



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Mél : aplv.lm@gmail.com

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

Les Langues Modernes

la revue de l'APLV

Le document ci-dessous fait partie des compléments, publiés exclusivement sur le site de l'association, du numéro suivant de sa revue *Les Langues Modernes* :

Numéro : **3/2011**

Titre : « **Les langues à l'école primaire : quelle formation pour les enseignants ?** »

Coordination : **Martine KERVRAN**

La version imprimée de ce numéro des *Langues Modernes* peut être commandée au siège de l'APLV (adresse dans l'en-tête ci-dessus).

L'ENSEIGNANT DU PREMIER DEGRÉ PORTEUR DE PROJETS PLURILINGUES ET INTERCULTURELS : UN DISPOSITIF DE FORMATION INITIALE PLURIDIMENSIONNEL À L'ESSAI

par **Séverine BEHRA**

Université Henri Poincaré – IUFM de Lorraine

Dominique MACAIRE et **Claude NORMAND**

UMR 7118, Laboratoire ATILF-CAPEL, Nancy

L'innovation institutionnalisée crée un espace tensionnel. À plus forte raison lorsque le système de référence est peu stable et que se met en scène une réforme de la mastérisation, comme la vivent à ce jour les masters Métiers de l'Éducation et de la Formation de la spécialité EEE (Enfance, Enseignement, Éducation). Au risque d'amplifier flou et contraintes, la réflexion de l'IUFM de Lorraine s'est engagée dans un travail de fond pour ses futurs enseignants du premier degré, porteurs de projets plurilingues et interculturels.

Une offre de formation inscrite dans un dispositif visant à concilier polyvalence et spécialisation

L'objectif central de la spécialité EEE du master Métiers de l'Éducation et de la Formation de l'IUFM de Lorraine est de préparer à l'exercice du métier de professeur des écoles. Le diplôme ne saurait donc ignorer la polyvalence qui caractérise la mission des enseignants du premier degré. La diversité des disciplines, la nécessité de les envisager tant du point de vue de l'enseignement que de celui de l'apprentissage, l'obligation d'intégrer dans la formation une préparation intensive du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), font courir le risque de transformer le diplôme en un saupoudrage d'enseignements disparates de savoirs académiques et de savoir-faire professionnels liés aux disciplines. Les disciplines enseignées à l'école et leurs didactiques constituent le tronc commun de la spécialité EEE du master Métiers de l'Enseignement, sur lequel viennent se greffer des unités d'enseignement de différenciation (UEd). Les étudiants choisissent parmi neuf UEd celle qui, le plus souvent en lien avec le TER (Travail d'Enseignement et de Recherche), leur permettra de s'initier à la recherche et d'approfondir leurs connaissances dans un champ scientifique bien défini. Les neuf UEd offertes à l'IUFM de Lorraine sont :

1. Apprentissages et formation en réseau
2. Corps et éducation à la santé
3. Culture, arts, patrimoines et éducation
4. Éducation préscolaire et école maternelle
5. Éducation, socialisation et citoyenneté
6. Langues et compétence interculturelle
7. Langue française et littérature
8. Prise en charge des publics à besoins éducatifs particuliers
9. Sciences en société

Si tous les étudiants du master se voient proposer en deuxième année 28 heures de didactique de la langue de leur choix dans le cadre du tronc commun, ceux d'entre eux qui choisissent l'UEd « langues et compétence interculturelle » reçoivent une formation qui vise bien d'autres objectifs. Au-delà de l'aptitude à enseigner une 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.

Une offre de formation adossée à une équipe de recherche

L'UEd « Langues et compétence interculturelle » a été construite et mise en œuvre en collaboration étroite avec l'équipe de recherche CRAPEL¹, qui porte l'axe *Acquisition et Apprentissage* au sein du laboratoire ATILF-CNRS de l'Université de Lorraine, UMR 7118. L'équipe ATILF-CRAPEL œuvre depuis plusieurs dizaines d'années dans le domaine du développement de l'amélioration des moyens d'apprendre « plus et mieux » les langues proches et/ou distantes (langues familiales, langues de scolarisation, langues de travail, langues étrangères).

