



HAL
open science

La formation des enseignants : De la difficulté à penser la complexité en éducation

Séverine Behra, Dominique Macaire, Carlos Meléndez Quero, Claude Normand

► To cite this version:

Séverine Behra, Dominique Macaire, Carlos Meléndez Quero, Claude Normand. La formation des enseignants : De la difficulté à penser la complexité en éducation. Mélanges CRAPEL, 2012, 33, pp.103-118. hal-00919465

HAL Id: hal-00919465

<https://hal.science/hal-00919465v1>

Submitted on 8 Jan 2020

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

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

**LA FORMACIÓN OF LEHRER :
DE LA SCHWIERIGKEIT TO THINK
LA COMPLEXITÉ IN DER EDUCACIÓN¹**

**Séverine Behra, Dominique Macaire, Carlos Meléndez Quero
& Claude Normand**

ATILF équipe Crapel, CNRS & Université de Lorraine

Mots clés

Complexité – complication – formation des enseignants – système éducatif

Keywords

Complexity – complication – teacher education – educational system

Résumé

Les IUFM ont été créés pour construire chez les futurs enseignants une culture commune leur permettant d'affronter la complexité des réalités éducatives du monde contemporain. Si la formation appelle la complexité qui renvoie à des valeurs, les dispositifs mis en œuvre se révèlent être compliqués, mouvants, insaisissables, inconstants. En ce début du XXI^{ème} siècle, la formation aux et par les langues des enseignants en est un exemple caricatural. Notre contribution interroge ces dispositifs de formation et propose une refondation de la formation qui, loin de nier la complexité, tend à mieux faire entrer en synergie le savoir et l'action.

Abstract

French teacher training establishments have been created for future teachers to build a shared culture allowing them to face the complexity of educational realities in the modern world. If teacher training is to incorporate a consideration of this complexity which arises from fundamental values, then the means by which it is implemented seem complicated, constantly changing, difficult to grasp and lacking in consistency. At the beginning of the 21st century, teacher training in and through the teachers' own languages is a rather grotesque example of this. Our contribution questions these training methods and aims to rethink teacher training without denying the level of complexity, but seeking to develop a more efficient synergy between knowledge and action.

1. La formation des enseignants : De la difficulté à penser la complexité en éducation (version de départ en *Europanto*).

Introduction

Secouée depuis des décennies par des politiques changeantes et souvent contradictoires, la formation des enseignants est actuellement questionnée de toutes parts. La formation des professeurs de langues et la formation en langues des professeurs échappent d'autant moins à ces questionnements que la confusion qui y règne est plus qu'ailleurs inouïe. Une fois retracé rapidement l'historique et établi le constat, nous entrevoyons des pistes pour réduire la complication et embrasser la complexité.

1. Une formation des maîtres qui se construit sous la pression des évènements

1.1. Multiplier les tuyaux pour gérer les flux

Un Usbek² qui, un beau matin du début des années 1980, se serait aventuré dans la salle des professeurs d'un collège français quelconque pour tenter de comprendre le lien entre les statuts des enseignants agglutinés à la cafetière et leur(s) mission(s), aurait certainement à son retour chez ses hôtes rédigé l'une des meilleures pages de sa correspondance. Il se serait amusé à décrire combien la complexité féconde des rapports humains en milieu professionnel était comme contrariée, voire dévoyée, par une complication administrative kafkaïenne. Il aurait décrit la cohorte, en apparence informe mais terriblement organisée aux yeux de l'observateur averti, menée par une poignée de professeurs agrégés suivis tout aussitôt des professeurs certifiés précédant eux-mêmes les professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) qui se tenaient à bonne distance des Maîtres auxiliaires (MA) qui fermaient la marche. Cet ensemble hétéroclite formait ce que l'on nommait à l'époque le corps des enseignants du second degré dont l'harmonie, l'équilibre et la cohérence étaient intrinsèquement impossibles. Dans le même établissement scolaire cohabitent donc, au début des années 1980, des personnels qui sont certes tous des cadres A de la fonction publique mais qui, bien qu'ayant les mêmes élèves, n'ont ni le même statut, ni la même formation, ni le même service horaire, ni la même rémunération et ne sont pas soumis aux mêmes évaluations. Quand un professeur agrégé doit 15 heures de cours par semaine dans sa discipline de spécialité, un professeur certifié en doit 18 et un professeur PEGC en doit 21 dans deux disciplines. Quant aux MA, il n'est pas rare de les recruter pour enseigner des disciplines différentes de leur spécialité. En un mot, moins la formation académique est importante plus la charge de travail est forte.

2. Usbek est le nom d'un personnage des *Lettres Persanes* (1721), attribuées au Baron de Montesquieu. L'auteur y décrit l'étonnement d'un musulman sur les pratiques chrétiennes, tout en les dépassant en instaurant le regard « pluriel » qu'établit l'échange épistolaire. Double mode donc, celle de l'orient et des turqueries et celle du roman par lettres qui souligne chez Montesquieu la relativité des coutumes et la quête d'un ordre raisonnable.

