

FORMER LES FUTURS PROFESSEURS DE LETTRES MODERNES À L'ANGLAIS. QUELSENJEUX ?/ WHYSHOULD WE TEACH ENGLISH TO FUTURE TEACHERS OF FRENCH IN FRANCE?¹

Résumé: La formation professionnelle des enseignants de l'enseignement secondaire est au cœur de la prochaine réforme qui est opérationnelle depuis septembre 2021 en France. Les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation doivent à nouveau penser leur offre de formation en fonction de l'évolution du métier, des besoins des élèves et des directives européennes. Dans cet article, nous nous posons la question du bien-fondé d'un enseignement en anglais pour les futurs professeurs de Lettres modernes dans leur cursus de formation initiale.

Mots-clés: formation initiale - stagiaires - LANSAD - DNL - anglais - Lettres modernes

Abstract: The professional training of secondary education teachers is the center of the overall reform which was implemented in France in September 2021. The Superior Schools of Higher Education have to offer the in-service trainees a brand new curriculum to meet with the profession evolutions, the students' academic needs and the Council of Europe's recommendations. In this article, we wonder about the benefits of teaching English to the future professors of French during their initial training session.

Keywords: Pre-service training, trainees, - ESP, - CLIL, - English, French Literature

La formation professionnelle des enseignants aux nouvelles pratiques est un des piliers de la philosophie du métier et ces dernières années ont vu de nombreux changements arriver, en particulier dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. L'approfondissement d'une discipline non-linguistique en anglais vient de l'Amérique du Nord et plus particulièrement du Canada dans un contexte d'immigration et de minorités linguistiques. En France, les professeurs de français peuvent être confrontés, dans le premier comme dans le second degré, à un public allophone nécessitant une prise en charge pédagogique spécifique. La langue de communication peut-être, dans un premier temps, une autre langue vivante que celle du pays d'accueil. Il s'agit souvent de l'anglais.

Les professeurs du second degré suivent une formation linguistique dans le cadre de leur formation initiale afin d'attester d'un niveau CECRL nécessaire à la validation de leur diplôme professionnel et à leur titularisation. Cet article a pour vocation d'explorer le bien-fondé de l'enseignement de l'anglais à de futurs professeurs de Lettres modernes au sein de l'INSPE de l'académie de Limoges. Il interroge les finalités des maquettes de formations élaborées en 2013 suite à la création des nouvelles composantes universitaires et se projette dans la réforme en place à la rentrée universitaire 2021-2022.

Dans ce compte-rendu d'expérience, nous présenterons le secteur LANSAD avec ses spécificités et son mode de fonctionnement. Nous analyserons ensuite le travail d'une stagiaire dans le cadre de la formation à la DNL dispensées depuis 2019.

Nous ferons un bilan didactique et pédagogique du dispositif mis en place en accord avec le Corps d'Inspection.

1. Le secteur LANSAD de l'INSPE

Cet article situe son expérimentation dans le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (désormais LANSAD) de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'académie de Limoges. La mention « second degré »

¹ Sophie DUFOSSÉ SOURNIN, Inspé, CeReS EA 3648, Université de Limoges, sophie.dufosse@unilim.fr

comporte les parcours de futurs professeurs Documentalistes, de Conseillers principaux d'éducation, d'Éducation physique et sportive, d'Histoire-Géographie, de Lettres (modernes), de Mathématiques, de Physique-Chimie, de Sciences et vie de la terre, de Lettres-Histoire-géographie. Les spécialistes des langues vivantes en anglais et en espagnol figurent également dans l'offre de formation mais ne font pas partie du secteur LANSAD.

En tant que directrice du département des langues vivantes, nous organisons chaque année la répartition des étudiants inscrits dans la mention second degré des futurs enseignants préparant le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Ils sont organisés par année (M1 et M2) et regroupés par centres d'intérêts afin d'orienter la sélection des supports et documents exploités en TD. Mis à part les redoublants, ces groupes sont composés de lauréats du CAPES qui sont stagiaires dans des établissements de l'académie de Limoges. Ils enseignent leur discipline en collège ou en lycée à mi-temps et viennent parfaire leur formation à l'INSPE contre un salaire complet. L'État-employeur¹ prend en charge leur rémunération mais rétrocède leur formation à la composante universitaire avec laquelle il travaille de concert pour organiser les dispositifs mis en place et appliquer les différentes modifications initiées par la Rectrice. La conséquence directe de cette double prise en charge est que tous les ans, en septembre, se tient une commission académique réunissant les services du Rectorat et la direction de l'INSPE ainsi que la directrice de l'école d'application locale. Son but est de fixer le sort des alternants pour l'année universitaire. Une directive est alors produite listant les obligations des M2 en termes d'assiduité aux cours, de modalités liées à la recherche ou à l'obligation de valider un certificat comme le C2i2e² devenu PIX.