De nombreux travaux menés par des chercheurs du CRAPEL portent sur les dispositifs d'enseignement-apprentissage favorables au développement de compétences plurilingues de divers publics d'apprenants. Les dispositifs sont analysés en fonction de l'autonomisation de l'apprenant et/ou de la communauté apprenante (Holec, 1998), l'autonomie étant conçue ici comme un construit relevant des capacités langagières, des capacités d'apprentissage, des capacités à utiliser des outils et ressources numériques (corpus, concordanciers, sites dédiés, dictionnaires en ligne, réseaux sociaux, etc.).

Les récentes orientations du CRAPEL, notamment vers les publics scolaires, apportent des perspectives pour la formation des enseignants, car on y fait l'hypothèse qu'aider les individus à devenir autonomes dans les apprentissages et les circulations des langues contribue à les rendre plus aptes à déchiffrer la complexité du monde (Bailly, Castillo & Ciekanski, 2003).

1 Centre de Recherches et Applications Pédagogiques En Langues

Une offre de formation organisée autour de quelques options fortes

Un socle de savoirs scientifiques de référence

Sont convoquées l'anthropologie, les sciences cognitives, la psycho- et sociolinguistique, les sciences de l'information et de la communication, l'épistémologie. Ces sciences permettent de revisiter quelques concepts clefs comme la professionnalité, l'aide au changement, les théories de la complexité, en faisant appel le plus souvent possible à documents scientifiques écrits dans d'autres langues que le français, émanant d'autres cultures de recherche. La formation en didactique des langues/cultures proposée appuie sur ces savoirs de références sa dimension praxéologique et sa visée actionnelle (Narcy-Combes, 2005).

Un ancrage dans des contextes identifiés

Les scénarii de formation sont déclinés à partir des spécificités du contexte. Ainsi le site frontalier de Sarreguemines qui a des liens étroits avec le Luxembourg et l'Allemagne offre-t-il à ses étudiants des modules prenant en compte les langues de la Grande Région transfrontalière et incluant la pédagogie EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) dès le plus jeune âge.

Un parti pris plurilingue et pluriculturel

Tous les formateurs linguistes de l'IUFM de Lorraine, quelle que soit leur langue de spécialité, interviennent peu ou prou dans l'UEd « Langues et compétence interculturelle » et portent ensemble l'objectif de valoriser le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire en agissant sur la formation des enseignants (Bertucci, 2010). Les étudiants sont invités à interroger leur propre biographie plurilingue et pluriculturelle afin de les conduire, par un travail sur soi, à une prise de conscience des questions identitaires et des enjeux éducatifs que soulève la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires. On fait le pari qu'en leur donnant la possibilité de construire, pour une part, leur professionnalité à partir de leur histoire singulière questionnée (ils ont tous choisi cette UEd parce qu'ils entretiennent avec les langues un commerce particulier), ils pourront plus aisément se projeter dans l'activité professionnelle comme porteurs de projets interculturels.

Le principe de l'homologie

La même démarche d'appui sur l'expérience personnelle a été retenue pour fonder l'expertise dans l'enseignement/apprentissage des langues. Les recherches menées au CRAPEL ont conduit à inventer des dispositifs d'apprentissage de langues qui visent autant l'autonomie langagière que l'autonomie d'apprentissage, un objectif que se fixe l'institution scolaire sans y parvenir le plus souvent. Ces dispositifs sont fondés sur le principe de l'auto-direction, l'apprenant étant celui qui en dernier ressort fixe l'objectif d'apprentissage, qui prend les décisions relatives au choix des ressources, des modalités, qui s'évalue. Il n'est peut-être pas insensé de penser que celui qui s'est essayé à cet apprentissage autodirigé sera plus à même, en situation scolaire, d'interroger les pratiques d'enseignement/apprentissage de langues héritées. C'est la raison pour laquelle, en plus de leur langue de spécialité, les étudiants de l'UEd « Langues et compétence interculturelle » ont l'obligation de mener l'apprentissage de la langue de leur choix dans un dispositif d'auto-direction avec conseil.

L'usage systématique des TUIC

Les technologies usuelles de l'information et de la communication sont intégrées dans les diverses modalités d'enseignement et d'apprentissage de l'UEd contribuant ainsi à la construction de compétences pragmatiques chez de futurs professionnels de qui on attendra une parfaite maîtrise de ces outils. Qu'il s'agisse des formations elles-mêmes, des productions des étudiants, des recherches de ressources pour la réflexion ou pour l'action, ou d'établir des contacts à distance, les TUIC sont mises à contribution.