Si notre Usbek aurait eu quelque peine à se faire expliquer tant de disparités par les acteurs de l'époque, la distance historique en fait apparaître clairement la raison : une gestion comptable, à la petite semaine, d'une réalité sociologique et démographique connue, la massification de l'enseignement secondaire. Entre 1965 et 1975, on construit en France près de deux collèges tous les trois jours pour répondre à la demande de formation secondaire des familles dont les enfants sont nés dans les années 1950–1960. Pour faire face à la demande d'enseignants l'état français ne choisit pas de grossir le corps des professeurs certifiés et d'en transformer la formation mais d'ouvrir l'enseignement secondaire aux instituteurs volontaires formés dans les Ecoles Normales à qui on offre un changement de statut mais dont on exige la bivalence. On ne craint pas alors de compliquer le fonctionnement des établissements, l'intégration des enseignants et la visibilité de l'institution en procédant à des arrangements acrobatiques avec la réalité. Un professeur agrégé des universités en anglais, spécialiste du théâtre élisabéthain, se voit confier durant quinze heures par semaine des élèves semblables à ceux de son collègue certifié qui doit enseigner dix-huit heures pendant que leur collègue PEGC, professeur de français complètera en anglais son service de vingt-et-une heure alors que pour des raisons d'emploi du temps et de locaux le nouvel MA, spécialiste d'allemand mais dont la seconde langue était au lycée l'anglais, prendra la dernière classe restante dans cette langue. S'il eût été compliqué à Usbek de démêler pareil imbroglio, il aurait certainement compris que l'agrégé n'était pas nécessairement armé pour mettre en œuvre les méthodes audio-orales en vigueur à l'époque et que le PEGC n'était peut-être pas dépourvu d'outils méthodologiques et de savoirs et de savoir-faire pédagogiques pour faire apprendre une langue étrangère par une classe de sixième.

1.2. Accueillir la complexité

Mais quelle n'eût pas été sa surprise en découvrant que mis à part les PEGC, formés par l'École Normale, nul n'avait de réelle formation professionnelle initiale et que, pour faire bonne mesure, l'état n'en proposait pas non plus au long de la carrière. La Commission De Peretti préconise en 1982 de créer un organisme de formation initiale et continue de l'ensemble des enseignants mais devant l'ampleur du chantier le ministre de l'époque ne touche pas à la formation initiale et lance les Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale qui, sous l'autorité d'un universitaire, vont proposer partout une offre de formation continue qui va rencontrer un certain succès et ce n'est qu'en 1989 que le chantier de la formation initiale sera lancé avec la création des Instituts Universitaires de Formation (IUFM). Il s'agit, dans l'esprit des concepteurs, de créer un corps enseignant unifié et de donner naissance à une culture professionnelle commune en améliorant le niveau de qualification pédagogique de tous les professeurs, en créant des synergies entre les différentes instances, les différents degrés, les différents espaces de l'éducation

et de l'enseignement. Il s'agissait moins de simplifier que de prendre en charge la complexité tout en harmonisant les formations.

Bien qu'attachés à l'université, les IUFM n'en font pas partie et développent une politique originale de formation professionnelle initiale de tous les professeurs du premier et du second degré sur deux ans, l'année de préparation au concours de recrutement et l'année de stage qui suit le succès au concours. Parce qu'elle ne remet pas en cause la logique consécutive de la formation (d'abord les savoirs académiques sanctionnés par le concours puis seulement les apprentissages professionnels), parce qu'elle est très courte (l'année de stage doit faire passer le nouvel enseignant d'une posture d'étudiant à une posture de professionnel en charge des apprentissages), la formation dispensée par les IUFM reste insatisfaisante mais elle a construit, avec l'alternance, un modèle complexe, évolutif.

Les agents de cette formation, d'horizons différents, de statuts différents, travaillent à un projet commun : la professionnalisation de l'enseignant stagiaire. Qu'ils soient en poste dans un établissement, en détachement partiel à l'IUFM, en poste à l'IUFM, qu'ils soient du second degré, du supérieur, ou du primaire, tous les formateurs ont pour mission commune d'aider le jeune enseignant à se construire une identité professionnelle par l'action et le retour réflexif sur l'action.

1.3. Sitôt apparu sitôt disparu

Créés en 1989 pour construire chez les futurs enseignants une culture commune leur permettant d'affronter la complexité des réalités éducatives du monde contemporain, les IUFM ont perdu en 2005 leur statut d'établissements publics à caractère administratif (EPA) et sont devenus des écoles faisant partie des universités, abandonnant de ce fait beaucoup des liens qui les unissaient au terrain professionnel. La réforme dite de « mastérisation » en 2009, parachève le processus en exigeant de tout lauréat d'un concours de recrutement qu'il soit titulaire d'un Master et en supprimant l'année de stage.

Mais en réduisant à néant ou presque l'outil de formation, on ne réduit pas la complexité du monde qu'ont à affronter les nouveaux enseignants. Aussi ces dernières années ont vu se succéder une multitude de dispositions administratives, souvent improvisées, quelquefois contradictoires, quelquefois éphémères pour tenter de prendre en compte cette complexité. Les formations en langues des futurs enseignants en fournissent un exemple éloquent.

2. La qualification en langues des enseignants de premier degré

Si notre Usbek était arrivé en France en 2010 avec son regard extérieur sur la formation en langues des professeurs des écoles, il aurait sans doute eu beaucoup de difficultés à comprendre la complication des discours officiels portant sur le niveau de maîtrise d'une langue étrangère exigé des lauréats aux concours de recrutement

de personnels enseignants. Les changements et les contradictions des dispositions administratives sur l'obligation d'obtenir un certificat de langue de niveau B2 pour les nouveaux professeurs constituent un exemple permettant d'illustrer cette réalité. Il serait judicieux de tenter d'expliquer l'impact et les répercussions de ces textes ministériels sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans les établissements de formation professionnelle des futurs enseignants, les IUFM.

