



HAL
open science

Apprenti-professeur de langues : du contrôle à l'autonomisation

Claude Normand, Myriam Pereiro

► **To cite this version:**

Claude Normand, Myriam Pereiro. Apprenti-professeur de langues : du contrôle à l'autonomisation. Etudes en didactique des langues, 2013, Contrôle vs. autonomie / Control vs. autonomy, 22, pp.35-47. hal-04045819

HAL Id: hal-04045819

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045819>

Submitted on 25 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.

Apprenti-professeur de langues: du contrôle à l'autonomisation

Claude NORMAND

MCF en espagnol, Université de Lorraine, CRAPEL (ATILF-CNRS)

Myriam PEREIRO

MCF en anglais, Université de Lorraine, CRAPEL (ATILF-CNRS)



L'une des finalités de l'école est de rendre les élèves autonomes tout en les soumettant à un contrôle omniprésent. Or, cette commande institutionnelle ne paraît réalisable que si les enseignants eux-mêmes sont autonomes, car comment développer l'autonomie de ses élèves quand on n'est pas soi-même autonome? Il revient donc à la formation initiale des futurs enseignants de se soucier à la fois de leur contrôle et de leur autonomie. Ces deux termes paraissent antinomiques alors qu'ils vont souvent de pair, et pas seulement dans l'éducation nationale. Ainsi, le contrôle dans le management de projet repose sur l'autonomie des employés qui doivent pouvoir répondre aux objectifs tout en se montrant créatifs. En effet, l'employé autonome qui fait siens les objectifs de l'entreprise se soumet à un autocontrôle qui réduit d'autant la nécessité d'un contrôle externe (Lapayre, 2009). Les discours abondent qui vantent ou demandent l'autonomie de tout un chacun, par exemple: autonomie des élèves, des enseignants, des régions, des universités, de l'individu, et il convient alors de se demander ce qui est recouvert par le terme "autonomie". S'agit-il des principes d'une économie néo-libérale, identifiés très tôt par Foucault (McNay, 2009)? L'autonomie individuelle n'est plus alors l'expression de la liberté de l'individu, mais au contraire une modalité de contrôle de la gouvernance néolibérale: "Individual autonomy becomes not the opposite of, or limit to, neoliberal governance, rather it lies at the heart of its disciplinary control" (*ibid.*: 68). Cette vision asservissante de l'autonomie fait écho à la croyance actuelle et largement partagée selon laquelle le soi s'organise autour de la complaisance, l'égoïsme et son propre intérêt (Raaen, 2011).

Ou bien s'agit-il de l'autonomie citoyenne, telle qu'elle apparaît dans les derniers travaux de Foucault, c'est-à-dire une construction de soi qui favorise la réflexion sur soi et avec les autres?

Hence, autonomy and self-construction are not primarily matters of private concern for the individual. They are social in nature and can be developed and

reconstructed only through self-conscious confrontations with the challenges of social existence, together with other people (*ibid.*: 631-632).

Raaen insiste bien sur le fait qu'il n'est pas question d'éliminer tout contrôle dans la vision foucauldienne de l'autonomie. L'objectif recherché par Foucault est d'échapper aux discours normalisants et uniformisants de la société moderne et d'explorer les façons dont les lois et les formes de gouvernance peuvent réguler le pouvoir avec un minimum de domination. Si l'on compare ceci à la formation des jeunes enseignants il s'agirait d'outiller les étudiants afin qu'ils échappent aux discours normalisants qui font obstacle à la créativité de l'enseignant et ne permettent pas de prendre en compte les différents contextes, sans pour autant nier la nécessité d'un contrôle.

Avant de présenter des actions de formation dont le but est de permettre graduellement aux futurs étudiants de devenir des enseignants autonomes, il paraît nécessaire tout d'abord de définir le terme d'autonomie dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues, ce qui nous permettra de le mettre en rapport avec les instructions officielles qui encadrent les enseignements de langues dans le second degré. Ce déplacement vers le terrain où devront opérer les futurs enseignants nous conduira ensuite à analyser les formes de contrôle qui s'opèrent dans l'institution scolaire et à l'université.