La construction et la réalisation de projets

Les productions exigées dans les différentes Unités d'Enseignement (UE) sont le plus souvent liées à des projets que les étudiants doivent mener : projet d'apprentissage en auto-direction, projet de stage, projet collaboratif d'exposé public, projet de réalisations en classe. L'évaluation se trouve donc liée à cette capacité à se mettre en projet sans laquelle l'UEd manquerait son objectif de former des professionnels experts de l'apprentissage des langues en primaire et de l'interculturel, et capables de prendre des initiatives dans ces domaines susceptibles d'emporter l'adhésion d'une équipe éducative.

Le profil des étudiants

Notre offre de formation étant posée, nous avons réalisé une enquête afin de mieux connaître les étudiants inscrits à cette UEd. L'UEd est offerte sur 3 des 5 sites géographiques de l'IUFM de Lorraine. Nous n'avons pas été en mesure d'administrer aux étudiants de Sarreguemines le questionnaire d'enquête dans les mêmes conditions que sur les deux premiers sites de Nancy-Maxéville et Metz-Montigny.

Le but de l'enquête est multidimensionnel : à la fois descriptif, analytique et explicatif, et contributif au changement. En effet, le questionnaire interroge d'une part la culture langagière et la culture d'apprentissage

de l'étudiant pour préciser son profil et sa conception des langues et de leur apprentissage. De plus, le questionnaire nous permet de recueillir l'expression des souhaits, attentes, représentations de l'étudiant et de ses interprétations aux propositions qui lui ont été faites. À l'exception d'un seul étudiant pour qui l'affectation à cette UEd ne relevait pas de son premier vœu, tous ont fait la démarche volontaire de s'inscrire à cette UEd à la lecture de l'offre de formation. Au cours de la première séance, une présentation orale détaillée de l'UEd a permis de préciser l'offre de formation. C'est au cours de la deuxième séance de travail, forts de tous les éléments d'information, que les étudiants ont été interrogés. Nous avons recueilli 51 questionnaires : 25 d'étudiants inscrits dans l'UEd6 en 1^{ère} année de master (M1), et 26 d'étudiants inscrits dans cette UEd en 2^e année de master (M2).

Culture langagière, culture d'apprentissage

La majorité des étudiants interrogés partage des caractéristiques communes du point de vue de leur culture langagière et de leur culture d'apprentissage des langues. En plus de leur langue maternelle, les langues étrangères qu'ils mentionnent (allemand, anglais, espagnol, italien, latin, grec moderne) sont celles rencontrées au cours de leur scolarité et/ou parcours universitaire et apprises et pratiquées dans ce contexte.

Cinq étudiants ont un profil différent. Deux d'entre eux ont pour langue maternelle le français et ont développé des compétences de communication, pour des besoins familiaux, dans un nombre de langues important (cantonais, coréen, créole, indonésien, luxembourgeois, malais, mandarin, norvégien, portugais, russe, thaï, vietnamien), en plus des langues étrangères apprises à l'école (anglais, espagnol, italien). Les trois autres sont de langue maternelle autre que le français (allemand, arabe) et ont dû apprendre le français à l'école. Ils pratiquent d'autres langues (anglais, arabe, espagnol, kurde, polonais, serbe, tchèque), apprises ou non à l'école, dans leur environnement quotidien proche.

Alors que la plupart des étudiants portent un regard critique et plutôt négatif sur la qualité des enseignements de langue reçus dans le secondaire, ces cinq étudiants insistent particulièrement sur les avantages de l'apprentissage des langues étrangères en immersion. Tandis que tous les étudiants évoquent au moins une langue qu'ils ne souhaiteraient jamais apprendre, ces cinq étudiants n'en mentionnent aucune. Parmi les langues qu'ils rêveraient d'apprendre, sont cités la langue des signes pour l'un d'entre eux, le chinois à cause de la calligraphie, ou l'arabe. Pour la majorité, l'apprentissage d'une nouvelle langue s'exprime plutôt comme un intérêt pour le perfectionnement d'une langue déjà rencontrée (« être meilleur en anglais ») ou pour l'apprentissage d'une langue de proximité géographique (« je voudrais enfin apprendre l'allemand parce que j'habite tout près de l'Allemagne »).

