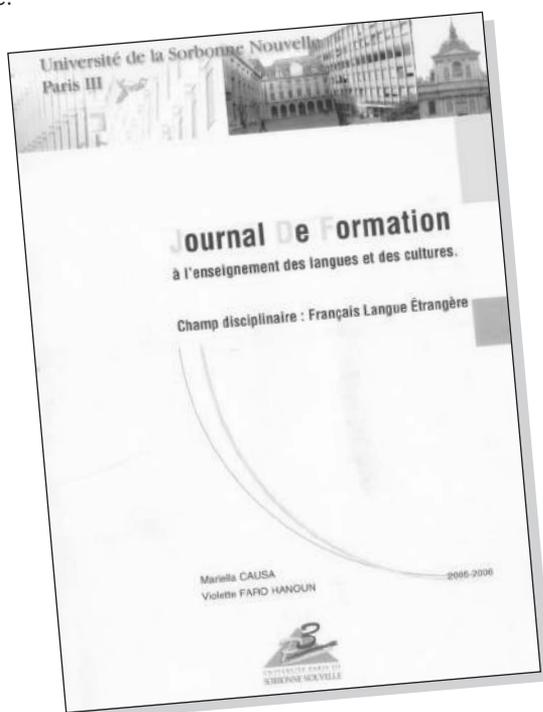
– La deuxième remarque concerne le domaine de la formation des formateurs. Il est en effet nécessaire de s'interroger sur la manière dont l'attitude des enseignants contribue à la réussite/l'échec de l'utilisation du *JDF*. Il faudrait ainsi éviter que le *JDF* soit vécu par les enseignants comme une forme d'évaluation indirecte, il doit être considéré pour ce qu'il est : un outil d'accompagnement à la formation. Se pose ici le problème des *habitudes d'enseignement*. L'idée serait de proposer aux enseignants-formateurs des journées de formation pour les familiariser au *JDF* et les initier à son emploi.

– La troisième remarque concerne les programmes de formation, notamment la nécessité de continuer l'apprentissage de/la réflexion sur une (ou plusieurs) langue(s) étrangère(s). Dans notre domaine en particulier, il s'agit d'un travail complexe qui va bien au-delà d'un niveau de compétence (linguistique, communicative et actionnelle) et qui s'avère fondamental dans le processus de professionnalisation. C'est l'une des raisons qui nous fait dire qu'il faudrait offrir aux futurs enseignants de langue(s) étrangère(s) la

possibilité de choisir entre plusieurs options (améliorer leur niveau dans une langue donnée; se familiariser davantage avec une langue qu'ils connaissent peu ou mal; ou encore s'initier à une langue qui les intéresse) tout au long de leur cursus universitaire afin qu'ils puissent développer/objectiver leur conscience (trans)linguistique.

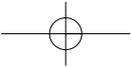
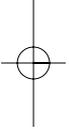
Ces quelques remarques montrent à la fois la complexité de l'élaboration de la mise en route du *JDF* et la nécessité de rendre son usage souple en fonction du public concerné. Elles montrent également l'intérêt d'une collaboration étroite entre « théoriciens de la recherche » et « théoriciens de la pratique », collaboration qui reste encore rare de nos jours. Enfin, ces remarques montrent l'importance d'établir et de rendre plus visible l'articulation entre formation initiale et formation continue.

Nous sommes tout à fait conscientes que la mise en place du processus réflexif pendant les deux années de formation universitaire ne suffit pas à assurer cette articulation. Notre souhait serait bien entendu que les moyens proposés soient efficaces pour que la réflexion et l'analyse des pratiques enseignantes se poursuivent une fois que le stagiaire sera enseignant. Il nous semble toutefois que le *JDF* peut représenter une première étape pour amener les futurs enseignants vers cette articulation et pour permettre à nous, formateurs, de poser un regard plus critique sur la validité des moyens théoriques et pratiques mis à disposition des futurs enseignants de langue afin d'aboutir à une formation intégrée.