2.1. La certification linguistique de niveau B2 : une entreprise compliquée

Dans un premier temps, l'arrêté du 31 mai 2010 exige des candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés l'obtention d'un « certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur de deuxième degré » ou de « toute autre certification [...] attestant de la maîtrise d'une langue étrangère à un niveau de qualification correspondant au moins au niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* »³. Malgré quelques dispenses admises, la parution de ce texte au printemps 2010 bouleverse les pratiques de la formation en langues pour les futurs professeurs des écoles et engendre un débat autour de la nécessité d'adapter les programmes des Masters « Métiers de l'Éducation et de la Formation » qui ne comportaient aucune préparation à ce type de certifications. La principale difficulté est de mettre en place des dispositifs aidant les étudiants, par une démarche formative et réflexive, à s'interroger sur leurs conceptions des langues et sur leurs apprentissages, et en même temps, leur permettant de progresser dans la maîtrise des différentes compétences (compréhension et production écrites et orales) des langues étrangères étudiées.

Bien que finalement reportée d'un an⁴, l'obligation de réussir une certification linguistique de niveau B2 du cadre européen suscite toujours une grande controverse parmi les candidats aux concours de recrutement des personnels enseignants du premier degré. Pour la plupart, il est difficile d'accepter cette nouvelle contrainte administrative et, en particulier, de comprendre le rapport entre cette certification et le niveau des cours de langue étrangère qu'ils vont pouvoir assurer ultérieurement. Certes, avec sa vision externe, notre cher Usbek pourrait se demander pourquoi les professeurs des écoles doivent justifier d'une qualification en langues d'un niveau aussi élevé, étant donné qu'en France ce n'est que l'acquisition du niveau A1 d'une langue étrangère qui est visée à l'école primaire. De même, en apprenant que l'enseignement à l'école primaire de langues vivantes telles que l'espagnol ou l'italien

3. *Journal Officiel de la République Française* n°0139 du 18 juin 2010, texte n° 18. Récupéré de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022360392&dateTexte=&categorieLien=id>

4. Même si l'arrêté du 4 mai 2011 (*Journal Officiel de la République Française* n°0108 du 10 mai 2011, texte n°33) prévoit d'autres lauréats dispensés et ajoute des précisions sur d'autres certifications équivalentes au CLES2, l'exigence d'attester le niveau B2 dans une langue vivante est maintenue. Voir : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023971056&dateTexte=&categorieLien=id>

n'est pas assuré dans certaines régions françaises, notre Usbek s'interrogerait sur l'intérêt et la motivation des candidats à obtenir une certification dans l'une de ces langues en sachant qu'ils ne vont pas avoir l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances auprès de leurs élèves.

Comme conséquence de ces textes officiels, l'apprentissage des langues vivantes des futurs professeurs des écoles s'est de plus en plus orienté vers la préparation à des formats spécifiques de certification en langues. Cependant, malgré les efforts des étudiants pour rattraper leur retard en langue étrangère, les taux de réussite en 2011 à un certificat exigeant tel que le CLES2 (sans compensation entre les parties d'examen) restent encore relativement faibles, ce qui provoque une grande angoisse parmi les candidats ayant échoué et qui s'inquiètent des conséquences négatives de l'absence de certification linguistique pour leur carrière professionnelle⁵.

2.2. Un giro de 180 grados. « Ni tanto ni tan calvo »

La demande du niveau B2 en langue étrangère pouvant devenir un obstacle au recrutement du personnel de l'Éducation Nationale, une mise à jour du site du ministère en novembre 2011 (confirmée en septembre 2012)⁶ remet en question l'obligation de produire ce certificat pour les futurs enseignants.

En effet, les informations en ligne ajoutent de la complication au sujet de la qualification en langues des nouveaux professeurs des écoles et contredisent les instructions des arrêtés officiels encore en vigueur. En plus de dispenser d'autres lauréats aux concours de la certification de niveau B2 (par exemple, les étudiants ayant effectué auparavant un séjour à l'étranger grâce au programme Erasmus), et d'augmenter le nombre de tests et diplômes équivalents au CLES (par exemple, le *Bulats*), le site ministériel informe que des crédits ECTS acquis dans des unités d'enseignement universitaire de langues en Master pourront servir désormais aux nouveaux enseignants à s'affranchir de la certification de niveau B2.

Même si ces nouvelles informations semblent incohérentes par rapport aux discours officiels tenus, la présentation d'un simple relevé de notes attestant des crédits en langue vivante étrangère, non obtenus par compensation ni dans des promotions de niveau débutant, suffira a priori aux futurs professeurs.

Bien que ce changement puisse dans un premier temps soulager les étudiants préparant les concours de métiers de l'enseignement, un climat de méfiance reste encore palpable en raison d'un manque de précisions importantes. Ainsi, si notre

5. S'agissant des étudiants spécialistes d'autres disciplines, l'objectif d'atteindre le niveau B2 en langue étrangère « était hors d'atteinte pour beaucoup de candidats aux concours actuellement en Master » et, par conséquent, « nombre d'entre eux pouvaient se voir pénalisés alors qu'ils auraient satisfait à toutes les autres épreuves » (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4175>).

