



HAL
open science

La mission d'accompagnement à l'étranger

Sophie Dufossé Sournin

► **To cite this version:**

Sophie Dufossé Sournin. La mission d'accompagnement à l'étranger. Etudes en didactique des langues, 2017, Focus sur l'enseignant.e / Focus on the teacher, 29, pp.87-98. hal-01705566

HAL Id: hal-01705566

<https://hal.science/hal-01705566>

Submitted on 17 Mar 2023

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 mission d'accompagnement à l'étranger

Sophie DUFOSSÉ SOURNIN

MCF, CeReS (EA 3648)

Éspé de l'académie de Limoges



Introduction

Depuis plus de quarante ans maintenant, le rôle de l'enseignant.e ne cesse d'évoluer, passant d'une posture magistrale à une attitude de médiateur/trice et d'accompagnateur/trice. De façon à développer l'individu parallèlement à l'apprenant.e, l'enseignant.e doit savoir, par exemple, évaluer ses élèves de façon positive tout en proposant de la remédiation aux faiblesses constatées. On parle alors d'accompagnement au savoir pour le/la professeur.e et de développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour les apprenant.e.s. Ces compétences multiples sont bien loin de la spécialité disciplinaire développée pendant des années dans le cadre d'une pédagogie centrée sur la matière à enseigner. La maîtrise, voire l'expertise, dans une matière ne suffit plus. Il faut savoir transmettre plus que des connaissances et donc produire des "outils" pédagogiques transférables et parfois transdisciplinaires afin de dispenser un apprentissage valable tout au long de la vie. Nous savons que certain.e.s de nos étudiant.e.s se destinant à l'enseignement risquent de changer de métier au cours de leur vie professionnelle. Nous devons les préparer à une éventuelle reprise d'études en leur proposant des méthodes de travail et des repères méthodologiques visant l'autonomie et l'indépendance.

Dans ce retour d'expérience, nous tenterons de montrer comment les visites de stages de nos étudiant.e.s parti.e.s trois semaines à l'étranger nous ont amenée à repenser notre rôle de formatrice dans le supérieur à cause de la spécificité de l'expérience vécue. Nous tenterons de décrire notre attitude dans une situation d'évaluation comptant pour l'obtention du master mention "Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation" (désormais Meef), mention premier degré, dans un contexte rendu difficile par la réduction des heures de langues vivantes proposées dans la formation et l'absence d'épreuve au concours de recrutement.

Dans un premier temps, nous décrirons l'enseignement des langues vivantes, et plus particulièrement de l'anglais, dans la formation des futur.e.s professeur.e.s des écoles à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (désormais Éspé¹) de l'académie de Limoges. Nous décrirons ensuite nos visites de stage en

¹ Dans ce texte, nous utiliserons également "École" avec une majuscule comme synonyme d'Éspé.

Angleterre. Nous ferons le bilan de cette “pratique accompagnée” en termes de représentation du métier de formateur/trice de futur.e.s collègues et de pratique professionnelle pour les enseignant.e.s.

L’enseignement des langues vivantes dans le master Meef, mention premier degré à l’Espé, de l’académie de Limoges

Les intervenant.e.s en anglais dans la mention premier degré ont le statut de certifié.e, d’agrégé.e ou d’enseignant.e-chercheur.e. Ils/Elles travaillent à temps plein ou partiel sur les différents sites de l’académie, soit Limoges, Tulle et Guéret. Leur ancienneté en fait des spécialistes de la pédagogie de la petite enfance et de l’adolescence, voire du/de la jeune adulte. Dans le premier degré destiné à l’enseignement en primaire, leurs charges sont doubles. Ils/Elles doivent enseigner la langue anglaise mais aussi la didactique de l’anglais. En effet, le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL) est exigé des professeur.e.s des écoles dans le cadre de leur enseignement hebdomadaire. Pour certain.e.s, ce niveau est acquis mais, pour d’autres, la poursuite de leur apprentissage est nécessaire pour une pratique plus aisée. La formation linguistique à l’Espé s’effectue grâce à des supports variés exploitant les quatre domaines langagiers que sont les deux activités de réception (compréhension orale et écrite) et les deux activités de production (production orale et écrite). Les thèmes abordés s’inscrivent dans la sphère d’intérêt des étudiant.e.s, soit l’éducation et l’enseignement. Les examens proposés à chaque fin de session sont inspirés du format de la Certification en langues de l’enseignement supérieur de niveau B2 (désormais Cles B2), que ce soit à l’oral ou à l’écrit. Des entraînements réguliers aux quatre compétences langagières que sont les deux activités de réception et les deux activités de production sont également proposés en cours de façon à optimiser la formation sur toute l’année. Ils s’inspirent des thèmes abordés pendant les semestres universitaires afin de faciliter la mobilisation du lexique et des structures travaillées. Les étudiant.e.s sont invité.e.s à passer le Cles B2 en parallèle mais peu d’entre eux/elles s’inscrivent à l’épreuve faute de motivation mais aussi, parfois, de temps. Pendant les quatre semestres du master, la formation est structurée en quatre unités d’enseignement (UE) en relation les unes avec les autres². Que ce soit en première ou en deuxième année, l’anglais figure dans deux blocs d’enseignement. La partie relevant de la didactique fait partie du bloc 2 ou “Construction de la professionnalité”, alors que le domaine linguistique représente la totalité du bloc 4 intitulé “langues vivantes”. Il est donc séparé du tronc commun avec une note plancher sans compensation possible.