Bibliographie

- P. BETTONI, C. (2006), *Usare un'altra lingua*, Laterza.
- BRONCKART, J.-P. (2005), « L'analyse des pratiques comme technique du développement humain » conférence plénière au *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*, Alcalá, septembre 2005, à paraître dans *Cultura & Educación*.
- CADET, L., CAUSA, M. (2005), « Rôle de la culture éducative dans la construction du répertoire didactique d'un enseignant de français langue étrangère » in Beacco J.C. et alii, 2005, *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, 159-181.
- CAMBRA GINE, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier.
- CAUSA, M. (2005a), « Gestion du répertoire linguistique et apprentissage d'une langue nouvelle » in *Éducation et Sociétés plurilingues*, n°19, Maison des Sciences de l'homme, 27-38.
- CAUSA, M. (2005b), « Déplacement, passages et rencontres des frontières linguistiques dans l'apprentissage d'une langue nouvelle » in *Synergie France*, n° 4, décembre 2005, Gerflint, 212-219.
- CHABANNE, J.-C., BUCHETON, D. (éd.) (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF.
- DABENE, L. (éd.) (1990), *Variations et Rituels en classe de langue*, Hatier-Didier.
- DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette.
- KLEIN, W. (1989), *L'Acquisition de langues étrangères*, A. Colin.
- LÜDI, G. (2005), « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues » in *Plurilinguisme et Apprentissages. Mélanges à D. Coste*, ENS, 143-154.
- TITONE, R. (éd.) (1995), *La Personalità bilingue*, Bompiani.
- ZEICHNER, K., HUTCHINSON, E. (2004), « Le rôle du Portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants » in *Recherche et Formation*, n°47, INRP, 69-78.



Quand le passé éclaire l'avenir...

JEAN-LOUIS CHISS

Didactique des langues et histoire(s) de formation(s)

JEAN-LOUIS CHISS

UNIVERSITÉ PARIS 3,
SORBONNE NOUVELLE, DILTEC

À la mémoire de Magid Ali Bouacha, coordinateur en 1978 de
La Pédagogie du français langue étrangère, Hachette

La conclusion que Mariella Causa m'a demandé de rédiger pour ce numéro sera rhétoriquement décalée : moins bilan et perspectives que rappel et questionnements. Je veux d'abord noter que, comme chercheur en didactique du français (à l'origine dans le champ de la langue « maternelle »), j'ai toujours considéré que la formation des enseignants était le terrain privilégié de mise à l'épreuve des conceptualités développées dans la construction de la discipline ; renversant le point de vue, je dirais tout autant que le travail de formateur a, sinon fourni les éléments essentiels de l'élaboration disciplinaire, du moins suggéré des angles d'attaque nouveaux, affirmé des hiérarchies, périmé des questions et, de toutes façons, accompagné constamment l'investigation théorique. Sans doute, cette configuration intellectuelle de chercheur-formateur s'est-elle trouvée renforcée dans mon cas par la nature de mes intérêts de connaissance prioritaires dans le domaine de la didactique du français et des langues. Pour le dire vite, et dans les termes rebattus et néanmoins parlants du « triangle didactique », c'est le *savoir enseignant* qui a mobilisé mon attention et nourri mes travaux.

Petit journal au long cours d'un formateur-chercheur

On sait bien qu'en didactique trois ordres de préoccupations reviennent constamment, même si l'accent sur tel d'entre eux l'emporte parfois dans les orientations de recherche ou les mises en œuvre concrètes :

- la question du rapport des enseignants avec les savoirs et les pratiques à transmettre, la construction de l’enseignable mettant à l’épreuve leurs compétences, leurs formations pour maîtriser les différents aspects de la discipline ;
- la question de la relation des apprenants avec ces savoirs et pratiques, l’appropriation mettant en jeu les manières d’apprendre, les modes de progression, les motivations, les difficultés et réussites ;
- la question des relations entre enseignants et apprenants dans les interactions dont font l’objet ces savoirs et pratiques, là où les dimensions pédagogique et didactique interfèrent nécessairement.

Bien que ces trois aspects aient également vocation à figurer dans la formation des enseignants, on peut faire l’hypothèse que l’origine disciplinaire des didacticiens n’est pas sans influence sur la prévalence accordée à l’un d’entre eux. Il est clair que, dans mon cas, l’enracinement linguistique – et spécifiquement l’histoire et l’épistémologie des théories du langage – a pesé lourd dans un trajet qui a privilégié le savoir enseignant au sein d’une conjoncture, les années 1970, marquée par les projets de rénovation de l’enseignement du français et l’introduction subséquente de la linguistique universitaire dans le cursus de formation des instituteurs en École normale. Cette dernière expérience a confronté, dans le meilleur des cas, les linguistes à une redéfinition des contenus et démarches de leur discipline, ce que montre par exemple la réflexion menée sous la houlette de Jean Dubois dans le n° 14 de *Langue française* en 1972 «Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur».