1. La notion d'autonomie dans l'enseignement/apprentissage des langues

Le terme autonomie fait inévitablement écho à la définition développée par Holec (1981), et tout particulièrement aux enjeux de l'autonomie.

Enjeux de l'autonomie [...] Pour conclure sur ce premier point destiné simplement à préciser ce qui est vraiment en jeu pédagogiquement, je voudrais également rappeler que ce que l'apprenant fait ou fera des moyens ainsi mis à sa disposition lorsqu'il se définira des modalités d'apprentissage est entièrement de son ressort, de son domaine de décision. Nous n'avons pas, en particulier, à lui imposer d'utiliser les capacités que nous l'aurons aidé à acquérir (Holec, 1990: pas de pagination).

Si l'on veut bien lire: "enseignant" à la place d'"apprenant" et "enseignement/apprentissage" à la place d'"apprentissage", on entrevoit la nécessité de préserver la liberté de choix de l'enseignant, comme il est nécessaire de respecter la liberté de choix de l'apprenant. Mais savoir user de cette liberté s'apprend, que ce soit dans la formation de l'apprenant comme dans la formation des enseignants.

D'une manière générale, il y a trois grands domaines dans lesquels l'apprenant a besoin de se former.

Le premier domaine de la formation, celui qui vient le plus immédiatement à l'esprit, est le domaine proprement méthodologique.

Le second domaine, c'est le domaine linguistique, ou, plus largement, langagier. Il est nécessaire, en effet, non pas que l'apprenant devienne un linguiste de haute volée, mais qu'il développe et modifie éventuellement sa conscience langagière.

Le troisième domaine de formation est celui de la culture d'apprentissage de l'apprenant. Pour être en mesure de se donner les moyens de son autonomie, l'apprenant doit analyser les représentations qui constituent sa culture d'apprentissage (Holec, 1990: pas de pagination).

Si nous poursuivons le parallèle avec la formation de l'enseignant, il devrait y avoir un volet méthodologique dont l'objectif serait d'apprendre à construire des situations d'apprentissage et à évaluer leur efficacité. La formation devrait aussi permettre à un futur enseignant de réfléchir à ce qu'est une langue, ce qu'est le lexique, ce qui diffère entre langue écrite et langue parlée. Enfin, elle devrait aider le futur enseignant à s'interroger sur sa conception de ce qu'est apprendre une langue et par conséquent ce que serait l'enseigner. Pour reprendre la question de Holec, "est-ce qu'enseigner, c'est faire apprendre?"

Une formation qui répondrait aux critères définis par Holec serait une garantie pour que les futurs enseignants ne tombent pas dans la modélisation aveugle ou l'obéissance irréfléchie. Une formation autonomisante devrait donc permettre à un enseignant de faire des choix d'enseignement en fonction des contraintes qu'il est capable de comprendre et donc d'accepter ou de refuser.

Dans cette optique, la formation initiale des enseignants de langues étrangères du second degré en France, même assurée par l'Université, ne saurait ignorer la réalité scolaire de l'enseignement/apprentissage des langues que devront affronter les futurs professeurs qui, bien que frais émoulus de ce système ne peuvent spontanément en percevoir les fondements et encore moins les évolutions. Cependant, sans cette connaissance, ils ne parviendront pas à en devenir des acteurs. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire connaît des transformations profondes qui peuvent être observées à l'aune du degré d'autonomie de l'apprenant et de la nature et l'intensité des contraintes qui s'exercent sur lui.

2. La fameuse "autonomie" de l'élève de langues étrangères

L'école dépendant d'un choix de société, au niveau national et plus récemment au niveau européen, l'enseignant est destinataire de multiples directives.