Les enseignant.e.s de langue vivante doivent également former à la didactique de l’école. On n’enseigne pas l’anglais, l’espagnol ou une autre langue de la même manière selon que l’on est professeur.e en CP ou en CM2 (soit le cycle 3 commun avec le collège). Les attentes, les activités et les tâches relèvent cependant

² Les quatre unités d’enseignement sont: savoirs disciplinaires et didactiques; construction de la professionnalité; sciences humaines et sociales au service de l’enseignement; langue vivante.

de la même méthodologie: l'approche communicative actionnelle. La mise en œuvre est pourtant très différente. Que ce soit dans le premier ou le second degré, l'objectif est de développer une compétence de communication chez les élèves de façon à les rendre finalement autonomes. Les étudiant.e.s de la mention premier degré ne sont pas des spécialistes mais ils/elles devront enseigner une langue vivante tout au long de leur carrière. À Limoges, Tulle et Guéret, ils/elles sont formé.e.s en anglais. En termes d'apprentissage, il s'agit de développer un discours conforme aux attentes de leur employeur et du ministère de l'Éducation nationale qui définit les programmes et leurs orientations. Les notions de tâche, de compétence, de domaine langagier, par exemple, sont abordées et travaillées par tous et toutes dans un but d'autonomie pédagogique.

La préparation au concours de recrutement des professeur.e.s des écoles (désormais CRPE) s'effectue en première année (ou M1) et se passe en avril avec des résultats d'admissibilité en mai et d'admission en juin. Les lauréat.e.s du concours deviennent des fonctionnaires stagiaires en M2 et travaillent à mi-temps dans un établissement tout en finalisant leur formation dans les trois sites de l'académie. Les étudiant.e.s inscrit.e.s en master Meef sont issu.e.s de différentes filières universitaires. Ils/Elles ont tous passé le Cles B1 en troisième année de licence. On constate cependant que peu d'entre eux tentent à nouveau la certification en master, malgré le niveau B2 du CECRL visé pour enseigner. On remarque également que peu – y compris nos étudiant.e.s anglophones – choisissent un sujet de mémoire de recherche en rapport avec l'enseignement des langues vivantes, domaine dans lequel ils/elles ne se sentent pas à l'aise. Le fait qu'il n'y ait pas d'épreuve au concours y est sûrement pour beaucoup, mais force est de constater que la formation linguistique n'est pas une priorité pour ces étudiant.e.s. Ils/Elles devront cependant tous et toutes enseigner l'anglais dans leur classe dès la deuxième année de master pendant leur année de stage³.

Partir en stage à l'étranger

Le stage effectué en M1 pendant deux périodes de deux semaines, permet aux étudiant.e.s, généralement en binôme, d'observer pendant la première semaine de stage la pratique quotidienne de l'enseignant.e puis de s'exercer à la prise en main progressive de la classe⁴. L'objectif général est de leur donner une vision aussi complète et cohérente que possible de l'institution dans laquelle ils/elles seront appelé.e.s à évoluer. Ce stage les aidera également à se préparer aux épreuves du concours. Il aura aussi pour but de les préparer à prendre la classe en main à la

³ Les élèves de l'école primaire apprennent une langue vivante dès le CP (cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux).

⁴ Dans le premier degré, en France, les stages ont lieu en école d'application chez des enseignants maîtres formateurs ou chez des maîtres d'accueil temporaires. Les étudiant.e.s doivent constituer un classeur de stage avec des questionnements interrogeant sur les spécificités du cycle dans lequel ils/elles se trouvent. Ce travail est conçu de manière progressive entre l'année de M1 et celle de M2. Le second stage de chacune des années donne lieu à la visite d'un.e formateur/trice Éspé évaluant l'étudiant.e au cours d'une séance suivie d'un entretien.

rentrée suivante, en tant que fonctionnaire stagiaire, s'ils/elles sont admis.e.s. Par conséquent, il peut être source de questionnement et d'ouverture.