Dès lors, et sans retracer ici cette histoire à tous égards emblématique des relations entre recherche, enseignement et formation, la question s’est posée pour plusieurs d’entre nous de chercher les voies d’une entrée en linguistique pour la formation qui tienne radicalement compte des variables institutionnelles, du métier, de son exercice dans la réalité des contextes éducatifs. C’est par exemple pourquoi nous avons introduit une initiation à la sociolinguistique et à la psycholinguistique qui n’ajoute pas simplement de nouvelles composantes à l’édifice disciplinaire mais permette de « revisiter » les sous-disciplines de la linguistique (phonétique, syntaxe, lexique) pour traiter des problèmes de système, de variations et de norme(s), de développement langagier des élèves avec ses facteurs d’hétérogénéité sociale et culturelle (Chiss & Filliolet, 1978). Le « terrain » de la formation a donc suscité l’émergence de points de vue plus immédiatement en prise avec les questionnements « spontanés » des formés dans le même temps où l’on éprouvait les procédures descriptives mises en œuvre par les analyses structurale et générative.

Dans cette perspective, nous avons ensuite focalisé notre attention sur les rapports entre théorie et pratique (Chiss & Filliolet, 1980) pour mesurer avec les futurs instituteurs les difficultés des théorisations linguistiques à rendre compte de toutes les réalités langagières : combien de discussions sur tel exemple en termes de grammaticalité, d'acceptabilité, de rapport à la norme légitime posant directement le problème du rôle social et éducatif de l'enseignant ! Ces débats ont fait partie intégrante de la formation au « rapport au langage », ouvrant sur la question du traitement de la dichotomie simplicité/complexité, faisant bouger les représentations de la langue, mettant en crise le degré d'achèvement de la théorie et en question la cohérence épistémologique des référents linguistiques convoqués. Ce dernier point a d'autant plus mobilisé la réflexion qu'apparaisaient de nouvelles matrices (énonciation, pragmatique, analyse du discours, linguistique textuelle) requises pour l'approche de la lecture ou de la production orale et écrite dont la paradigmatisme se révélait moins assurée et qui continuent, aujourd'hui, à faire l'objet de transpositions didactiques controversées (les programmes du collège de 1996-1998).

Traiter du couple théorie/pratique, c'était aussi donner une place essentielle à l'outillage intellectuel chez des enseignants en formation, souvent et normalement plus attentifs aux nouveautés pédagogiques qu'au renouvellement théorique : la critique des manuels a ainsi constitué un pan très productif du travail dans la mesure où il s'agissait de discerner connexions à la recherche en linguistique et reproduction des démarches traditionnelles, effets de la modernisation et pesanteurs institutionnelles et éditoriales. L'idée apparue au début des années 1980 d'une « crise de la linguistique », concomitante du reflux de cette discipline dans le cursus initial des instituteurs, et la réitération d'une « crise du français », crise dans la langue et de l'enseignement de la langue (Chiss, 2006), a précipité le déclin de la « linguistique appliquée » tout en ouvrant la voie à l'élaboration proprement didactique (Chiss, 1982).

Pour ma part, c'est au début des années 1990 que s'est réactivée, dans le cadre de ce qui se définissait désormais comme « didactique du français (langue maternelle) » en lieu et place de la « pédagogie du français », la réflexion sur la formation des enseignants. L'expérience genevoise (au sein de la rénovation en Suisse romande) du recyclage des professeurs de français du cycle d'orientation (correspondant grosso modo au collège français) a constitué le banc d'essai d'un programme de formation structuré par des concepts proprement didactiques et plus seulement nourri d'une juxtaposition de savoirs issus des disciplines de référence. Au rang des questions vives qu'a suscitées l'évaluation de ce programme (Bronckart & Chiss, 1990) figurait celle des relations entre acquisition et didactique, plus précisément les difficultés à rendre opératoires les connaissances émanant de la psycholinguistique : si les données engrangées sur les procédures de calculs, de

choix, de stratégies des sujets parlants concouraient à une prise de conscience des trajets des apprenants et des contraintes liées au développement langagier en général, les conséquences à en tirer pour la construction d'une progression à long terme ou la modification d'un curriculum restaient pour le moins floues et trop généralisantes eu égard aux variables linguistiques et éducatives. Les recherches conduites en acquisition des langues (RAL, cf. dans ce numéro, l'article de Daniel Véronique) ont depuis lors diversifié les procédures de recueil et d'exploration, ciblé les domaines d'investigation, déterminé les bénéfices que la didactique pourrait en attendre, sans néanmoins fournir – ce n'est sans doute pas leur rôle – les clefs d'un programme d'enseignement à la scientificité validée.