Les programmes d'enseignement de langues vivantes du secondaire qui ont été actualisés le plus récemment sont ceux de la classe de seconde générale et technologique et ceux du cycle terminal qui datent du 30 septembre 2010 (MEN, 2010a & b). Dans les deux textes on relève le terme d'autonomie et dans les deux textes il apparaît sous le titre "L'ouverture vers d'autres espaces d'apprentissage" et est présenté ainsi: "L'autonomie de l'élève peut s'exercer pendant et en dehors de la classe avec pour objectif d'augmenter le temps d'exposition à la langue". S'ensuit alors une longue liste de dispositifs faisant appel aux TIC et permettant à l'élève d'entrer en contact direct et souvent

individuel avec des ressources en langue cible, interlocuteurs allophones compris. Certes le sens donné par le texte officiel au terme d'autonomie est très ambigu car il semble en faire une sorte de talent qu'il conviendrait de cultiver comme le suggère fortement l'usage du verbe "exercer" mais nous retiendrons que les Instructions Officielles ouvrent la porte de la classe sur des usages de la langue étrangère en contexte extrascolaire y compris à l'initiative de l'apprenant lui-même. Plus encore, elles en revendiquent l'intégration: "ces apports ne sont pas déconnectés des activités de classe, ils sont au cœur du dispositif d'apprentissage".

Pour apprécier le changement de trajectoire opéré dans ce texte il suffit de le confronter au préambule commun des programmes de langues vivantes du palier 1 du collège daté du 20 avril 2007 (et encore en vigueur) qui repousse dans un futur hypothétique l'usage de la langue qu'on apprend dans la salle de classe (MEN, 2007).

C'est bien la pratique effective des langues qui est visée aujourd'hui, afin de doter chaque élève de la capacité à communiquer, tant dans le domaine personnel que professionnel **le moment venu**, dans un monde de plus en plus ouvert aux échanges et à la mobilité. (*C'est nous qui soulignons.*)

Plus que les références constantes mais quelque peu convenues depuis 2002 au CECRL, ces deux textes font apparaître presque incidemment les transformations à l'œuvre dans le système scolaire. Le CECRL évoqué et invoqué constamment dans les textes officiels semble servir d'instance de légitimation et de fait se présente comme un niveau nouveau de contrôle qui tend à imposer aux textes nationaux une logique plus individuelle voire individualiste, souvent dénoncée comme utilitariste de l'apprentissage et qui s'opérationnalise dans la perspective actionnelle. La transformation s'opère très progressivement et il n'est pas exclu que la lenteur du processus soit due, plus qu'à la lourdeur du système, aux résistances idéologiques des agents de l'enseignement/apprentissage de langues qui verraient là un détournement de leurs missions centrées auparavant sur des objectifs linguistiques (Maurer, 2011). C'est que, pour reprendre une image proposée par Puren (2005), on ne pénètre pas dans le domaine de la didactique des langues par la même entrée principale quand les conditions socioéconomiques changent et que, par conséquent, émerge une nouvelle tâche sociale de référence, tâche à partir de laquelle va se constituer le principe de cohérence des choix didactiques que va opérer le professionnel. Reprenant les grandes phases de l'histoire de la didactique des langues étrangères Puren fait correspondre avec l'entrée par la grammaire puis le lexique, fin du 19^e, début du 20^e, par la culture ensuite, puis par la communication, des actions sociales de référence qui sont respectivement le "lire", le "parler sur", le "parler avec", ces actions sociales de référence permettant elles-mêmes de développer chez l'apprenant des compétences sociales de référence. L'entrée par la grammaire et le lexique garantissait un accès aux textes classiques, l'entrée par la culture entretenait à distance des

connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques, l'entrée par la communication permettait d'échanger des informations avec des étrangers et de cultiver une compétence interculturelle. On voit aisément que ce mouvement épouse l'évolution sociale marquée par une progressive intensification des échanges, notamment économiques internationaux et, plus près de nous, l'intégration européenne. La phase actuelle est, selon Puren, orientée par deux actions sociales de référence que sont le "vivre avec", qui exige de développer des compétences de médiation pour garantir une cohabitation avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, et le "agir avec" qui exige d'apprendre l'action collective pour travailler en langue étrangère avec des locuteurs natifs. Si le texte issu du préambule commun des programmes de langues vivantes du palier 1 du collège est encore fortement imprégné de l'approche communicative, le passage du texte commun aux langues que nous avons cité et qui présente les programmes du lycée offre en revanche des perspectives pour développer le "agir avec" omniprésent dans le CECRL et sa perspective actionnelle.