Le secteur LANSAD de Limoges est composé de 5 groupes en anglais plus un groupe en espagnol en M1 et en M2. Les intervenants sont l'auteur de ces lignes, seule MCF en anglais, et un titulaire à temps partagé accompagnés de vacataires. Les étudiants sont soumis à 12 TD de langue vivante répartis sur les 2 semestres de l'année universitaire. L'examen terminal des M1 est un examen écrit reprenant le format du CLES alors que les M2 font une interaction orale en binôme sur une thématique tirée au sort le matin de l'examen et développée pendant l'année. Les quatre activités langagières principales (les 2 activités de réception et les 2 activités de production) sont travaillées pendant les cours malgré une focale forte sur l'écrit en M1 et sur l'oral en deuxième année. Tous les alternants inscrits en M2 doivent valider le niveau CECRL B2 afin d'attester d'une certaine maîtrise et autonomie en anglais ou en espagnol. Ce niveau linguistique est obligatoire pour valider l'année et le diplôme. Il est donc nécessaire à la titularisation du futur fonctionnaire. Dans cet article, nous mettrons l'accent sur les inscrits en master deuxième année et plus particulièrement sur le groupe n° 5. En 2020-2021, il était constitué de 12 stagiaires en Lettres Modernes plus une en Lettres-Histoire-géographie (future professeure de lycée professionnel) et de 2 redoublantes dans le même parcours PLP.

Le cadre théorique de cet article s'inscrit dans une approche socioconstructiviste basée sur le développement de situations pédagogiques favorisant les apprentissages par des projets. Il se base sur les processus interactifs mis en œuvre par la communication et l'apprentissage progressif adaptés aux besoins de l'apprenant adulte. Le développement des aptitudes linguistiques des stagiaires favorise l'accès à des compétences de haut niveau propres aux compétences exigibles pour devenir enseignant du second degré en

¹ L'État « définit des orientations éducatives de manière prospective à partir d'un projet de société validé politiquement. » (Longuet, Springer, in Causa & Chiss, 2012 : 248).

² Certificat informatique et internet niveau 2 – enseignant.

France. La formation en anglais vient donc en appui des processus mis en œuvre dans les différents parcours développés dans la composante universitaire.

2. Joindre l'utile au professionnel

La commission académique de 2019-2020 ayant imposé l'obligation d'assiduité à tous les M2, y compris ceux qui pouvaient attester d'un niveau CECRL B2 atteint, nous avons dû ouvrir un groupe LANSAD supplémentaire et repenser notre objectif pédagogique de départ. Un projet autour de l'enseignement de la DNL ou discipline non linguistique, a été mis en place dès septembre 2019 avec un échéancier dédié. Il est né de la nécessité de renforcer les cohortes de professionnels aptes à enseigner leur discipline scolaire en langue étrangère dans l'académie. Suite à une réunion avec le Corps d'Inspection, nous avons rédigé un projet pédagogique autour d'une initiation à la DNL avec méthodologie et supports dédiés. L'objectif était d'exploiter les TD d'anglais à des fins d'initiation puis de compléter cette session par le stage développé par le Rectorat de Limoges. L'Inspectrice d'espagnol, présidente de la certification en langues, est intervenue lors du TD n° 1 pour présenter la formation institutionnelle inscrite au Plan académique de formation et les modalités d'habilitation. L'objectif de cette initiation est de proposer des stratégies d'apprentissage « transférables aux situations concrètes de la classe. » (Bélaïr dans Perrenoud, 2012, p.93)

Pour enseigner une discipline non linguistique au lycée (approche plurilingue et modèle de type intégratif centré sur le contenu¹), que ce soit dans une section européenne² ou en dehors, il faut que le professeur soit détenteur d'une certification complémentaire nationale en langue instituée en 2003. Elle représente un examen exigeant, composé d'une épreuve orale devant un jury constitué d'inspecteurs de la discipline enseignée et de la langue concernée. Proposer une formation destinée à l'enseignement disciplinaire en anglais s'inscrit dans la professionnalisation des cursus universitaires et se situe dans la centration sur l'apprenant et ses besoins. Elle permet de travailler les représentations que les stagiaires ont des langues vivantes dans le sens où elles « sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. » (Castellotti et Moore, 2002, p. 21)

Les futurs professeurs de Lettres (et les CPE) ne sont théoriquement pas concernés par l'habilitation en anglais sauf s'ils valident la mention complémentaire théâtre dans un premier temps, puis ajoutent la certification complémentaire en langue vivante afin d'étudier des œuvres authentiques non traduites dans le texte.