Il reste que c'est aussi à la lumière d'expériences comme cette formation genevoise que se sont reformulés pour mon propre compte des éléments de conceptualisation de la didactique du français (et des langues) et conséquemment des propositions explicites de formation. Au modèle « descendant » (qui va de l'« applicationnisme » à toutes les variantes de la « transposition didactique ») s'est ajouté (la logique ne peut être celle de la substitution) un modèle « ascendant » qui part de la conceptualisation didactique des problèmes de terrain pour remonter vers les théories de référence. La dynamique de la formation hérite de cette double position en associant une dimension transmissive et une mise en situation de recherche avec effets en retour réciproques. C'est pourquoi sur le premier versant, il m'a semblé nécessaire de tracer des lignes de travail en formation pour la grammaire en prévoyant des objectifs, des contenus et des démarches explicites (Chiss, 1991) et, sur le second versant, de participer (dans un cadre francophone) au renforcement des liens entre formation et recherches dans une visée de construction d'une didactique de la formation des enseignants de français (Chiss & Dabène éd., 1992).

Si je choisis d'arrêter ici cette évocation d'un parcours de formateur-chercheur, ce n'est pas parce que la formation des enseignants de français langue maternelle puis de français langue étrangère (au Crédif pendant dix ans) a cessé d'occuper un pan de ma biographie institutionnelle. Les logiques de la recherche (avec ses complexités, ses énigmes, ses réélabores permanentes) et de l'enseignement (avec ses impératifs de stabilité) ont pris le pas sur la formation comme objet central de l'investigation d'autant que la formation continue l'a emporté dans mon parcours ultérieur sur la formation initiale, qu'il s'agisse des stages pour professeurs étrangers à l'ENS de Saint-Cloud et dans de nombreux contextes hors de France ou des stages nationaux organisés à la demande du ministère de l'Éducation nationale pour les enseignants de « français langue seconde ». On aura néanmoins compris l'intérêt de l'excursus : qu'il s'agisse de définir la nature et la consistance des savoirs sur la langue, les textes et les discours mis en jeu dans

la formation, de réfléchir aux relations entre théorie et pratique, de concevoir des outils adaptés à cette formation et d'en éprouver l'efficacité, d'innover en matière de dispositifs, de montrer les interactions entre modèles didactiques (du français, des langues) et mouvement heuristique du travail formatif, la formation des enseignants a ses lignes de force et ses interrogations récurrentes comme ses spécificités disciplinaires et contextuelles. C'est donc la situation de la formation des enseignants de FLE et, de manière coextensive, les questionnements actuels en didactique des langues qui orienteront la deuxième partie de cette contribution, commentaire d'un parcours, cette fois-ci de lecteur.

Petit parcours de lecture d'un observateur participant

Nul doute que le titre même de cette livraison de « Recherches et Applications » ait été source, pour sa coordinatrice, de perplexité. En choisissant « Formation initiale en FLE », un champ semble être circonscrit de manière économique, la dénomination « formation initiale » renvoyant à la sphère enseignante et « FLE » à la discipline enseignée. Mais si la diversité des formations initiales dans la grande majorité des pays étrangers relève clairement des systèmes éducatifs et universitaires qui gèrent chacun à leur manière les études et la professionnalisation concernant les enseignants de langues étrangères (dont le français), les situations qui prévalent dans les pays « francophones » (en tenant compte des statuts variables accordés à la langue et à la culture françaises) et en France même (où coexistent des cursus très diversifiés, universitaires, para-universitaires, centres privés...) montrent encore plus nettement que la nature et les modalités de la formation des enseignants de « FLE » dépendent largement du statut sociolinguistique du français et des politiques linguistiques et éducatives. La dimension internationale – en tout cas clairement européenne – du numéro permet d'assurer une certaine attention à la spécificité des contextes géographiques même si les articles sont orientés vers d'autres ordres de préoccupation : Portugal (A.I. Andrade), Catalogne (M. Cambra-Giné), Flandre (J. Binon et P. Desmet), Val d'Aoste (M. Cavalli), Suisse romande (L. Fillietaz). Les cas de l'Alsace (E. Weber) avec les classes bilingues et du Québec (Z. de Koninck et D. Huot) avec la formation des enseignants dits de « FLS » illustrent, chacun pour leur compte, les questions liées aux statuts du français en « francophonie »¹.