Ainsi orienté, ce qui devient central dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère c'est le développement des compétences entendues comme "l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir" (Conseil de l'Europe, 2001: 15). L'apprenant de langue devient usager et son niveau de compétence se trouve lié au degré d'autonomie qu'il acquiert dans l'action sociale (Bourguignon, 2010: 64). On observe alors que se déplace la notion de contrôle car ce qui caractérise cette situation d'usage et d'apprentissage c'est moins le contrôle exercé sur l'apprenant que le contrôle que ce dernier exerce sur les activités qu'il développe, voire le contrôle que son interlocuteur exerce sur ses activités qui, comme le soulignent les auteurs du CECRL, ont pour conséquence de renforcer ses compétences:

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment, une compétence à communiquer langagièrément. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent les mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (Conseil de l'Europe, 2001: 15).

Dès lors se justifie pleinement le qualificatif de "co-actionnelle" que Puren substitue à "actionnelle" dans l'expression "perspective actionnelle". Dès lors se justifie pleinement l'apprentissage par la tâche, entendue comme résolution de problème que l'apprenant entreprend en tenant compte du contexte et en mobilisant les savoirs, savoir-faire et stratégies idoines. En d'autres termes, c'est

en prenant le contrôle de la situation et de ses capacités qu'il se donne les meilleures chances de résoudre la situation-problème et, ce faisant, d'apprendre.

L'enseignement/apprentissage de langues étrangères en milieu scolaire se dégage peu à peu de la gangue de contrôle formel qui s'exerçait sur l'apprenant tant que l'horizon de l'apprentissage était limité à la salle de classe et dont l'exercice était l'apanage, activité contrainte, manipulation de formes. La perspective d'agir pour apprendre déplace le curseur et fait porter l'accent sur l'accompagnement de la construction et la mobilisation par chacun des savoirs, savoir-faire, savoir-être et stratégies nécessaires à l'action et sur le degré d'efficacité de l'action menée par l'individu. S'il y a un continuum à établir entre les deux pôles, de l'exercice en solitaire à la tâche complexe à appréhender collectivement, la conservation de l'amplitude est la condition de l'apprentissage et elle est du ressort du professeur; encore faut-il qu'il se soit émancipé du contrôle qu'exercent sur lui les représentations construites en des lieux et des temps où l'action sociale de référence n'était pas "l'agir avec".

3. Des apprentis professeurs sous contrôle: je t'enseigne comme j'ai appris

Notre public se compose d'étudiants de master anglicistes et hispanistes inscrits dans le "parcours enseignement", c'est-à-dire qui bénéficient d'enseignements spécifiquement conçus pour de futurs enseignants de langues étrangères. Ils ont, pour la plupart, suivi un cursus classique – études secondaires dans le système scolaire français – à l'issue duquel ils ont choisi d'étudier dans le premier cycle universitaire, comme langue de spécialité, l'anglais ou l'espagnol. Pour la plupart, le projet d'enseigner ces langues était en filigrane dans ce choix mais l'absence de contact suivi avec la réalité professionnelle a pu laisser se développer chez les sujets concernés des représentations échappant totalement aux contraintes du réel *hic et nunc*.

Morin définit la représentation comme "une synthèse cognitive dotée des qualités de globalité, de cohérence, de constance, de stabilité" (1986: 106). Le processus de construction qui y conduit repose sur la perception que le sujet a du réel par les sens, sur les schèmes mémorisés lors de l'expérience et sur les fantasmes qui le conduisent à privilégier des aspects et à en écarter d'autres.