Depuis 2019, à Limoges, le dispositif à destination des étudiants susceptibles d'enseigner leur discipline non linguistique en anglais se déroule traditionnellement en deux temps, selon des principes méthodologiques élaborés en accord avec la Direction de l'INSPE. La première heure du TD est consacrée au développement des quatre activités langagières principales à partir de supports réunis collégialement. Une courte exploitation est ensuite envisagée. Désormais, chaque TD comporte une partie dédiée à l'initiation à la DNL au sens large. La première partie ne doit plus empiéter sur la deuxième heure de cours afin d'aborder la tâche dédiée à l'initiation linguistique et professionnelle à la DNL. Une activité est alors proposée au groupe avec le vocabulaire actif ou passif nécessaire à sa réalisation. Les stagiaires communiquent en langue cible et une mise en commun est proposée en fin de séance. L'objectif est également de faire le lien avec les domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de

¹ Pour avoir une description approfondie de l'enseignement d'une discipline non linguistique en anglais voir Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape racine (2016).

² L'offre d'enseignement EMILE date de 1981 pour les sections internationales (écoles, collèges et lycées) et de 1992 pour les sections européennes collèges et lycées. (Eurydice, 2006, p. 15).

culture et particulièrement les catégories 1, 2, 3 et 5¹. Les entrées culturelles relatives à l'enseignement-apprentissage de l'anglais sont régulièrement mobilisées afin de créer un lien entre la didactique de la discipline d'origine (le français) et celle de la langue-cible (l'anglais). En octobre 2019, par exemple, une activité de *mini-teaching* proposée au groupe LANSAD constitué à l'époque, était ancrée dans une des entrées culturelles développées dans les programmes d'anglais de la classe de Seconde soit « l'Art de vivre ensemble ».

Les tâches proposées lors de la partie DNL de la formation vont de l'utilisation du numérique en classe à l'élaboration d'un CV et d'une lettre de motivation. Le scénario proposé envisage de répondre à un appel à candidature fictif dans le cadre d'un projet de type *Erasmus Teaching*. Certaines compétences du Référentiel métier de 2013 sont particulièrement abordées et développées dans la formation. Il s'agit de « maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » (compétence P1), « prendre en compte la diversité des élèves » (CC4) ou « coopérer au sein d'une équipe » (CC10). Les gestes professionnels sont donc au cœur de ce dispositif, tout comme les « gestes didactique » au sens où l'entendent Morel, Bucheton, Carayon, Faucanier et Laux (2015, p. 3). Ils « ont pour cible les savoirs, compétences et gestes d'étude spécifique de la séance. Ils évoluent avec l'avancée de la leçon ou de la séquence ou de la scolarité. » L'agir de l'enseignant est tout autant travaillé que le savoir. En effet, le métier « s'acquiert dans une articulation entre les situations vécues (fictives ou réelles) et les théories qui tentent de les expliquer, par le biais d'une généralisation des processus. » (Bélaïr dans Perrenoud, 2012, p. 94)

Le bilan de cette première année de mise en place du module a été positif avec cependant un sentiment de travail parfois inachevé dans le sens où certaines activités n'ont pu être menées à leur terme car trop longues et ambitieuses, mais aussi à cause de l'absence des alternants convoqués à des stages en établissement par leurs Inspecteurs respectifs (Dufossé, 2020).

Le dispositif a été étendu à tous les groupes du secteur LANSAD à la rentrée 2020 suite à la demande du Corps d'inspection avec reconduction en anglais et création en espagnol.