1. Sur la situation de la didactique des langues face aux « cultures » linguistiques et éducatives, voir Beacco et alii, 2005.

Il faut évidemment ajouter à ces données une dimension disciplinaire spécifique : le « FLE », spécialité française, n'est pas seulement une matière d'enseignement parmi d'autres mais désigne un corps de doc-

trines et démarches, une nébuleuse historico-conceptuelle qui se trouve, dans les représentations (au risque de la confusion) et certaines institutions, en relation de plus ou moins grande contiguïté avec le champ « didactique », le domaine des méthodologies constituant un espace de médiation et de circulation entre la formation du professeur de langue et les orientations méta-disciplinaires qui prévalent en didactique. On comprend le malaise dans la dénomination et peut-être les crises identitaires.

Aujourd'hui, comme le soulignent plusieurs auteurs de ce numéro (Corinne Weber par exemple) et si l'on s'en tient aux enseignements dispensés dans les universités, on remarquera d'abord que coexistent souvent, sous des formes organisationnelles diverses, des cours de FLE ou de français « pour étudiants étrangers » (« écoles de langue » embryonnaires ou structurées) avec des enseignements, parfois constitués en véritables cursus, repérables sous les titres « Didactique du FLE » ou « Didactique des langues ». Ces cursus rassemblent des enseignants en poste en France ou à l'étranger et des étudiants dont les objectifs professionnels ne sont pas toujours clairement explicités (ce qui n'a rien en soi d'anormal). Il reste que se superposent des dynamiques d'enseignement universitaire académique, de formation initiale et de formation continue d'enseignants.

Le système LMD (cf. ici l'article d'Évelyne Rosen), capital pour assurer la lisibilité des diplômes et la mobilité, ne s'applique adéquatement aux cursus de didactique du français et des langues qu'à condition de les structurer sur la durée (8 ans), ce qui requiert dans le meilleur des cas des aménagements complexes. À l'Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle, l'extension du cursus de didactique du français (langue étrangère et seconde) aux deux premières années (jusqu'au LMD ces études commençaient en 3^e année avec la « mention FLE » de la licence) s'est faite par la construction de *parcours* DFLE/S dans les licences de langues étrangères et de lettres modernes. Pour la collaboration de l'UFR DFLE avec les UFR de langues (anglais, allemand, espagnol...), l'objectif de la formation en deux langues (« bivalence ») des futurs enseignants est clairement affiché. Les préoccupations curriculaires sont donc inséparables des objectifs éducatifs et politiques et amènent à repenser la professionnalisation des enseignants en milieu universitaire. Dans cette même université par exemple, la question se pose aujourd'hui de savoir si les stages à vocation professionnelle doivent être maintenus en 4^e année (M1) pour tous les étudiants ou réservés en 5^e année (M2) à ceux d'entre eux qui auront choisi le master professionnel (l'autre option étant le master recherche). La fréquentation du terrain, de la salle de classe in vivo est-elle constitutive de toute approche en didactique ? Ce débat théorique se double de partages institutionnels et de déterminations culturelles : il faut tenir compte des

systèmes existants (les IUFM par exemple) et du tropisme académique encore réticent vis-à-vis du monde du travail.