6. Pour les concours du premier degré, voir <http://www.education.gouv.fr/cid56907/certificats-exiges-a-la-titularisation-des-laureats-des-concours-de-professeurs-des-ecoles.html>.

Usbek se promenait dans les couloirs des IUFM, il apprécierait la confusion et l'incertitude des étudiants de Master quant à la valeur officielle de ces informations en ligne (il n'y a pas de nouvel arrêté faisant loi depuis celui du 4 mai 2011), au nombre de crédits ECTS nécessaires pour être libérés de la certification, au rapport entre ces UE et les différentes compétences langagières (écrites et orales) ou aux organismes habilités à accorder les dispenses de certification linguistique.

D'un autre côté, les professeurs universitaires de langues vivantes ont pris la mesure des conséquences que ces dernières dispositions pourraient avoir sur l'avenir de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en France⁷ et notamment sur la formation aux et par les langues des futurs enseignants. De même, ils craignent que leur travail fourni pour la mise en place des dispositifs permettant aux étudiants de progresser dans l'apprentissage des langues étrangères avec une logique de compétences soit compromis à court terme.

Face à la complication administrative du système, un débat fécond ayant pour but d'affronter la complexité du monde éducatif semble s'imposer. A cet égard, une réflexion pédagogique sur la formation en langues des enseignants devrait résoudre la confusion actuelle sur le degré de qualification en langue étrangère exigé aux candidats aux concours de l'éducation nationale⁸.

2.3. Le concours pour devenir enseignant du premier degré : *Sky my exam* !

Si notre Usbek devait donc décrocher son concours de l'enseignement du premier degré en 2012, il devrait, pour pouvoir exercer ses fonctions, justifier entre autres qualifications, d'un Master et d'une certification en langue vivante étrangère de niveau B2, s'il n'avait vraiment pas les moyens d'en trouver une quelconque dispense. Les langues étrangères ne relèvent pas, ou plus, des épreuves de concours de l'enseignement pour le premier degré.

Mais si notre Usbek avait voulu se présenter à ce concours une dizaine d'années auparavant, sa licence en poche, il aurait eu à se préparer à une épreuve d'admission au concours du premier degré, en langue étrangère. Cette épreuve comportait alors 2 volets. Le premier volet (épreuves linguistiques) se composait d'une épreuve de compréhension orale et d'une épreuve d'entretien dans la langue visant à valider les qualités de prononciation et d'expression du candidat dans la

7. Pour montrer un exemple de cette situation, nous reproduisons un extrait du texte en ligne de l'Association pour la Recherche en Didactique de l'Anglais et en Acquisition (<http://ardaarda.canalblog.com/archives/2011/11/index.html>) :

Comment les enfants de l'école pourront-ils développer des compétences linguistiques véritables si leurs professeurs sont dispensés de toute formation en langue après le Baccalauréat sous prétexte qu'ils ont suivi des « classes européennes » ou qu'ils sont père ou mère de trois enfants ou sportif de haut niveau, ou qu'ils ont validé une UE de traduction gratifiée de un ou deux ects en première année de licence ?

8. A l'heure actuelle, il ne semble pas logique de faire équivaloir un certificat exigeant comme le CLES2, dont l'obtention requiert la validation de l'ensemble de compétences langagières à un niveau B2, à une simple unité d'enseignement de langue en Master de niveau intermédiaire initial (c'est-à-dire, non débutant) où, par exemple, seule la compétence de compréhension écrite aurait été évaluée.

langue cible à partir d'un document iconographique. Le second volet (épreuve didactique) reposait sur l'analyse, en langue source, des approches didactiques et des démarches pédagogiques suggérées par le document fourni (généralement une page de manuel scolaire).

En 2005, l'épreuve de langue vivante étrangère au concours de professeurs des écoles, comportait encore deux parties. La première partie consistait en un entretien *dans la langue étrangère* à partir d'un document sonore que le jury faisait écouter deux fois ; et la seconde partie consistait en un entretien *en français* à partir d'un support pédagogique qu'il s'agissait d'analyser au regard des instructions et des programmes de langues vivantes à l'école pour en préciser la nature, les objectifs et l'intérêt pédagogique.

En 2006 et jusqu'en 2009, pour l'obtention de ce concours, notre Usbek se serait trouvé dans l'obligation de se présenter à une épreuve orale de langue vivante dans la langue de son choix de celles offertes dans son académie parmi les 6 langues suivantes : allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais. A l'issue d'une préparation de 30 minutes sur un texte d'une vingtaine de lignes dans la langue choisie ; texte situé au niveau B2 du CECR (article sur des questions contemporaines ou texte actuel en prose), le candidat disposait de cinq minutes pour en présenter les grandes lignes. Il en lisait ensuite quelques lignes qui lui avaient été indiquées par le jury, et cette lecture était suivie d'un entretien avec le jury pour faire preuve de sa compétence d'interaction orale.