Les modalités

Sous l'impulsion d'une collègue⁵, l'Espé de l'académie de Limoges propose aux étudiant.e.s de M1⁶ un stage à l'étranger. Depuis de nombreuses années ils/elles peuvent partir effectuer un séjour en immersion en Angleterre ou en Espagne. Ils/Elles ont également la possibilité de partir en Belgique⁷ depuis la rentrée 2016-2017⁸. Nous nous intéressons ici au séjour proposé dans la ville de Newcastle-under-Lyme, en Angleterre. L'histoire de ces échanges entre écoles remonte à plusieurs années, quand deux régions au patrimoine industriel et culturel développé autour de la porcelaine ont décidé d'établir un jumelage entre villes d'abord, puis entre lieux de formation. Des contrats de réciprocité ont alors été signés entre écoles partenaires du Staffordshire et du Limousin. Newcastle-under-Lyme et Limoges perpétuent les échanges aujourd'hui par le biais du département de formation des enseignant.e.s de l'université de Keele et de l'Espé de Limoges. Chaque année universitaire, huit étudiant.e.s⁹ ont l'opportunité de passer trois semaines dans une école primaire en Angleterre afin de parfaire leur pratique de la langue et d'expérimenter leurs connaissances pédagogiques. Le stage massé¹⁰ a lieu au semestre 2, en janvier. Pendant leur séjour à l'étranger, les autres étudiant.e.s de la promotion sont à l'École. Ceci signifie concrètement pour ceux/celles qui sont parti.e.s en Angleterre ou en Espagne, qu'ils/elles doivent rattraper les cours à leur retour.

Les candidat.e.s au départ pour l'Angleterre se portent volontaires. Ils/Elles sont convoqué.e.s en novembre pour passer des tests oraux d'une durée d'environ dix minutes sous forme d'interactions orales. Lors de ces échanges, les thèmes abordés sont le cursus universitaire des candidat.e.s, leurs motivations pour partir à l'étranger et leurs attentes à l'issue d'un tel projet. Les correcteurs/trices les écoutent et les évaluent en suivant une grille du type de celle proposée par le Cles B2. Ils/elles reprennent quelques critères et descripteurs de la certification. Le niveau CECRL visé est B1+/B2. À la fin de chaque entretien, une note sur vingt

⁵ Je tiens à remercier ma collègue Brigitte Caillaud pour avoir développé ce projet pendant trois ans à Keele, et durant vingt ans environ en Angleterre, avant de nous confier la poursuite de son organisation pour les années à venir.

⁶ Il y a eu 126 inscrits en M1 en 2016-2017.

⁷ L'objectif du stage dans un pays francophone étant différent de celui mentionné dans cet article, nous ne le développerons pas ici.

⁸ Seule la langue anglaise est enseignée à l'École mais des séjours en Espagne et Belgique sont organisés dans le cadre de l'ouverture européenne. Ils sont à l'origine d'échanges fructueux en cours sur les différents dispositifs pédagogiques. Ils permettent de comparer la prise en charge de l'élève par l'école au-delà de nos frontières grâce à des témoignages et des retours d'expériences.

⁹ Il y a huit places pour l'Angleterre réparties sur les trois sites de Limoges, Tulle et Guéret et quatre pour l'université de Ciudad Real en Espagne.

¹⁰ Un stage massé est limité dans le temps. Dans le premier degré il est de deux semaines consécutives par opposition au stage filé qui a lieu de façon régulière dans l'année le lundi, par exemple.

points est attribuée à chaque candidat.e au départ. Ils/Elles sont prié.e.s également de rédiger une lettre de motivation détaillée, en français, et adressée à la directrice/au directeur de l'Espé. Dans cette dernière, ils/elles vont expliquer et justifier leur candidature. Une liste de dix noms de postulant.e.s est alors élaborée. La semaine suivant les entretiens, une réunion a lieu pour classer les dix étudiant.e.s susceptibles de partir à l'étranger. Ils/elles sont classé.e.s du/de la plus performant.e au/à la plus fragile. Sont prises en compte, de façon collégiale, les notes obtenues lors des entretiens en anglais ainsi que la teneur et la qualité de leur lettre de motivation. Un troisième critère est également retenu à part égale. Il s'agit des appréciations du/de la tuteur/tutrice des étudiant.e.s ayant encadré le premier stage de pratique accompagnée. Ce dernier a été effectué dans certaines écoles primaires de la région pendant le premier semestre de l'année universitaire¹¹. Les membres de la commission sont des représentant.e.s de la direction de l'École, la responsable de la scolarité, le responsable de la mention premier degré et les enseignant.e.s d'anglais. Les résultats du classement sont publiés dans la journée. Il est à remarquer que quelques candidat.e.s figurent sur une liste complémentaire élaborée afin de remédier à d'éventuels désistements de dernière minute. Leur niveau linguistique n'est pas un handicap pour partir: ils/elles sont juste globalement plus fragiles. Des aides financières peuvent leur être accordé.e.s. Elles ne couvrent pas la totalité des dépenses engagées et ne dépendent pas des ressources de chacun.e. Elles sont versées au retour en France des étudiant.e.s. L'université de Keele aide à la recherche de logements et aux transports sur place. Participer à ce projet nécessite donc anticipation et organisation.