À ce propos, on doit souligner l'apport des « disciplines du travail » et des recherches dans le secteur de la formation des adultes (cf. les travaux de l'équipe de Genève autour de Jean-Paul Bronckart, 2005) : l'article ici même de Laurent Fillietaz explore, dans cette perspective, les premières expériences du « métier » telles qu'elles sont verbalisées par de futurs enseignants de FLE. Les méthodes de l'analyse de discours et la théorie de l'action sont sollicitées pour appréhender la réalité et les représentations de la professionnalisation. Dans une large mesure, les travaux sur les journaux de formation (dans ce numéro, Mariella Causa), appuyés sur des références à la sociolinguistique interactionnelle et à l'ethnographie, sont aux prises avec les mêmes enjeux de l'analyse des pratiques, de la relecture de l'expérience, de la construction et évaluation de la capacité professionnelle. On voit que la possibilité de créer des outils de réflexivité sur la formation fait désormais partie intégrante du cursus de formation. Face à une sociologie objectivante de l'action éducative, le recours à la mise en mots quotidienne du vécu universitaire et professionnel, participe, au-delà de la diversité des méthodes mises en œuvre pour l'analyse, d'une sorte de perspective « ethnométhodologique » dans laquelle les acteurs sont invités à considérer leurs expériences comme des objets de savoir capables de régler leurs conduites, de constituer une rationalité pratique. Sans doute faut-il inscrire dans cette voie le cours d'anthropologie de la diversité culturelle proposé ici par Muriel Molinié dans la mesure où il s'agit de faire du biculturalisme vécu par les sujets « un objet de savoir en sciences humaines ».

D'une manière générale, l'étude des représentations (dont l'importance pour la didactique n'est plus à démontrer) des langues, de l'apprentissage ou de l'identité professionnelle occupe une place de choix dans ce numéro (cf. aussi Marisa Cavalli et Margarida Cambra Giné). Elle reste sujette à toute une série d'interrogations concernant leur statut et leur traitement : peut-on parler de « représentations » dès lors qu'il s'agit de connaissances scientifiques ? Et si le terme est réservé aux évidences du sens commun, peut-on justifier jusqu'au bout un partage strict, dans nos disciplines, entre « science » et « idéologie » (vieuse question revêtue aujourd'hui d'habits neufs!) ? On se demande aussi comment s'opère cette prise en compte toujours souhaitée des représentations circulantes, leur traitement après émergence : des réponses sont proposées (par exemple à partir du regard ethnographique sur une étude de cas, à travers les situations de parole et d'échanges) dans une perspective de renouvellement des actions de formation mais, on le voit dans nombre de mémoires et de thèses, ce pan reste largement à explorer. Surtout, il ne faudrait pas qu'un privilège accordé à l'étude

des représentations n'aboutisse à occulter l'hétéro-observation et l'analyse externe des pratiques, des compétences, des interactions.

Dans le champ de la didactique des langues, la question des contenus de savoir et des méthodologies reste centrale et fait débat à travers plusieurs contributions dans l'optique d'une formation à chaque fois plus adéquate à ses objectifs, plus soucieuse d'articuler théorie et pratique (Marion Pescheux), de proposer de véritables projets structurés (Anna Isabel Andrade, Jean Binon et Piet Desmet), de répondre en somme à des demandes toujours plus pressantes dès lors précisément que les refontes disciplinaires et/ou les réformes éducatives et/ou les aménagements de politiques linguistiques exercent une pression sur l'entrée dans le métier d'enseignant de langue. Dans le domaine du français dit « langue maternelle » (cf. supra), tout projet de transformation des contenus et démarches disciplinaires (exprimé en termes de nouveaux programmes officiels ou acté par la diffusion de nouvelles connaissances, les diverses linguistiques par exemple) a été accompagné, depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui, du regret de l'absence – et donc de la revendication – d'une formation des enseignants congruente aux changements. Si cette revendication, inégalement satisfaite, procède d'une exigence professionnelle légitime, elle peut, pour certains enseignants en exercice désireux à juste titre d'une formation continue, dissimuler un soupçon de frilosité, de résistance à l'innovation ou de défaut d'autonomie.

On ne s'étonne pas, dans ces conditions, qu'il faille, dans un ouvrage sur la formation, reprendre quelques-unes des grandes thématiques de la didactique des langues actuelle. Il peut s'agir de la relation entre le Cadre européen pour l'enseignement des langues et le dispositif LMD (Évelyne Rosen) telle qu'elle se manifeste explicitement au niveau des certifications ou, de manière plus implicite, au niveau des démarches d'enseignement/apprentissage, la connaissance indispensable par les enseignants de FLE des principes du Cadre n'entraînant pas ipso facto une injonction méthodologique; il peut s'agir aussi des diverses moutures de l'« enseignement bilingue » (Jean Duverger, Édith Weber) avec la question des disciplines enseignées en langue étrangère, domaine linguistiquement et épistémologiquement passionnant, qui voit s'affronter des conceptions « monolingues » et authentiquement bilingues et qui offre aux enseignants en formation (aux apprenants aussi) des possibilités de développement de leurs capacités métalinguistiques; on doit encore évoquer l'expérience spécifique du « français langue seconde » au Québec avec la réflexion sur la langue comme médium d'apprentissage et la pédagogie du projet (Zita De Koninck et Diane Huot) ou les problèmes afférents à la mise en place d'une didactique du « français langue seconde » en France, dénomination désormais officielle pour caractériser l'enseignement/apprentissage de la langue française aux élèves nouvellement arrivés issus de l'immigration (Stéphanie