Du temps où les langues vivantes étrangères ne faisaient pas partie des programmes de l'école primaire, nul n'avait en fait le souci du niveau en langue étrangère atteint par le candidat au concours de l'enseignement du premier degré. Lancée sur demande institutionnelle à la fin des années 1980, l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'initiation des langues vivantes à l'école primaire en France, débouche sur une généralisation de cet enseignement à des fins d'apprentissage à l'école élémentaire qui couvre définitivement maintenant l'ensemble des classes de cette école. Dans un premier temps, cet enseignement n'est assumé que par les enseignants volontaires de l'école. Les conditions de mise en œuvre de cet enseignement sont particulières, notamment liées à l'objet d'enseignement en question. En effet, cette nouvelle discipline de l'école nécessite l'utilisation d'un outil spécifique : la langue elle-même enseignée. Ces enseignants « volontaires » sont autorisés à cet exercice dès lors qu'ils ont été « habilités » d'un point de vue linguistique et d'un point de vue didactique à dispenser cet enseignement. En formation initiale, on en vient à faire évoluer les épreuves du concours pour répondre à cette exigence et soit des modules de formation initiale complèteront cette habilitation du point de vue « didactique », soit un stage spécifique de formation continue le permettra ultérieurement. En formation continue, on organise dans l'académie de Nancy-Metz des stages longs intensifs d'une durée de 3 semaines pour se préparer

à cette habilitation. Les enseignants qui ne souhaitent pas se faire « habilitier » pour cet enseignement sont alors remplacés dans leur classe par des intervenants extérieurs spécialisés ou pratiquent des échanges de service avec des collègues de leur école.

L'épreuve de langue vivante visant à juger des compétences linguistiques devenue obligatoire pour tous au concours de recrutement, il convient alors d'estimer que tous les futurs enseignants du premier degré possèdent le bagage minimum en langue étrangère qui doit donc leur permettre sans difficulté d'assurer cet enseignement dans leur classe. Etant par ailleurs entendu qu'il ne s'agit pas de prouver une quelconque habilitation supplémentaire pour toute autre discipline de l'école, l'« habilitation » en langue étrangère n'est désormais plus exigée des enseignants du premier degré dans trois des quatre départements de notre académie, de même que les assistants de langues ne sont plus recrutés spécifiquement pour être « intervenants extérieurs » et assurer cet enseignement.

La caractéristique principale de l'enseignant de l'école primaire est la polyvalence. Devenant professeur des écoles, il devient ainsi capable d'enseigner toutes les disciplines et à tous les niveaux de l'école primaire après une année de formation à l'obtention du concours. Certains ont pu bénéficier d'une préparation spécifique d'une année à ce concours et à ce métier, mais tous ne la choisissent pas. Dans la majorité des cas, le futur professeur des écoles est issu d'une formation universitaire de spécialité depuis le baccalauréat. Il est bien connu que les parcours universitaires n'ont pas pour préoccupation de garantir, ni seulement, à minima, d'entretenir le niveau atteint en langue par les bacheliers. Ces étudiants passant par l'IUFM, il est attendu qu'une formation en deux années (une année de préparation au concours, et une année de formation à la suite de la réussite au concours), voire une seule année à l'issue du concours, donne confiance et assurance à ces futurs professionnels pour cet enseignement et garantisse leur niveau de maîtrise et de pratique en langue étrangère.

2.4. La formation en langues à l'IUFM de Lorraine avant la mastérisation

Dans la période précédant la mastérisation, la formation en langue(s) à l'IUFM de Lorraine consiste, en première année, en un module de formation de préparation aux épreuves du concours et en 2^{ème} année en un module de formation didactique pour tous dans la langue étrangère de leur choix.

En deuxième année, les étudiants doivent également faire le choix des modules qui complètent leurs modules de formation de base : soit un module de « dominante » (24h) qui donne une coloration spécifique en lien avec une thématique ou un champ de spécialité défini en langues ou autres ; soit une combinaison de deux modules de « complément de polyvalence » en équivalence horaire à un module de dominante (2x12h), parce qu'ils se sentent faibles et tentent d'augmenter leur temps de travail

dans cette langue, ou pour se préparer à enseigner dans une langue étrangère. Ces modules remportent des succès plus ou moins grands influencés par les souhaits exprimés de tel ou tel ministre sur la mise en place de l'enseignement des langues à l'école primaire et des retentissements sur les épreuves du concours et leur évolution en lien direct.

Le passage à une formation à l'IUFM devant déboucher sur l'obtention d'un Master s'en trouve certainement facilité, même si la mise en place de cette réforme apparaît à un moment où le système de référence est peu stable. Que peut se voir actuellement proposer notre Usbek ?

3. Des perspectives prometteuses

3.1. Quelle formation à et par les langues en Master MEF ?

Alors que l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en France va croissant, il semble que les exigences du concours de l'enseignement du premier degré, voire de la formation vont plutôt décroissant. Il semble plus exactement qu'on ait perdu tout simplement les exigences d'une qualification formative à et par les langues qui pouvait se construire au cours de deux années de préparation au métier d'enseignant du premier degré. Quel est l'espoir pour ces étudiants en deux années de Master d'arriver ou d'atteindre un niveau de « locuteur indépendant » qu'ils n'ont pas su approcher en 10 ans de pratique scolaire et 3 ans de pratique universitaire ?