L'auteur de ces lignes a pris en charge le groupe constitué des futurs professeurs de Lettres modernes. Pour justifier de la formation à la certification en langue imposée par le Rectorat, nous sommes partis du postulat de départ que les stagiaires avaient validé le certificat en théâtre et que la certification en anglais leur était nécessaire pour l'étude d'œuvres dans la langue de Shakespeare. C'est ce biais qui a été utilisé pour justifier de l'enseignement de l'anglais appliqué à la classe de français au sein du secteur.

3. Un exemple de projet en Lettres modernes

Les thématiques abordées au semestre 4 de cette année universitaire sont d'abord communes à tous les groupes pour des raisons de mutualisation de sources puis ancrées dans la spécialité des parcours rencontrés. Seule la deuxième partie de TD relève de la formation à la certification en langue.

À partir du cours n°5, l'ensemble des documents visait la discipline du parcours visé mais en anglais avec une application sur le terrain et l'élaboration d'une séance à partir du document-cible.

Une première approche de la DNL s'est faite, par exemple, par l'enseignement du lexique en langue étrangère. Plusieurs pratiques telles que le recours à la carte heuristique, au nuage de mots, aux mots-clés, ont été introduites en deuxième partie de

¹ Domaine 1 : Les langues pour penser et communiquer ; domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre ; domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen ; domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine.

séance. Les stagiaires ont proposé des outils transférables à leurs cours en fonction de leurs expériences sur le terrain et fidèles à un enseignement de type macro-alternance (Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape racine, 2016, p. 92) avec séparation relative de la langue maternelle et de la langue-cible. Un passage par le français ou recours raisonné à la langue de scolarisation, peut être encouragé cependant pour les pauses structurantes et récapitulatives. Il s'agit d'effectuer une métaréflexion sur le discours ou d'en passer par une étape d'étayage (traduction de la consigne, par exemple). Lors du dernier TD du semestre 4, les alternants ont rédigé un CV dans le but de postuler en ligne à un emploi fictif de professeur de français au lycée Charles de Gaulle à Londres. L'objectif de cette activité est de jouer le rendez-vous de recrutement par le biais d'une interaction orale entre le Proviseur de l'établissement londonien et les alternants, conjuguant ainsi préparation à l'examen terminal à l'INSPE et préparation à la certification en anglais. Ce projet a été finalisé à la rentrée universitaire de janvier 2021 suite à notre correction des documents rédigés au préalable.

Dans ce compte-rendu d'expérience, nous aimerions attirer l'attention sur une tâche proposée en réception (compréhension orale) à partir d'une vidéo intitulée *Why Shakespeare Loved Iambic Pentameter*¹. Il a été demandé aux stagiaires de regarder le document en autonomie² et d'en faire un résumé, puis de proposer une courte tâche destinée à des élèves de 3^{ème} voire de Seconde professionnelle. L'objectif était de lier l'étude de la langue mais aussi de la culture de la langue-cible tout en suggérant une étude comparative avec le système de la langue d'origine, soit le français. Chacun devait envoyer via la messagerie de l'université une courte activité contextualisée ayant pour appui la vidéo étudiée pendant le TD. Un rappel des différentes étapes à respecter dans son ensemble lors de la mise en œuvre pédagogique d'une séance en anglais a été fait pendant le cours. Une stagiaire³ en Lettres-Histoire-géographie a proposé l'activité suivante destinée à une classe de Seconde professionnelle. Elle est constituées d'activités liées à des captures d'écran de la vidéo. Nous la livrons sans les annotations proposées en particulier autour du recours à la traduction qui serait, dans cette situation, sûrement évitée et remplacée par une activité plus productive en terme d'autonomie de lecture et d'accès au sens du texte, au moins en didactique de l'anglais :

Séance : Shakespeare le rythme pour les émotions

Objectifs :

- Apprécier la dimension esthétique et créative de la parole
- Comprendre et maîtriser les genres qui participent à la fois de l'oral et de l'écrit.

Notions :

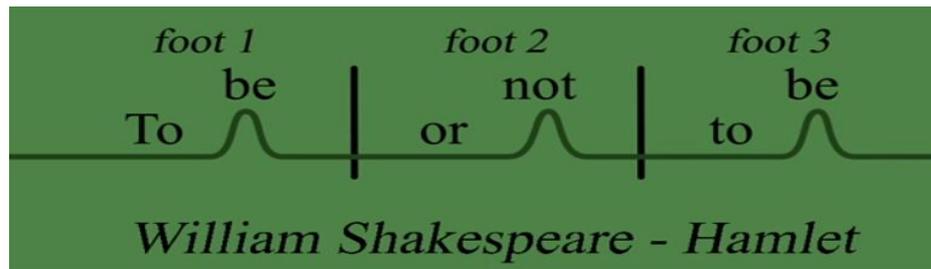
- Rhythm / poeticmeter
- Emotion
- IambicPantameter

Activité 1 : Oral - Découverte.