Galligani). Sur ce dernier point, la question de la formation des enseignants se pose en effet avec acuité. Les stages nationaux qui ont été organisés pour les formateurs des ex CEFISEM (devenus CASNAV) et des IUFM il y a cinq ans (sous ma direction), à l'initiative du ministre Jack Lang, n'ont pas été systématiquement (loin s'en faut) démultipliés dans les académies. Il reste que la dimension du FLS tend à être de plus en plus prise en compte dans les formations universitaires où elle est associée au FLE (comme à Paris 3) et que des « certifications complémentaires » permettent désormais de valider des compétences acquises. Il faut enfin ajouter à ce panorama la réflexion toujours en cours sur l'intercompréhension de plusieurs langues (Éric Castagne et J.-P. Chartier), matière à recherches et débats sur la « proximité » linguistique (langues romanes), sur la rétroaction en langue maternelle, sur la nature des compétences activées (réception/production). L'horizon de nombre des travaux évoqués est évidemment celui du plurilinguisme et, à travers la formation bivalente des enseignants, c'est le projet de didactique « intégrée » des langues qui poursuit son chemin comme aiguillon théorique et visée éducative.

Au terme de ce double parcours, il apparaît que la formation des enseignants de langue(s) constitue un véritable enjeu de société à l'heure d'une « mondialisation » qui fragmente sans doute plus qu'elle unifie et d'une construction européenne aussi indispensable que contrariée. C'est aussi dans l'ordre théorique, et plus largement intellectuel, que ces questions de formation(s) offrent des perspectives novatrices. Elles participent de l'intérêt porté aux cultures professionnelles par des spécialistes issus de plusieurs disciplines (ergonomie, sociologie, ethnographie, anthropologie); elles sollicitent les nouvelles technologies qui se posent elles-mêmes le problème de leur apprentissage; elles activent des préoccupations propres à la didactique en tant qu'elle examine les conditions de transformation et d'appropriation des savoirs et savoir-faire. La didactique des langues (avec ses dimensions culturelles) a cette spécificité d'avoir à réfléchir sur la communication, les langues, les textes, les discours, comme objets et médiations à la fois. C'est dire que, dans notre domaine, l'épreuve de la formation requiert une attention toujours plus aiguisée à ce qui se joue de la transmission dans et par le langage.

Bibliographie

- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F., VÉRONIQUE, D. (éd.) (2005), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF.
- BRONCKART, J.-P., CHISS, J.-L., (1990): «Linguistique, psycholinguistique et didactique du FLM. Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants» in *Repères*, n°1, nouvelle série, INRP, 19-44.
- BRONCKART, J.-P., BULEA, E., POULIOT, M. (2005) (éd.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion.
- CHISS, J.-L., FILLIOLET, J. (1979), «La place de la sociolinguistique dans la formation des instituteurs», *Études de linguistique appliquée*, n°32, Didier, 61-71.
- CHISS, J.-L., FILLIOLET, J. (1980), «Linguistique et formation des instituteurs: aspects des relations entre la théorie et la pratique» in *Études de linguistique appliquée*, n°39-40, Didier Érudition, 81-98.
- CHISS, J.-L. (éd.) (1982), «Linguistique et formation des enseignants de français», *Langue française*, n° 55, Larousse.
- CHISS, J.-L. (1991), «L'étude de la langue dans le cursus de formation des enseignants de français» in *La Lettre de l'association*, n° 8, 1991, 11-15.
- CHISS, J.-L., DABÈNE, M. (éd.), (1992), «Recherches en didactique du français et formation des enseignants», *Études de linguistique appliquée*, n°87, Didier Érudition.
- CHISS, J.-L. (2006), «La crise du français comme idéologie linguistique» in J.-L. Chiss (éd.) *Charles Bally (1865-1947), Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Énonciation, Crise du français*, éditions Peeters, 233-246.