Engagé dans la réforme de la mastérisation pour le Master Métiers de l'Éducation et de la Formation, l'IUFM de Lorraine a entrepris un travail de fond sur la question des langues. La pluralité des langues et des cultures tant dans ses variations que dans la diversité de ses modalités en présence au sein du groupe-classe est une richesse que tout enseignant doit ou devrait faire fonctionner à l'École. Qu'elles soient étrangères, qu'elles soient les langues de son environnement ou qu'elles l'aient été, pour tout professionnel de l'enseignement et de la formation, les langues qu'il connaît à quelque niveau que ce soit sont ou devraient être un élément constitutif de son identité professionnelle et citoyenne. Ce capital personnel est une richesse potentielle sur le plan professionnel.

L'équipe de formateurs de langues de l'IUFM travaille en étroite collaboration avec l'équipe de recherche Crapel qui porte l'axe *Acquisition et Apprentissage en Langues* au sein du laboratoire ATILF–CNRS de l'Université de Lorraine, UMR 7118. Ces formateurs se trouvent en mesure, grâce à des ressources et à des compétences construites collectivement, d'aider tout étudiant de Master MEF à développer à son tour des compétences en langues et une compétence interculturelle. Elle peut l'aider également à interroger ses conceptions des langues et de leur apprentissage. Pour la spécialité EEE (Enfance Enseignement Éducation), les objectifs de la formation

convergent vers une offre de formation inscrite dans un dispositif visant à concilier polyvalence et spécialisation (Behra et al., 2011).

L'étudiant de première année se doit désormais de valider deux Unités d'Enseignement (UE) du tronc commun de Master liées à la pratique d'une langue étrangère au choix parmi quatre langues : allemand, anglais, espagnol ou italien. Les apprentissages menés dans ces UE doivent permettre également à l'étudiant de se présenter à une certification de niveau B2 telle que l'exigent les concours de l'enseignement. L'apprenant est celui qui en dernier ressort fixe ses objectifs d'apprentissage, il prend donc dès le début les décisions relatives aux modalités de travail dans lesquelles il veut s'investir. Après une période de détermination, il lui est proposé de suivre des séminaires de travail en présentiel en demi-groupes ou de travailler en autodirection avec conseil (Holec, 1998) et avec l'aide d'un site de ressources en ligne (<http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/autoflangues/index.html>)⁹.

L'espace des langues à l'IUFM de Lorraine n'est pas réduit à ces deux unités. En deuxième année, la réflexion autour des langues est cette fois mobilisée sur des questions didactiques dans la perspective d'enseigner plus tard sa langue étrangère de spécialité ou non, tout en veillant à introduire également des éléments de réflexion à l'enseignement du français langue étrangère.

Notre Usbek n'en n'attendrait certainement pas moins alors que pour certains de nos étudiants, les propositions qui sont faites là bousculent déjà quelques représentations fortes de l'enseignement des langues marquées par une culture curriculaire monolingue jusque dans les apprentissages d'une langue étrangère. Pour des étudiants comme notre Usbek et en tout état de cause pour les étudiants qui en font le choix, une formation particulière, approfondie, leur est proposée au cours des deux années dans des UE (Unités d'Enseignement) de l'Unité de différenciation (UEd) intitulée « Langues et compétence interculturelle ». « Au-delà de l'aptitude à enseigner en langue étrangère à l'école, l'objectif affiché de cette UEd est de former des professeurs qui aient une expertise dans l'enseignement des langues à l'école et dans la médiation linguistique et culturelle, faisant d'eux des personnes ressources potentielles dans ces deux domaines pour les équipes éducatives qui les accueilleront. Ces UE proposent ainsi essentiellement une approche réflexive de l'enseignement-apprentissage de toute langue/culture dans une perspective plurilingue/pluriculturelle et s'inscrivent dans une démarche de questionnement et de recherche. » (Behra et al., 2011). Les étudiants inscrits dans cette Ued choisissent, pour la plupart, de faire également leur TER (Travail d'Etude et de Recherche) sur des thématiques de ce champ et on leur propose un encadrement spécifique dans des séminaires de recherche directement en lien avec cette UEd. Si la majorité des étudiants qui choisissent cette UEd partage des caractéristiques communes du point de vue de

9. Cf. Meléndez Quero (2012) et Normand (2012) quant aux possibilités d'utilisation de ces ressources en ligne pour l'apprentissage des langues étrangères, avec l'exemple de l'espagnol.

leur culture langagière et de leur culture d'apprentissage des langues au début de leur formation, ils sortent tous différents d'un parcours typique et propre à chacun lié qui à une réflexion pour son TER, qui à une expérience de stage à l'étranger fortement encouragée, etc. Une véritable politique des langues et de la formation *aux et par* les langues s'affirme donc à l'IUFM de Lorraine en considérant l'apprentissage en langue lié à un certain travail *dans* les langues, *avec* les langues et *sur* les langues. *Gweddw crefft heb ei dawn*¹⁰. Rien de bien compliqué certainement !

3.2. La seule chose que je sais, c'est que je ne sais rien

Tout comme notre Usbek, le futur enseignant, formé dans un IUFM, recherche la stabilité et quête un ordre raisonnable, voir même, si cela était possible, universel. Il ne veut pas être tiraillé entre théorie et pratique. Il veut échapper au flou. Il est tenté de reproduire les modèles qu'il a connus élève. Il est assis du même côté du bureau que lorsqu'il était élève, ne l'oublions-pas. La disposition des salles dans un IUFM ressemble fort à sa classe d'alors. Il s'assoit à une place et n'en bouge plus, habitudinaire comme les formés d'un stage qui se placent chaque matin de manière identique au premier jour. Il veut savoir, enfin il veut détenir le savoir, ou devenir savant. Le formateur, lui, joue son rôle, assis ou debout de l'autre côté du bureau, en habitué de la formation. Il sait, ou prétend savoir, il possède le savoir, dit-on. Ils partagent ainsi le savoir comme un paquet cadeau, un bel objet idéalisé, un *avoir* et non comme un *co-construit* en devenir, un *à construire*.