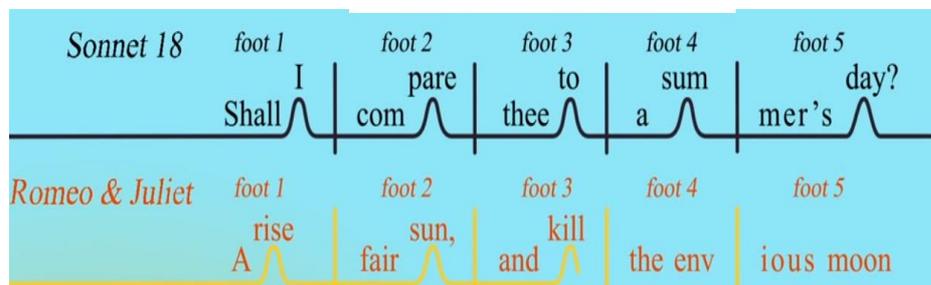
¹https://www.youtube.com/watch?v=I5IsuyUNu_4

² Les cours ont lieu à distance à cause de la crise sanitaire liée à la Covid-19.

³ Nous remercions Astrid Brachet pour sa participation à l'article.



- 1) Lecture de la phrase.
 - 2) Que pouvons-nous voir ?
.....
- ⇒ Iambic



- 3) Lecture de la phrase.
- Iambicpentameter

Activité 2 : Qu'est-ce que le Iambic pentameter ?



- La métaphore du pirate pour comprendre le rythme plus aisément.

foot 1 foot 2 foot 3 foot 4 foot 5
 mu be food love on
 If sic the of play

Give me excess of it, that, surfeiting,
 The appetite may sicken, and so die.
 That strain again! it had a dying fall:
 O, it came o'er my ear like the sweet sound,
 That breathes upon a bank of violets,
 Stealing and giving odour! Enough; no more:
 'Tis not so sweet now as it was before.
 O spirit of love! how quick and fresh art thou,
 That, notwithstanding thy capacity
 Receiveth as the sea, nought enters there,
 Of what validity and pitch soe'er,
 But falls into abatement and low price,
 Even in a minute: so full of shapes is fancy
 That it alone is high fantastical.

4) Lecture du texte avec les élèves. / Avec la traduction juste à côté.

Activité 3 : Pourquoi une telle écriture ?

..... de Hamlet et sa place dans le monde

foot 1 foot 2 foot 3 foot 4 foot 5
 be not be is question
 To or to that the

foot 1 foot 2 foot 3 foot 4 foot 5
 rise sun kill env moon
 A fair and the ious

Roméo exprime son..... pour Juliette.

A retenir :

Le IambicPentameter est un rythme poétique qui est similaire à un aussi l'utilise quand ses personnages doivent transmettre des

Dans cette séance partielle, théâtre, versification et langue anglaise ont été mobilisés afin de construire une tâche complexe à visée actionnelle dans le sens où l'entend Bourguignon (2015, p. 178). Il s'agit d'une « démarche d'enseignement/apprentissage dont la finalité est la capacité à utiliser de manière pertinente, c'est-à-dire à mobiliser ses connaissances et ses capacités langagières pour atteindre un objectif défini dans le cadre d'une tâche non langagière. » Le passage au français ne pose pas de problème s'il est mené avec discernement. En effet, il « ne trouve une efficacité que dans la mesure où les élèves réussissent un mouvement de décentration qui leur permet de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié. » (Castellotti et Moore, 2002, p. 17)

Notre stagiaire a appliqué les préconisations de Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape racine (2016, p. 121-122) en réduisant la complexité des documents par un séquençage (captures vidéos) mais aussi en contextualisant le travail par un titre de tâche explicite. Elle a créé des étapes différentes dans l'approche de l'activité (résultat de choix préalables liés à la transposition didactique du document-source) et en est passée par la traduction pour éliminer toute ambiguïté liée à la langue-cible. Seule manque la construction systématique d'une terminologie propre aux besoins de la séquence et de la discipline. Rien ne dit, en situation réelle d'enseignement-apprentissage cependant, que le champ sémantique n'aurait pas été construit au préalable pour être intégré de façon spiralaire à la séance du jour.