Ce stage à l'étranger doit être évalué au même titre que celui effectué lors du premier et du deuxième semestre sur le sol français. Dans ce cas, il s'agit d'une "pratique accompagnée" de stage, soit une visite du/de la professeur.e "réfèrent.e" Espé¹² suivie d'une note d'évaluation selon des critères définis et connus de tous et toutes. Le résultat obtenu alors fait partie de la note globale de l'UE 2 intitulée "Construction de la professionnalité". Elle vaut 9 ECTS¹³. Afin de mener à bien cette mission d'évaluation à l'étranger, deux enseignant.e.s partent chaque année, fin janvier, visiter les étudiant.e.s dans les différentes écoles anglaises. Pendant trois jours environ, ils/elles vont aller d'école en école afin d'assister à une séance pédagogique, comme en France. En plus de réaliser une activité en anglais, les étudiant.e.s doivent s'adapter au système développé dans l'école (prise en charge des élèves¹⁴, pédagogie différenciée, relation avec les parents et l'institution, etc.)

¹¹ Il est suivi par un rapport de stage rédigé par les étudiant.e.s et des appréciations pédagogiques générales apportées par les tuteurs/tutrices.

¹² Chaque enseignant.e de l'École a la charge de plusieurs étudiant.e.s qu'il/elle doit évaluer lors de visites organisées et prévues à l'avance.

¹³ *European Credit Transfer*. Mis en place en 1989 suite au processus de Bologne par le système Erasmus, les ECTS représentent la charge de travail qu'un.e étudiant.e doit réaliser afin d'atteindre les objectifs de son programme de formation en termes de connaissances et de formation. La transférabilité des crédits en fait un système utilisable à l'étranger et facile à intégrer à un cursus global personnalisé.

¹⁴ Horaires, rythme, activités, etc.

ainsi que relier le dire au faire, soit illustrer les discours sur la didactique par une pédagogie de terrain. Ils/Elles doivent confronter des systèmes scolaires différents et donc mettre leurs connaissances en perspective.

Trois semaines environ après leur retour d'Angleterre, d'Espagne ou de Belgique, les étudiant.e.s organisent une matinée spéciale à Limoges afin de partager leur expérience avec leurs camarades de promotion. Ils/Elles projettent des diaporamas et montrent concrètement ce qu'ils/elles ont vécu. Ils/Elles profitent du débat engagé par la suite pour développer les différents aspects de l'éducation scolaire en Europe. Afin d'animer les conversations qui suivent les projections, les équipes enseignantes sont invitées à les rejoindre ainsi que la direction de l'École.

Le stage à l'étranger n'a pas d'incidence directe sur le résultat du CRPE. Il est cependant à remarquer que les jurys des épreuves orales d'admission sont très intéressés par le récit de leur séjour en Angleterre et en Espagne. Leurs anecdotes et analyses pédagogiques sont un plus dans leur prestation qui revêt alors un caractère authentique et personnel remarquable.

Retour de stage

Après avoir passé trois semaines en Angleterre, notre collègue en charge du groupe en anglais constate que le niveau d'expression en langue des stagiaires s'est amélioré ainsi que leur aisance et confiance en eux¹⁵. C'est le principe même de l'immersion totale. En termes de niveau CECRL, ils/elles ont atteint B2⁺ voire C1 à l'oral, c'est-à-dire qu'ils/elles peuvent s'exprimer avec aisance dans un anglais de qualité et mobiliser leur compétence linguistique selon les situations rencontrées. Ils/Elles ont également démontré leur aptitude à prendre un groupe en charge de façon professionnelle par la posture adoptée, le minutage respecté et le climat instauré. Ils/Elles prouvent qu'ils/elles sont capables d'élaborer des objectifs pédagogiques ancrés dans les besoins de terrain et de les mettre en œuvre dans la classe. Nous avons constaté une réelle pertinence des activités proposées aux élèves en relation avec les attentes des tutrices locales¹⁶ couplées à l'application des principes pédagogiques appris à l'Espé de Limoges. Ils/Elles ont pu afficher une aptitude à associer didactique, travail manuel et technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (ou Tice), par exemple. Il leur fallait pourtant transposer leurs savoirs et savoir-faire dans une autre structure scolaire selon les exigences des secteurs d'implantation toujours dans le respect des objectifs d'apprentissage spécifiques et des caractéristiques du public de l'école. Ils/Elles ont donc intégré ce que Hilton (2014: 45) appelle "un certain nombre de comportements sociaux, d'associations, de généralisations". Les directrices des écoles d'accueil ont également souligné que les stagiaires n'hésitaient pas à s'impliquer dans les travaux collectifs élaborés avec les différent.e.s partenaires locaux/ales et à communiquer avec les parents d'élèves. Enfin, cette expérience