Or la représentation ne se transforme que quand se ferme la boucle, c'est-à-dire que quand cette construction à nouveau confrontée au réel est déstabilisée par lui et que s'opèrent les processus piagétiens d'accommodation puis d'assimilation qui aboutissent à un nouvel équilibre. Or si le choix d'une spécialisation en langue étrangère a été motivé par un projet lointain d'enseignement, les trois ou quatre années d'études supérieures, à la suite d'une expérience du secondaire nécessairement reconstruite, ont distendu le lien avec le réel. Aussi, quand arrive le premier stage, alors qu'on a déjà réalisé son inscription au concours de recrutement, on n'a d'autre choix que de se projeter dans la réalité professionnelle avec les moyens du bord, c'est-à-dire les

représentations construites essentiellement à partir de son histoire d'élève et à partir de son histoire récente universitaire.

Le contrôle idéologique qu'exerce le cursus universitaire peut construire petit à petit une représentation de la langue-culture étrangère comme un corps de savoir constitué, aidé en cela par le concours de recrutement qui oriente fortement les contenus, les dispositifs de formation et les méthodes des unités d'enseignement des années antérieures. Un bon exemple est fourni par les programmes de l'épreuve d'admission dite de "leçon" du CAPES. Il est précisé par le texte de cadrage qu'elle "porte sur les programmes des classes de collège et de lycée" (MEN, 2011) et qu'elle "prend appui sur un ou plusieurs documents proposés par le jury se rapportant à une des notions culturelles des programmes de collège ou de lycée". L'entrée est donc thématique et le candidat est contraint de construire un exposé à partir de documents, de la même façon qu'on l'a fait pour lui au cours de sa scolarité secondaire et au cours de ses études universitaires, mais démarche radicalement contraire à la logique qui devrait prévaloir dans les classes si on observait les orientations du CECRL auquel se réfèrent constamment les Instructions Officielles. Dans l'article déjà cité, Puren écrit: "Jusqu'à présent, en classe, les tâches étaient instrumentalisées au service des documents, maintenant ce sont les documents qui sont instrumentalisés au service des tâches" (Puren, 2005: 43). Quand le candidat au concours de recrutement se voit contraint de se constituer des connaissances génériques sur les thèmes culturels que la tradition universitaire a construits en lien avec la langue étudiée, quand le candidat au concours se voit contraint de s'approprier les méthodes d'analyse adaptées aux différents modes d'expression que portent les supports des sujets de concours, le professeur de langues doit se construire des savoirs et des savoir-faire professionnels qui lui permettent d'accompagner des apprenants dans la construction progressive de leurs usages de la langue étrangère. Ces deux domaines ne s'opposent pas mais la centration sur le premier pour recruter des professeurs qui devront être essentiellement attentifs au second crée une distorsion qui rend le contact avec la réalité professionnelle extrêmement violent.

Au moment des premiers pas dans le métier, les représentations, construites sous le contrôle étroit d'une formation universitaire fondée sur la langue-culture constituée en objet de savoir, peuvent être fortement déstabilisées au contact de la réalité de la classe et provoquer des réactions de survie qui consistent à recourir à des schèmes d'action hérités d'un passé individuel et totalement inadaptés (Normand & Pereiro, 2009).

Cette insécurité se trouve renforcée le plus souvent par le contrôle réel ou fantasmé que le jeune stagiaire prête au professeur expert qui lui confie ses classes et qui souvent se trouve lui-même démuni face au changement de paradigme de l'enseignement/apprentissage des langues.

Le risque est grand alors que l'aspirant professionnel ne s'en remette à des prescriptions dont la seule légitimité à ses yeux ne soit le statut du prescripteur (inspecteur, formateur, expert).