Or le domaine de la didactique des langues (DDL) est en évolution constante, le paquet cadeau lui-même est bien mou et flou, selon qu'on le regarde comme une fractale, du dessus, de côté, ou par le filtre de prismes particuliers. Tout ceci peut renforcer pour les étudiants des IUFM une impression de manque de stabilité des concepts convoqués par leur formation qui elle-même se meut, avons-nous vu, dans un environnement instable, cette fois davantage du fait d'aspects essentiellement idéologiques ainsi qu'en raison de contraintes financières, administratives.

La mutation à laquelle on assiste en DDL questionne certains modèles de passage du savoir vers l'apprenant, dans leurs dimensions de transmission ou de co-construction, dans les rôles entre acteurs de ce domaine, dans les médiations offertes par les ressources et les TIC, mais convoque de manière complémentaire des sciences de plus en plus éloignées des sciences humaines (des analyses à partir d'IRM pour les études sur la mémoire et les langues, par exemple).

Ainsi, le désir de stabilité et de cadrage n'est-il qu'un reste de peur de la complexité, mais aussi un fantasme de l'univoque et du vrai et une illusion ontologique. Fantasme que de croire que l'universel existe en didactique des langues et que des recettes permettraient d'échapper au recul critique, à l'argumentation, à la prise de

10. *Technical skill is bereft without culture*, devise de l'université de Swansea, Pays de Galles.

risque, au regard positif sur l'apprenant, etc. Illusion ontologique que de croire que le monde et la DDL sont faits de certitudes, tout au plus sont-ils en appui sur des convictions à faire émerger, d'idées à accepter de questionner pour mettre en doute des préjugés. Au final, notre Usbek se contentera-t-il de l'ironie socratique refusant tout dogmatisme, *La seule chose que je sais, c'est que je ne sais rien* ?

3.3. Quels garde-fous proposer aux futurs enseignants ?

La réflexion menée à l'IUFM de Lorraine est inspirée des travaux de chercheurs du domaine et des réseaux des sociétés savantes en appui. Cette réflexion repose sur quelques convictions mises en œuvre par une équipe de formateurs qui négocie les concepts en amont, s'expose par là-même, et met en œuvre les dispositifs afférents pour les évaluer ensuite en interlangues. On en retiendra pour notre propos les aspects suivants non exclusifs, que nous considérons comme clés en termes de formation inclusive d'enseignants de langues :

- *Nisi sapientia frustra*¹¹ : savoir, c'est connaître les théories de référence, non seulement pour elles-mêmes en tant que telles, mais en lien avec les pratiques observées ou vécues, contextualisées et historiquement situées en somme. C'est relier les théories (linguistiques et didactiques, mais également issues d'autres sciences et domaines) et l'expérientiel de chacun et les placer dans un continuum qui n'est pas fait de juxtapositions ou d'oppositions, même s'il comporte sa part de ruptures épistémologiques. La formation doit redonner ses lettres de noblesse au savoir, non uniquement au savoir disciplinaire savant, distinct du savoir d'action, mais au *savoir en vies*, au *savoir en histoires individuelles*. Prenons un exemple, celui du plurilinguisme ou des plurilinguismes¹². Cette notion est en pleine mutation : de *capital linguistique* (évoquant financière), on est passé à *patrimoine linguistique* (qui renvoie à l'histoire et la culture) pour arriver à *identité plurielle* (qui recentre sur l'individu) ou désormais *biographie langagière plurielle*. Les mots ne sont pas neutres, l'idéologie sous-jacente et les concepts d'appui apparaissent dès lors que l'on liste chronologiquement ces termes.
- Relier, c'est articuler les points de vue des uns et des autres dans l'option *Didactique des langues et éducation interculturelle* du Master MEF et les relier à d'autres dans le cadre de la polyvalence. Articuler des points de vue revient à questionner ceux-ci, à se doter d'outils pour aller au fond de ce qu'ils révèlent. À les discuter, comme dans la *disputatio* antique, dans la vigueur de l'argumentation. *Disputer* c'est accepter que la discussion se mette en place pour tous, formés y compris, à même échelle dans le respect de tous, donner la parole, ne pas la contenir, l'accueillir. Former de futurs

11. *Sans savoir, tout est vain*, devise de l'Université d'Edimbourg, ville natale de Richard Duda.

12. Terme qui a donné lieu à une journée d'études NeQ en 2011, cf. les *Cahiers de l'Acedle* en ligne <http://acedle.org>.

enseignants relève d'un défi ontologique puisqu'on les amène à mener une entreprise critique vis à vis de leur propre identité (leur identité plurielle), de leurs croyances et de leurs rêves les plus intimes, et pour laquelle rien ne va de soi.