Leur projet de formation

Nos interrogations sur la culture langagière et la culture d'apprentissage des langues des étudiants devaient nous permettre de faire émerger les attentes de ces étudiants en tant que futurs professionnels. Unanimement, ils considèrent que l'entrée des langues étrangères dans les programmes de l'école primaire est un « enrichissement pour les enfants » et aussi « un moyen de mettre en place plus tôt cet apprentissage pour être plus performant ». Pour plusieurs d'entre eux, c'est également un « moyen pour certains enfants de se sentir intégrés ». Cependant, les étudiants sont plus partagés dans leur réponse à la question « pensez-vous que vous pourriez accepter d'assurer à l'école élémentaire l'enseignement d'une langue étrangère dont vous n'êtes pas spécialiste ? ». Certains disent qu'ils le feraient, d'autres non, considérant « qu'il vaut mieux enseigner des choses *correctes* » ou « ayant peur de faire des erreurs ».

M1 et M2 n'expriment pas les mêmes motivations de choix pour leur parcours dans cette unité de différenciation. Il apparaît clairement que celle des M1 est plus nettement liée à une expérience « forte » de l'étranger : d'une expérience d'un séjour touristique à une expérience d'enseignement. À plusieurs reprises, ils convoquent un projet personnel d'enseignement futur à l'étranger. Ainsi, pour ces étudiants, au-delà parfois seulement du titre de cette UEd, ce sont les expressions « stage à l'étranger » ou « plurilinguisme » ou « interculturelité » qui ont été les éléments déterminants pour leur choix d'UEd qui s'inscrit dans un projet d'avenir professionnel.

Les M2 expriment la motivation de leur choix soit par rapport à la notion de goût (« j'aime énormément les langues vivantes », « j'ai un bon souvenir de l'enseignement des langues ») ou d'intérêt (« intérêt pour les langues étrangères depuis le collège », « un grand intérêt pour l'anglais »); soit par rapport à la pratique et/ou maîtrise de la langue (« formation en langue », « suite d'un cursus universitaire », « j'aime beaucoup la pratique des langues »). L'évocation des formules « stages à l'étranger » ou « plurilinguisme » est, dans le cas des M2, prétexte à l'évocation de souhaits autour de la « pratique de la langue » et surtout de « l'approche didactique » : « comment on enseigne une langue étrangère à l'école », « apprendre comment enseigner une langue étrangère ». Les décisions prises semblent relever davantage des émotions vécues

ou ressenties au cours de l'apprentissage.

Enfin, l'interculturalité et « l'ouverture vers d'autres cultures » sont des éléments que les étudiants évoquent dans le cas d'un projet personnel en évolution et en construction et qui pourrait ne plus être en lien avec l'enseignement. Des étudiants envisagent une réorientation professionnelle vers le monde de l'entreprise grâce au développement de leurs compétences interculturelles. Une autre espère « pouvoir [se] réorienter vers les affaires culturelles » en lien avec la pratique d'une langue de spécialité (allemand).

Il apparaît clairement des orientations, des attentes *a priori*, de nature différente entre M1 et M2. L'entrée dans le métier ou dans un métier est plus ou moins proche pour les uns ou les autres, d'où des demandes formulées par exemple en termes de pratique linguistique ou en termes d'activités et de techniques d'enseignement immédiatement transférables.

Une formation qui a déjà rencontré quelques freins

Le début de mise en œuvre de cette formation a révélé déjà un certain nombre de freins qu'il conviendra d'analyser afin de procéder éventuellement à des modifications de l'offre. Il n'est pas aisé dans le contexte universitaire français de proposer des formations touchant aux langues étrangères qui ne soient pas des enseignements de langues étrangères. Étudiants et partenaires n'admettent pas volontiers qu'une spécialisation dans les langues puisse être autre chose que des apprentissages intensifs de langues, aussi la découverte des contenus a-t-elle pu décevoir ou au moins surprendre un certain nombre d'étudiants. Les descriptifs mis à la disposition des candidats à l'inscription ne faisaient pourtant pas mystère de cette approche, mais on peut faire l'hypothèse que les représentations sont si fortes que les textes présentés n'étaient pas préhensibles par des étudiants dont le curriculum a été marqué par une culture monolingue jusque dans les apprentissages de langue étrangère. Tant que l'on n'a pas travaillé *en* langue, *dans* les langues, *avec* les langues et *sur* les langues, on n'envisage le plus souvent, en situation institutionnelle, que de mener un apprentissage *en langue*.