4. Prendre le contrôle: quelle formation initiale pour des enseignants potentiellement autonomes?

Selon Bourdieu, tout individu acquiert un système de classification des phénomènes sociaux que le sociologue nomme l'habitus et qu'il définit comme "la grammaire générative de nos comportements" (Bourdieu, 1982: 14). Tout individu est agi par son habitus en ce sens qu'il a développé des schèmes lui permettant de lire le monde et d'agir en conséquence. En cela, l'habitus est à la fois une contrainte car il nous pousse à agir inconsciemment et une aide car il permet de réagir rapidement, ce qui dans une situation d'enseignement/apprentissage est souvent inévitable. L'habitus n'est toutefois pas statique.

La liberté de l'agent face à une détermination de soi par soi, de son histoire future par son histoire passée, de son être par un avoir été, réside dans sa capacité d'objectivation de sa propre condition. On peut dire que pour Bourdieu, les agents deviennent pleinement des Sujets lorsque, par la médiation d'un travail réflexif, ils identifient et entament un travail de relatif contrôle de leur disposition (Hilgers, 2006: pas de pagination).

Tout en étant conscients que certains composants de l'habitus sont fixes ou susceptibles de réapparaître dans des conditions de stress, les formateurs de jeunes enseignants peuvent les aider dans la prise de contrôle de soi grâce, entre autres, à la pratique réflexive (Schön, 1983; Perrenoud, 1996) et à l'analyse de pratiques (Perrenoud, 1996). Car comme le dit Perrenoud, l'habitus se forme, qu'on le veuille ou non, alors:

La question est plutôt de savoir comment concevoir une formation *délibérée* de l'habitus professionnel, orientée par des objectifs, et cependant ouverte, respectueuse de la personne, qui ne régresse ni au "dressage disciplinaire", ni au simple apprentissage par essais et erreurs dans le cadre des stages traditionnels ou d'autres "moments de pratique" (1996: pas de pagination).

Notre réflexion s'appuie sur nos travaux, tout d'abord au sein de l'IUFM, quand ceux-ci formaient encore les enseignants du second degré (Normand & Pereiro, 2009, 2012a), puis dans le cadre du "parcours enseignement second degré" dans le Master Langues et Cultures Étrangères de notre université (Normand & Pereiro, 2012b).

Les réponses aux questionnaires de plusieurs cohortes d'étudiants ainsi que notre analyse de leurs productions orales et écrites nous permettent de pointer le caractère autonomisant des formes de travail, pratiques ou outils suivants.

- *Le travail en inter-langues*, qui rend possible l'éclatement de la bulle monolingue caractéristique du paysage éducatif français. La rencontre de deux

cultures remet en question les habitus des deux groupes professionnels et le travail collaboratif qui justifie cette rencontre est aussi un moyen d'échapper à la forme individuelle et égocentrique de l'autonomie.

Cela repose néanmoins sur la volonté forte d'au moins un enseignant responsable dans chacune des langues. Nos parcours professionnels et notre appartenance à un même groupe de recherche ont facilité la mise en place d'un travail en inter-langues. Ceci met en lumière le rôle fédérateur que peut avoir une équipe de recherche, dont l'influence peut ainsi aller au-delà de la production et publication de résultats de la recherche.

- *La liberté de parole* dans les cours, grâce à laquelle les étudiants osent confronter leurs croyances et leurs sentiments, remettant ainsi en question leurs représentations. Cela suppose qu'ait pu se construire une relation de confiance entre les étudiants eux-mêmes et entre les étudiants et les formateurs, cette dernière reposant sur l'absence de jugement, facilitée par une évaluation par *quitus* (accordée par les responsables d'UE) qui privilégie le processus au détriment de la performance. Accorder un *quitus*, c'est reconnaître que l'étudiant a développé des compétences adéquates par rapport aux objectifs de formation. À l'inverse, refuser un *quitus*, c'est estimer que l'étudiant n'a pas développé ces compétences et qu'il doit poursuivre son travail. Il s'agit d'une évaluation positive dans le sens où sont pris en compte les progrès de l'étudiant, quel que soit son niveau de compétence avant de commencer la formation. Si l'absence de notes permet d'éviter tout classement, cela oblige aussi l'étudiant à développer un niveau minimum de compétences pour valider son élément ou unité d'enseignement car le *quitus* n'entre pas dans la compensation des notes. Dans notre expérience, les étudiants acceptent l'évaluation par *quitus* si elle leur est clairement expliquée et si l'enseignant-évaluateur aide les étudiants à prendre conscience de leur progression. L'élaboration d'un portfolio permet cette prise de conscience.