¹⁵ Il peut y avoir une différence de deux points dans les résultats des évaluations orales avant et après le séjour en Angleterre. Par exemple, à Limoges, B. a eu 11,5 au semestre 1 à son jeu de rôles et 13 au semestre 2. G. a eu 15 et 17. H. a eu 17 et 17. T. a eu 16,5 et 18. Enfin V a eu 16 et 17.

¹⁶ Lors de notre séjour de 2017, nos étudiant.e.s n'avaient que des femmes comme interlocutrices.

d'enseignement à l'étranger les a conduits à fournir une analyse critique (parfois trop) de leurs séances tout en faisant des propositions de modifications.

Les collègues anglaises ont exprimé leur satisfaction, voire un certain plaisir, d'avoir collaboré à la formation d'étudiant.e.s français.e.s. et ont souligné leurs progrès en langue en fin de session. Elles ont également montré une réelle curiosité professionnelle à échanger avec leurs stagiaires à propos des différentes pratiques pédagogiques développées dans les deux pays tout en soulignant les avantages et inconvénients de certains dispositifs, objectifs ou savoir-faire. Elles ont enfin apprécié d'avoir un.e adulte supplémentaire dans leur classe pendant trois semaines pour encadrer des groupes de jeunes élèves. Des liens plus serrés se sont même créés entre jeunes enseignant.e.s. Ils se sont matérialisés par des promesses de voyages futurs lors de la "soirée d'adieu", moment toujours riche en émotions. Aujourd'hui les réseaux sociaux facilitent ce type de relations.

Être l'enseignant.e d'un.e futur.e enseignant.e.

Un accompagnement à la formation

Les stagiaires doivent être évalué.e.s à l'étranger de la même manière qu'en France dans un souci d'équité et de crédibilité. Les critères retenus sont donc strictement identiques et suivent un protocole inscrit dans les textes de cadrage du master et de l'Éspé. Ils sont concrétisés par des documents officiels à renseigner pendant le déroulement de la séance observée et l'entretien qui suit la séance.

Le cadre fixant les composantes du progrès sont les mêmes. Les formateurs/formatrices – au nombre de deux pour plus d'objectivité – doivent se faire remettre le projet pédagogique et la mise en œuvre didactique du cours à expertiser. Alors que la séance de classe¹⁷ ne doit pas excéder 45 minutes en France, en Angleterre la durée de l'activité est fixée conjointement avec le/la tuteur/trice en charge du groupe. La visite d'évaluation est suivie d'un entretien d'environ quinze minutes. Les formateurs/trices renseignent une fiche¹⁸ sur laquelle figurent des indicateurs séparés en deux catégories. La "mise en œuvre de la séance" représente huit points sur vingt. Elle comporte deux sous-catégories: la posture enseignante (relation avec les élèves, gestion de l'espace, tenue de classe, etc.) et la précision et l'adaptation du langage. La partie "oral" porte sur douze points et comprend la connaissance des programmes (maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à la séance), l'analyse de la séance (des supports, de leur utilisation, des formes de travail, etc.), la capacité à communiquer.

Les questions sont posées aux intéressé.e.s en français car l'objectif est de tester leurs aptitudes pédagogiques. Tout comme en France, l'attitude du/de la futur.e enseignant.e est interrogée alors que la deuxième partie de l'entretien s'oriente vers

¹⁷ Nous avons personnellement assisté à une séance de mathématiques, une d'histoire de l'art et une d'histoire.

¹⁸ En vigueur depuis plusieurs années à l'Éspé de l'académie de Limoges et élaborée par les enseignant.e.s spécialistes du premier degré en fonction de leur expérience professionnelle et des exigences du métier.

une comparaison des systèmes anglais et français. Elle permet ainsi d'évaluer les connaissances des stagiaires avant de se présenter au concours¹⁹. Les questions posées sont préparées à l'avance avant la visite par les interrogatrices selon la grille utilisée puis improvisées selon les circonstances. En voici quelques exemples: pensez-vous que votre séance est conforme au projet de départ? Quelle autre activité auriez-vous pu proposer dans le cadre de votre projet didactique? Pourquoi avez-vous sélectionné ce support? Dans le cadre d'une pédagogie différenciée, comment auriez-vous pu organiser votre séance? Notre collègue spécialiste de l'enseignement de l'anglais dans le premier degré pose les questions relatives aux connaissances générales de la mention alors que, de notre côté, nos questions visent la didactique générale des langues vivantes. Elles s'appuient sur le Référentiel de compétences des enseignant.e.s de 2015 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015: 1). Ce document est commun à tou.te.s les professeur.e.s et personnels d'éducation. Nos futur.e.s collègues doivent, en effet, "faire partager les valeurs de la république", en faisant circuler la parole par exemple. Ils/Elles doivent également "connaître les élèves et les processus d'apprentissage", inscrire leur action "dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif" et "coopérer au sein d'une équipe". Cette "culture commune" (Desbiolles & Ronzeau, 2015: 23) peut être partiellement construite à l'étranger et donner corps à la formation (*ibid.*: 24).