De plus, les attentes fortes de formation à la didactique d'une langue particulière ne sauraient être prises en compte dans ce cadre, puisque celle-ci figure dans le tronc commun qui vise à satisfaire les exigences de l'objectif de polyvalence du premier degré.

La vigilance reste de mise, car il existe des décalages entre les orientations affirmées et l'organisation pratique du dispositif, par exemple en termes de planification (minoration des séminaires et du temps de tutorat au profit de cours classiques).

Enfin l'UEd « langues et compétence interculturelle » ne s'entend pas sans une relation étroite et régulière avec de nombreux partenaires internationaux en présentiel ou à distance, ni sans généralisation des stages à l'étranger. La situation économique de l'institution et les difficultés financières des individus concernés qui ne sont plus, comme par le passé, des professeurs stagiaires mais des étudiants, rendent ces relations avec l'étranger difficiles et rares.

Une formation qui s'inscrit dans le changement

Le dispositif tel qu'il est initié requiert des pratiques réflexives et nécessite de questionner certaines représentations dans la durée pour aider à agir et communiquer en situation professionnelle (Macaire, 2010). Le changement est engagé par le recours explicite à des concepts peu convoqués par le passé, comme celui de « langue de spécialité » pour caractériser le langage des enfants, le langage-classe, inscrits dans un contexte plurilingue et pluriculturel, celui d'apprentissage entre pairs, ou encore celui de didactique intégrée et interreliée entre les langues, adossée aux compétences professionnelles attendues dans le contexte visé.

Un tel dispositif n'a de sens que s'il est assis sur la conviction des formateurs. On constate que plus les formateurs ont adhéré *et* intégré de nouveaux contenus et de nouvelles modalités d'intervention dans leurs pratiques (par exemple en termes d'auto-direction, de travail plurilingue, de co-animation, etc.), plus grandes sont les répercussions sur les pratiques elles-mêmes, et plus l'on peut espérer en induire chez les étudiants.

Plus les étudiants ont conféré du sens à leur formation en termes d'autonomisation et de plurilinguisme, plus ils ont sollicité les formateurs et élaboré des productions innovantes. Ils ont co-construit (dimension d'innovation), présenté et échangé avec les pairs (dimension de partage en communauté de futurs enseignants) des ressources prenant en compte à la fois la dimension plurilingue, la dimension professionnelle et le recours aux TUIC, tout en faisant référence à des lectures, théories de référence en appui (dimension scientifique). Ceci a été particulièrement sensible pour les M1 d'une part, et sur le site de Sarreguemines d'autre part, représentatif de la cohérence entre la volonté de la direction de site, la prise en compte des contextes linguistiques et culturels de la région frontalière et l'impact en termes d'emplois futurs pour les jeunes.

La première évaluation par les étudiants a globalement fait état de leur satisfaction. Ils « comprennent mieux » le sens de leur formation, ils apprécient la « variété des entrées et des intervenants », le recours à une didactique du plurilinguisme. Ils disent posséder une meilleure compréhension des enjeux de leur UEd et se sentir plus aptes en fin de semestre à produire des séquences professionnelles intégrées en cohérence avec le dispositif proposé. Comme toute innovation dans un cadre institutionnel, le dispositif nécessite une évaluation en fin d'année qui apportera des éclairages complémentaires à ces questions pour engager la suite du projet.

Références bibliographiques

- BAILLY, Sophie, CASTILLO, Désirée & CIEKANSKI, Maud (2003). Nouvelles perspectives pour l'enseignement-apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire, *Lidil*, Hors série, p. 47-59.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine & BOYER, Isabelle (2010). *Transfert des savoirs et éducation en situation interculturelle et plurilingue*, Paris : L'Harmattan, 210 p. ISBN : 978-2-296-13563-5.
- HOLEC, Henri (1998). L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation, *Le Français dans le monde, n° spécial, Recherches et Applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Éditions Hachette et Éditions du Conseil de l'Europe, p. 213-256.
- MACAIRE, Dominique (2010). Le CECR ou la mouche du coche, *Cahiers Pédagogiques, Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen*. Hors série numérique, avril 2010, n°18, p. 78-84.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise (2005). *Précis de didactique - devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses Marketing, 159 p., ISBN : 978-2-7298-2022-0.