- Relier, c'est souvent et à première vue espérer la cohésion, rêver l'unicité. En réalité, la formation des enseignants de langues demande aussi d'accepter l'inconfort des ruptures, des tensions et des ajustements, des ponts et des liens, bref, à la fois *l'entre deux* (une sorte de monde non stable) et le *chemin qui chemine* et dont on ne connaît pas le bout, *car il se fait en marchant*¹³, comme le dit le poète Machado (un processus en cours d'élaboration qui se fait en se disant et en se regardant faire). Les tensions peuvent être positives, elles ne sont pas que renoncement aux croyances.

Ces garde-fous ne sont en rien des modèles, ils relèvent d'une posture, ce sont des ressources pour l'action. Ils s'adossent à la théorie de la complexité que nous livre Morin :

Complexus signifie ce qui est tissé ensemble ; en effet, il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et interrétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles. La complexité, c'est, de ce fait, le lien entre l'unité et la multiplicité. Les développements propres à notre ère planétaire nous confrontent de plus en plus souvent et de plus en plus inéluctablement aux défis de la complexité. Par conséquent, l'éducation doit promouvoir une « intelligence générale » apte à se référer au complexe, au contexte, de façon multidimensionnelle et dans une conception globale. (Morin, 1999 : 39)

Conclusion

La dernière décennie a mis à mal la formation des enseignants aux et par les langues dont elle a largement occulté l'importance de cette *intelligence générale* qu'évoque Morin. Les formateurs comme les enseignants s'épuisent et doutent. Les dispositifs de formation ne sont plus assez crédibles, ne respectant pas les interrelations entre consolidation théorique, stages de pratique pour expérimenter et se regarder faire, séjours dans un pays de langue cible, pour se décentrer culturellement, et analyses de pratiques (les siennes ou celles d'autres)¹⁴. Il est temps de prendre au sérieux une vision d'avenir *compréhensive* qui *intègre* une vision de la jeunesse.

Enseigner et former de futurs enseignants est une entreprise sérieuse, se dit au final notre Usbek, puisqu'elle prépare l'avenir des enfants de notre société. Mais cette entreprise n'exclue pas, comme dans les *Lettres persanes*, une dose d'humour qui instaure la *règle de l'entre-deux*, entre théories et pratiques, avec des exigences

13. « Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. »

14. Le Rapport Halimi les pointe pour partie (Halimi, 2012).

épistémologiques pour une formation de qualité. Si l'université de Saint Andrews a adopté comme devise la formule grecque Αιέν αριστεύειν / *Ever to excel*¹⁵, il semble bien que notre Usbek en soit arrivé pour sa part ici à opter pour la posture de celui qui questionne et questionne encore : *Immer infragestellen*¹⁶. Ce que nous avons fait ici en hommage à notre collègue Richard Duda.

Continuara.^{17, 18}

BIBLIOGRAPHIE

Association pour la Recherche en Didactique de l'Anglais et en Acquisition (2011). *Le CLES 2 : Retour à la case départ*. Récupéré de <http://ardaarda.canalblog.com/archives/2011/11/index.html>

Behra, S., Macaire, D., & Normand, C. (2011). L'enseignant du premier degré porteur de projets plurilingues et interculturels : Un dispositif de formation initiale pluridimensionnel à l'essai. *Les Langues Modernes*, 3(2011), Dossier : La formation des enseignants du premier degré. Récupéré de www.APLV-LanguesModernes.org

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Halimi, S. (2012). *Apprendre les langues, apprendre le monde. Rapport du Comité stratégique des langues*. Paris : UNESCO.

Holec, H. (1998). L'apprentissage autodirigé : Une autre offre de formation. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, p. 213-256.

Meléndez Quero, C. (2012). Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: El dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine. Dans C. Hernández González, A. Carrasco Santana & E. Álvarez Ramos (Dir.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 681-692). Valladolid: Gráficas Andrés Martín.

Ministère de l'Éducation Nationale (2010). Arrêté du 31 mai 2010 fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les

15. Toujours viser l'excellence.

16. Toujours (re)mettre en question.

17. On peut bien imaginer d'autres changements dans les années à venir ?

18. Avant même que cet article ne soit sous presse, deux événements sont intervenus qui annoncent une réforme radicale de la formation des futurs enseignants. Dans son arrêté du 1^{er} juin 2012, le Conseil d'État a invalidé le dispositif de maîtrise et le 14 juin, le nouveau ministre de l'Éducation Nationale signe un texte dans lequel il déclare : « Nous avons l'ambition de réformer totalement la formation des maîtres » (AEF n° 167730).

épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale. *Journal Officiel de la République Française*, n° 0139 du 18/06/2010, texte n° 18. Récupéré de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022360392&dateTexte=&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation Nationale (2011). Arrêté du 4 mai 2011 modifiant l'arrêté du 31 mai 2010 fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale. *Journal Officiel de la République Française*, n° 0108 du 10/05/2011, texte n° 33. Récupéré de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023971056&dateTexte=&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation Nationale (2012). *Certificats exigés à la titularisation des lauréats des concours de professeurs des écoles*. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/cid56907/certificats-exiges-a-la-titularisation-des-laureats-des-concours-de-professeurs-des-ecoles.html>

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Unesco.

Normand, C. (2012). Utilizar la Red para aprender el español como lengua extranjera y aprender a aprender: Dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda. Dans C. Hernández González, A. Carrasco Santana & E. Álvarez Ramos (Dir.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 355-363). Valladolid: Gráficas Andrés Martín.