L'apprenant est considéré ici comme un acteur social. Il agit en contexte réel dans la société contemporaine culturelle. Les objectifs pédagogiques proposés sont cohérents avec la didactique de la discipline enseignée mais aussi avec celle de la langue-cible. Ils reposent sur un « système de situations didactiques » (Sensevyet *al.*, 2020, p. 60). Les élèves peuvent utiliser les captures d'écran pour accéder au sens du document étudié et éviter ainsi un problème de surcharge cognitive reprochée aux approches de type EMILE¹ (Roussel et Gaonac'h, 2017, p. 105). Dans notre exemple, la métaphore du pirate est particulièrement parlante pour un élève. Ils peuvent la mémoriser (symboliser) et mobiliser cette connaissance dans le cadre d'une étude comparée avec l'alexandrin français, par exemple. Chacun est ensuite amené à déduire les règles du fonctionnement de la structure rythmique des vers shakespeariens. La phrase récapitulative de type métacognitif de fin de tâche permet de conceptualiser ou « remobiliser ses connaissances antérieures, élaborer des idées, des modèles mentaux, fournir un feedback fondé conceptuellement » (Tricot, 2017, p. 30) de ce savoir par rédaction. Vient enfin la phase de mémorisation via un procédé d'induction ou « méthode partant des expériences et de leurs conclusions pour parvenir à l'énoncé des lois et des principes. » (De Ketele, 1989, p. 223). Elle pourra être remobilisée dans le cadre d'une autre séance sur le théâtre par un procédé méta-communicatif. Cette tâche se divise en trois étapes donc : découverte, manipulation et appropriation. Dans cette situation, l'apprenant se voit imposer un « jumelage de deux apprentissages, portant sur la L2 et sur un contenu disciplinaire » (Roussel et Gaonac'h, 2017, p. 104). L'activité proposée sur la dimension esthétique du vers shakespearien permet d'articuler une entrée culturelle anglaise avec des contenus liés aux compétences du français. Elle mobilise la didactique du français mais un support en langue étrangère. La séquence s'appuie sur une discipline scientifique tout en intégrant des stratégies d'étayage (les images et la traduction) pour soutenir l'apprentissage des nouvelles notions par contextualisation mais aussi visualisation. L'ingénierie mise en place vise directement la pratique de classe et permet une pédagogie contextualisée et actionnelle mobilisant des opérations cognitives de haut niveau. La mise en œuvre pédagogique est actionnelle en effet, dans le sens où la stagiaire a mobilisé des compétences cognitives et socio-culturelles

¹ Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère ou CLIL en anglais.

interdisciplinaires au service d'une démarche professionnelle et d'une pratique de classe. Le tissage¹ peut se faire ensuite en français ou en langue-cible. On remarque l'empreinte du socioconstructivisme qui privilégie l'importance des étapes d'apprentissage, l'accompagnement de l'enseignant par des consignes claires et efficaces, puis l'accès à la mémorisation-conceptualisation dans un souci d'autonomisation. Les gestes professionnels développés ici sont transversaux et interdisciplinaires. Ils s'inscrivent dans l'épaisseur de l'agir inscrit dans des codes et une culture partagée. Ils évitent « une approche dichotomique des enjeux théoriques et pratiques du métier d'enseignant » (Rayou et Ria, 2009, p. 80). La pratique didactique déployée², qu'elle soit autonome ou intégrée, crée un lien, un tissage entre les deux disciplines enseignées donnant du sens à l'apprentissage. Elle représente « l'abandon d'une vision cloisonnante de la/des compétence(s) des individus en matière de langue et culture » (Séré dans Causa et Chiss, 2012, p. 205) dans un système caractérisé par une vision encore trop monolingue de l'élève³ (Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine, 2016, p. 45). Elle met à mal la représentation de compétences séparées entre L1 et L2 et la crainte « que la connaissance de plusieurs langues renforce des difficultés liées à la complexité [...] » (Castellotti et Moore, 2002, p. 14). La langue anglaise est ici repensée en tant que compétence professionnelle complexe. Elle implique une certaine décentration des acteurs (De Ferrari, 2012, p. 230) par rapport à logique de la formation initiale en Lettres modernes. La démarche de DNL s'inscrit dans une double relation entre un paradigme disciplinaire et un autre linguistique. Cet exemple est l'illustration de ce que De Ferrari (2012, p. 236) nomme la formation-action qui a pour objectif « de développer des compétences nouvelles à travers l'application des apprentissages dans des productions émergentes dans le cadre de la formation » mais aussi de travailler sur les représentations qu'élèves et enseignants ont de la langue-cible par un travail réflexif. Cette démarche est « de nature à favoriser les distanciations nécessaires et la relativisation de la position du système maternel vis-à-vis du système étranger » par des mises en écho (Castellotti et Moore, 2002, p. 19). Notre objectif de formatrice est de se projeter dans l'enseignement-apprentissage du futur. En effet, « [se] préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 30) Notre exemple illustre comment faire coïncider le macro-contexte d'enseignement-apprentissage (les programmes et orientations pédagogiques) aux micro-contextes (les situations de classes et gestes professionnels des futurs professeurs de français). Elle permet de développer une conscience interculturelle (Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le pape racine, 2016, p. 132).