À notre arrivée en Angleterre, les rôles enseignant.e.s-apprenant.e.s semblent plutôt inversés. Les étudiant.e.s nous accueillent et, à notre demande, nous accompagnent dans leur établissement en nous expliquant le fonctionnement des lieux, les règles de vie et le rythme scolaire adopté. Ils/Elles donnent des précisions sur les caractéristiques de la classe dans laquelle ils/elles évoluent depuis trois semaines, détaillant les responsabilités de chacun.e, les spécificités du groupe, les cas particuliers et la personnalité de l'enseignante titulaire. Ces détails indiquent déjà les compétences acquises et la prise de recul effectuée par rapport à l'environnement professionnel. Ils/Elles racontent également leur arrivée et nous expliquent les tensions liées à l'éloignement d'avec leur famille. Ils/Elles nous donnent même des conseils pour effectuer nos déplacements et gérer quelques activités lors du peu de temps libre dont nous disposons sur place. L'attitude adoptée alors relève du discours de collègue à collègue plutôt que d'enseignant.e à étudiant.e. Le vécu des un.e.s vient gommer la supériorité hiérarchique envers les autres et encourage à la prise de confiance et au partage d'expérience. Nous assistons à un rééquilibrage des rapports de force. Le ton adopté lors des entretiens et des événements communs comme la *good-bye party* militent dans ce sens, le tout étant cependant déconstruit dès le retour en France. À ce moment-là, les acteurs/trices reprennent leurs places respectives.

¹⁹ Les notes ne leur sont pas communiquées tant que les résultats complets des examens ne sont pas connus et que les délibérations n'ont pas eu lieu selon les dates arrêtées par les trois sites de la région.

Une posture à adapter

En se déplaçant pour le suivi des stagiaires dans leurs activités d'enseignement, les deux enseignant.e.s²⁰ montrent aux étudiant.e.s mais également à leur famille, et plus généralement à l'Institution, que la formation en langues vivantes joue un rôle important dans le premier degré même s'il n'y a pas d'épreuve au concours. L'Espé de Limoges s'engage, de cette façon, dans une politique de formation internationale qui sort du cadre de la région pour prendre une dimension européenne. Les enseignant.e.s délivrent donc un message tout en effectuant une mission de contrôle et de certification, ce qui peut les obliger à redéfinir leur attitude professionnelle. Tardieu (2014: 105) nous rappelle que "le terme de professeur.e induit l'idée d'une posture savante déclarée et assumée." "Le terme d'enseignant [quant à lui] est lié à celui d'apprenant dans une relation didactico-pédagogique où les rôles sont mutuellement dépendants." Nous avons une attitude d'écoute mais aussi d'évaluation. Cette dernière est nuancée par des facteurs comme l'éloignement et la difficulté linguistique. Le système est analysé par Rivens Mompean²¹ (2013: 167) quand elle explique que "l'enseignant ne disparaît pas [...] il réapparaît sous une autre forme, en amont ou en aval, à distance ou en présentiel, 'par-dessus l'épaule' (dans une relation individualisée) ou en conseiller." Beaucoup de nos stagiaires sont parti.e.s à l'étranger pour une longue période pour la première fois de leur vie. Notre visite représente pour eux/elles l'opportunité de communiquer en français avec des personnes connues et de confiance. La différence d'âge peut jouer également un rôle, allant dans le sens de la compréhension, voire de la mansuétude, en cas de difficultés ou de faiblesses avérées. Nos stagiaires interprètent notre arrivée comme une visite amicale. Elle semble la bienvenue à un moment où la durée du séjour peut sembler longue à certain.e.s. Les intervenant.e.s français.e.s viennent vérifier que tout se passe en conformité avec le cahier des charges élaboré par l'Espé en collaboration avec l'université de Keele. L'évaluation relève de l'accompagnement de stage et de l'application *stricto sensu* des modalités de contrôle terminal. Le curseur du stress se déplace, en quelque sorte, pour s'immobiliser autour de la tâche à accomplir dans sa globalité, comme en France. La bienveillance affichée fait que les étudiant.e.s ressentent moins de stress lors de leur visite et se concentrent sur la totalité de leur séance et sur la qualité de la langue anglaise.