Nous pouvons représenter cette démarche par le schéma ci-dessous :

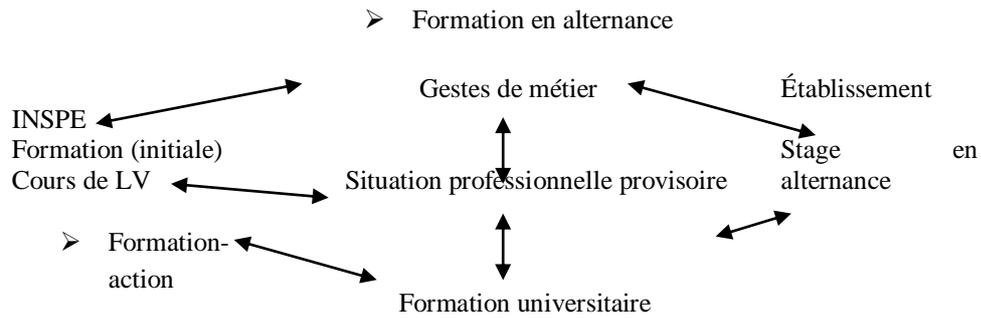
Schéma 1- situer la formation-action dans les cours d'anglais du secteur LANSAD à l'INSPE.

Entrée progressive dans le métier d'enseignant de Lettres modernes

¹ « [...] activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 35)

² Elle sera autonome dans le cadre d'un projet de type classe européenne ou intégrée à un projet semestriel ou à une séquence particulière, par exemple.

³ Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape racine le rappellent « Les monolingues sont minoritaires au monde, mais majoritaires en Europe [...] ». » (2016, p. 47)



La formation initiale des futurs professeurs du secondaire passe par un enseignement universitaire disciplinaire savant et théorique. Ce dernier leur apporte les ressources utiles à l'élaboration du contenu didactique des séquences développées sur le terrain mais aussi un niveau de connaissances générales de haut niveau nécessaires à l'entrée dans le métier par un travail de recherche, par exemple. L'acquisition de gestes professionnels se fait via le stage à mi-temps en établissement auprès d'un tuteur-terrain ou collègue expert de la discipline enseignée. Il est reconnu comme tel par la hiérarchie (le Rectorat et le corps d'Inspection) et l'INSPE. Cette formation en alternance est sanctionnée par la titularisation du stagiaire. Elle est l'aboutissement de la validation du master MEEF et de la réussite du stage en établissement. L'entrée définitive dans le métier amène le jeune enseignant à développer des gestes de métiers tout au long de sa carrière. Le rôle des formateurs de L'INSPE se situe aux intersections entre savoirs savants et pratique professionnelle par un travail de définition et d'apprentissage autour des compétences et des besoins conjoncturels. La formation-action déployée dans les unités d'enseignement s'appuient sur le Référentiel métier de 2013 afin de justifier les cours dispensés, l'encadrement proposé et les évaluations rédigées. C'est dans le dialogue entre le tuteur-terrain et le référent-INSPE que le profil du futur enseignant se dessine, soit une évaluation dynamique du jeune collègue.

Conclusion

Dans le secteur LANSAD de l'INSPE, les composantes de l'apprentissage langagier (linguistique, pragmatique, cognitive, socioculturelle et affective) sont développées de manière à faciliter l'autonomie des étudiants et concourent à l'élaboration de gestes-métiers. Depuis trois ans, nous proposons une formation à la certification en anglais des futurs enseignants du secondaire non-spécialistes de l'anglais y compris aux stagiaires de Lettres modernes depuis la rentrée 2020.