La charge des enseignant.e.s se situe au-delà de la transmission des savoirs et des savoir-faire mais développe des savoir-être. Elle donne du sens et une forme à l'apprentissage dispensé. Nous parlerons alors de formation en miroir, conforme aux objectifs professionnels des enseignant.e.s des premier et second degrés en France. La posture adoptée relève du redéploiement des compétences en expertise et en accompagnement par un processus d'interaction. L'expérience de l'enseignant.e va globalement dans le sens d'une évaluation positive selon des

²⁰ Les binômes sont composés d'un.e ou deux enseignant.e.s d'anglais et/ou d'un.e enseignant.e d'une autre discipline de l'École.

²¹ Elle décrit l'attitude de l'enseignant.e en centre de langues mais il nous semble que le parallèle ici est éclairant.

critères et descripteurs modifiés par les circonstances mais dans l'exigence des principes pédagogiques en vigueur à Limoges. Il s'agit alors de compétence d'accompagnement dans les limites d'un processus d'apprentissage. Elle s'inscrit dans une approche de qualité propice à une formation tout au long de la vie. Enfin, nous décrivons notre action enseignante comme la co-construction d'un savoir avec priorité donnée à la mise en pratique plutôt qu'à l'application du cours. En effet, lorsque les stagiaires travaillent leurs séances en groupe de pair.e.s et critiquent leurs performances, la démarche adoptée rejoint l'auto-critique du/de la spécialiste. Si nous filons la métaphore du miroir, nous pouvons dire que le mouvement socio-constructiviste dont sont issues les méthodologies en vigueur dans les classes depuis environ trente ans dans le premier, mais aussi le second degré, s'applique à l'enseignement supérieur. Il s'étend également à la formation des maîtres. Selon Van Der Yeught (2014: 18) les apprenant.e.s "élaborent leurs propres connaissances par l'échange et le partage." Lors de leur stage en immersion, les étudiant.e.s développent une réelle compétence de communication telle que celle décrite dans le CECRL (2001: 86). Les aptitudes obtenues alors sont transversales voire transdisciplinaires et valables tout au long de la vie. À l'Espé, l'enseignant.e ne délivre pas uniquement un discours, mais accompagne ses étudiant.e.s physiquement sur leur lieu de stage, quel qu'il soit. Ses compétences doivent être multiples et flexibles, adaptables aux situations variées que représentent les situations de classe. L'unité d'apprentissage de base est éclatée et la pédagogie est plurielle. Le lieu d'enseignement est divisé entre les écoles (où se situent les stages d'observation et de pratique accompagnée, que ce soit à proximité du lieu de vie des étudiant.e.s où en Angleterre) et l'Espé où l'on délivre le discours expert. Le temps d'apprentissage est aussi divisé entre ces différents lieux. Il convient alors d'adapter son attitude professionnelle aux exigences, voire aux contingences, inhérentes à l'exercice du métier, à travailler de façon cohérente donc, tout en articulant enseignement en présentiel, en distanciel et en différé. À l'étranger, vient s'ajouter à l'exercice du métier une dimension quasi affective et généralement bienveillante dans les limites fixées par la profession, l'expérience et les critères des grilles d'évaluation utilisées. Nous rejoignons ici le concept de "compagnonnage" tel qu'il a été décrit par Meirieu (2007: 6). Nous militons pour une pédagogie dans laquelle la hiérarchie est déployée verticalement de façon classique, mais également horizontalement entre les enseignant.e.s-expert.e.s, les étudiant.e.s-stagiaires, leurs pair.e.s et les tutrices anglaises. Les relations entretenues se rapprochent de ce que l'on connaît à l'Espé avec celles tissées entre le tuteur, soit le professionnel en poste à l'école où travaille le/la professeur.e stagiaire à mi-temps en M2, et ce dernier, dans le cadre de sa formation initiale. Elles reposent sur une culture empirique ancrée dans un réel pédagogique de terrain – que celui-ci soit en France ou en Angleterre – apte à l'auto-critique et au dépassement de l'auto-centrisme. Weber (2015: 30) évoque une dimension relationnelle, une dimension formatrice et une dimension professionnelle. Troger (2005: 101) nous propose la synthèse suivante: "Mi-professionnels du savoir, mi-bricoleurs de l'apprentissage, les enseignant.e.s sont [...] des '*artisans intellectuels*'".

Lors des visites de terrain à l'étranger, les enseignant.e.s de l'Éspé perdent en formalisme et en représentation mais gagnent en crédibilité et en fiabilité par une pédagogie de l'accompagnement transparente. Celle-ci est négociable. Elle est sans cesse remise en cause par une formation individualisée et différenciée, quoique défiée par les paramètres externes du séjour. Elle est cependant facilitée par des groupes d'étudiant.e.s relativement pragmatiques ainsi que par une direction à l'écoute de chacun.e, dans l'optique de la réussite de tou.te.s.