La pratique contribue à l'évolution des représentations des apprenants et des stagiaires sur leurs besoins langagiers en anglais dans le but de construire des savoirs transversaux et une compétence complexe. Elle illustre un système de maillage entre dimensions théoriques et opératoires. Les aptitudes développées sont rendues opérationnelles par la création de séances pédagogiques co-construites dans le cadre d'une formation-action qui justifie l'acquisition de savoirs et savoir-faire dynamiques au service d'une situation pédagogique de terrain. Elle répond à l'impératif décrit par La Commission européenne (Eurydice, 2006, p. 22) selon laquelle « Cette approche pédagogique doit permettre à l'élève, d'une part, d'acquérir des connaissances dans des contenus spécifiques du programme d'étude et, d'autre part, de développer des compétences linguistiques dans une autre langue que celle utilisée habituellement comme langue d'instruction. »

Dans cette situation, la perspective actionnelle prend tout son sens en formation initiale. La didactique appliquée est au service de la classe et ouvre des perspectives quant à des poursuites éventuelles d'études, soit la compétence CC14 du Référentiel-métier de 2013 ou « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Elle répond donc à la problématique des parcours biographiques individuels. L'enseignant de Lettres modernes peut développer une identité professionnelle à travers l'acte d'enseigner qui s'éloigne de celle de type « agent de l'État exécutant » (Longuet et Springer, 2012, p. 258).

L'enseignement en langue-culture cible à un public de stagiaires non-spécialistes des langues vivantes revêt une dimension réflexive encore sous-exploitée. Elle permet un mouvement de va-et-vient entre la pratique de l'anglais comme objet d'étude mais aussi comme vecteur d'apprentissage (besoins langagiers contextualisés construits sur le terrain) qui reste à développer au sein de l'INSPE.

Références bibliographiques

- Bélaïr, L. (2012). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 83-96). Bruxelles : De Boeck.
- Bourguignon, C. (2015). *La démarche didactique en anglais : du concours à la pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, N°3, p. 29-48. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Castellotti, V., Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignants. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire et de l'enseignement supérieur. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- De Ferrari M. (2012). (Se) Former à une didactique professionnelle. Dans M. Causa et J.-L. Chiss (éds.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. (p.226-243). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufossé, S. (2020). Adapter la formation des enseignants aux besoins académiques. Un exemple à l'INSPE de Limoges. Communication présentée à la journée d'étude *Éducation dans les pays anglophones et francophones. Héritages, contextes et représentations*. Boulogne-sur-Mer (France).
- EURIDYCE (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles : Commission européenne/Direction générale de l'éducation et de la culture. <http://www.nouvelle-europe.eu/images/stories/emile.pdf>
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G., Le Pape Racine, C. ([2001] 2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt : Peter Lang Edition.
- Longuet, F. Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langue à l'université : une mission impossible ? Dans M. Causa et J.-L. Chiss (éds.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. (p. 248-278). Bruxelles : De Boeck.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2013). Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. <https://education.gouv.fr/>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanier, H., et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*. N° 188. (p. 65-77). <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>
- Rayou, P., Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. Dans *Education et société*. N° 23. (p.79-90). <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-79.htm>
- Roussel, S., Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*, Paris, Retz.

- Sensevy *et al.* (2020). Enseignement constructiviste ou enseignement direct : il faut choisir. Dans collectif « Didactique pour enseigner », *Enseigner ça s'apprend*. Paris : Retz.
- Séré, A. (2012). Technologies, plurilinguisme et interculturalité : la plateforme Galapro. dans Mariella Causa & Jean-Louis Chiss (éds.), Dans M. Causa et J.-L. Chiss (éds.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. (p.205-223). Bruxelles : De Boeck.
- Tricot A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Retz.

SOPHIE DUFOSSÉ est enseignante-chercheuse à l'Inspé de Limoges, directrice du département des langues vivantes et responsable de la mention second degré. Son objet de recherche concerne la formation initiale des enseignants d'anglais au sein du master MEEF. Elle s'investit plus particulièrement dans des projets sur les outils pédagogiques utilisés en classe mais aussi sur l'encadrement des stagiaires au niveau de la composante universitaire ou sur le terrain dans les EPLE.