Conclusion

Repenser l'accès à la professionnalisation des enseignant.e.s renvoie à l'identité même des formateurs/trices, leur statut mais aussi leur attitude en tant qu'accompagnateur/trice du métier. Sans formation initiale dédiée, les spécialistes des Espé doivent sans cesse réinventer leur rôle dans le but de répondre aux exigences du ministère mais également de s'adapter à leurs étudiant.e.s. L'identité professionnelle est donc au cœur de ce travail. Nous sommes partie des besoins en formation initiale des futur.e.s maîtres et maîtresses pour mettre en place des dispositifs pluriels et répondre ainsi à un besoin de formation adaptée à la demande du monde scolaire d'aujourd'hui. À partir d'une attitude *bottom up*, nous avons adopté une attitude pédagogique apte à répondre à la mission d'enseignement-apprentissage de l'Éspé de l'académie de Limoges, soit dispenser un apprentissage pérenne et valable tout au long de la vie. Nous sommes partie d'un exemple concret: les stages en immersion en Angleterre, pour décrire comment donner du sens au discours pédagogique délivré en cours.

Suite aux visites en Angleterre, le dispositif semble donner une plus-value pédagogique à l'apprentissage dispensé à l'Éspé. En effet, les étudiant.e.s reviennent avec un bagage linguistique plus riche. Leur expérience d'enseignement dans un autre système, avec des valeurs scolaires différentes, leur permet de prendre du recul par rapport aux savoirs et savoir-faire développés en France. C'est par le stage en langue anglaise que va se faire l'accès à la professionnalisation des futur.e.s enseignant.e.s de primaire même s'il n'y a pas d'épreuve de langue vivante au CRPE. En France comme en Angleterre, il n'y a pas de rapport d'opposition entre la réalité de terrain et le discours produit en cours mais création d'une compétence globale d'enseignement. Le stage représente une tâche actionnelle grande nature mise en œuvre par les futur.e.s professeur.e.s des écoles avec prise de conscience explicite des moyens pour la réaliser. Il s'agit de ce que Tardieu (2014: 152) appelle l'"incarnation sociale du langage" par "ancrage dans la réalité extra-scolaire" (*ibid.*: 153). La réalité est ici le milieu scolaire. Il représente le chemin efficace pour asseoir le savoir et pérenniser les acquis. La centration sur l'instrument éducatif revêt l'aspect d'une unité éclatée en lieu et temps qui n'apparaissent pas comme antagonistes.

Les enseignant.e.s ont pour obligation de repenser leur intervention sous forme d'accompagnement, de pratique au service de l'étudiant.e, ce que Rivens Mompean (2013: 102) appelle du "sur-mesure de masse". Ils/Elles doivent composer avec les contraintes locales, le contexte institutionnel, les attentes de

l'employeur, leur propre formation et leur mission. Cette spécificité professionnelle est issue de la réforme de l'acte pédagogique divisé en une multitude d'entités complémentaires. Elle est sans cesse remise en question par la constante évolution ou adaptation de la donne scolaire.

Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques Linguistiques.
- DESBIOLLES, PIERRE & MONIQUE RONZEAU. 2015. *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*. Rapport n°2015-081. URL: http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/42/3/Rapport-n15-081-suivi-mise-en-place-ESPE-2014-015_496423.pdf.
- DESBIOLLES, PIERRE & MONIQUE RONZEAU. 2016. *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*. Rapport n° 2016-062. URL: http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/41/1/2016-062_ESPE_657411.pdf.
- HILTON, HEATHER. 2014. Mise au point terminologique: pour en finir avec la dichotomie acquisition/apprentissage en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Les Cahiers de l'APLIUT* 33: 2. 34-50.
- MEIRIEU, PHILIPPE. 2007. *L'éducation et le rôle des enseignant.e.s à l'horizon 2020*. URL: <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. 2015. Formation initiale des enseignants. *Le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid87346/au-bo-du-26-mars-2015-formation-des-enseignants-formation-initiale-prix-jean-renoir-et-baccalaureat-stl.html>.
- RIVENS MOMPEAN, ANNICK. 2013. *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- TARDIEU, CLAIRE. 2014. *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- TROGER, VINCENT. 2005. Enseignants: professionnels ou bricoleurs du savoir? *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 95-101.
- VAN DER YEUGHT, MICHEL. 2014. Développer les langues de spécialité dans le secteur Lansad. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Les Cahiers de l'APLIUT* 33: 1. 11-32.
- WEBER, JEAN-MARIE. 2015. L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation* 1: 3. 29-42.