Dans notre université, l'acceptation du *quitus* par le service de la Scolarité et des Examens n'a posé aucun problème lorsque les départements avaient bien voulu comprendre l'intérêt pédagogique de ce type d'évaluation. Ce sont donc les chefs de département et directeurs d'UFR qu'il faut convaincre. Un enseignant qui serait investi de la responsabilité du parcours enseignement second degré aura sans doute plus de chances d'être entendu que celui qui n'aurait la charge que des enseignements relatifs à la didactique et à l'analyse de pratiques.

- *Les séances d'analyse de pratiques* après une période de stage en établissement, surtout si elles sont faites en inter-langues, sont le lieu de la co-construction du discours sur les pratiques dont nous faisons le pari qu'il sous-tend la co-construction d'outils et de postures permettant la réflexion sur la pratique.

L'analyse en inter-langues apporte une ouverture qui pourrait être d'autant plus efficace qu'elle associerait des enseignants-chercheurs en didactique et/ou

en psychologie à des formateurs du second degré. Cette collaboration, très coûteuse, a fait ses preuves du temps de l'IUFM de Lorraine. Il est néanmoins peu probable que l'Université de Lorraine, dont l'ESPE fait désormais partie, ait les moyens de financer des co-animations et, même si elle les avait, nous craignons que la culture universitaire telle qu'elle existe n'estime pas prioritaires ces dispositifs-là.

- *Les outils d'évaluation* que sont le portfolio et le mémoire professionnel. Le premier associe un écrit réflexif à tout ce qui a été lu, annoté, rédigé par l'étudiant pendant le semestre, rendant ainsi visible le cheminement du professionnel en formation. Le mémoire professionnel, dans une démarche de recherche, contribue à la construction de sa professionnalité.

Ne nous leurrons pas. Jusqu'à maintenant, les étudiants en M2 se sont beaucoup plaints de leur charge de travail. Certes, un stage, très lourd pour ceux qui cette année sont devenus contractuels admissibles, un concours à réussir et un master à valider avec, en point d'orgue, un mémoire à rédiger et soutenir, cela fait beaucoup. Toutefois, une fois la note enregistrée et donc sans risque de se faire mal juger par l'enseignant responsable en exprimant un avis négatif, à quelques exceptions près tous les étudiants reconnaissent que le mémoire les a vraiment aidés à comprendre ce qui se joue dans les situations d'enseignement/apprentissage qu'ils ont étudiées. Il nous semble donc essentiel que les directeurs de recherche chargés de suivre le travail des étudiants de M2 maîtrisent eux-mêmes les domaines concernés par les mémoires qu'ils encadrent. Il revient au responsable du parcours de veiller à ce que l'association étudiant-directeur de recherche soit garante d'un véritable travail de recherche à des fins professionnelles.

- *La mise en réseau* de différents éléments de formation: stage, séances d'analyse de pratiques et cours de didactique. Cela suppose que la concertation soit possible entre les différents intervenants, soit parce qu'ils font partie d'une véritable équipe qui se rencontre régulièrement, comme cela se faisait du temps des IUFM, soit parce que un ou plusieurs enseignants interviennent dans tous les éléments de formation, assurant ainsi une forme de cohérence.

Conclusion

Depuis que nous travaillons ensemble, nous avons cherché à placer les étudiants dans des situations qui leur permettent de prendre le contrôle d'eux-mêmes, des situations finalement riches en affordances, selon la définition de Gibson (1977), développée ensuite par Van Lier (2004), car le potentiel opératoire d'une relation entre individu et environnement vaut autant pour le développement de compétences dans une langue étrangère que pour le développement de compétences professionnelles. Cela ne veut pas dire que les enseignants que nous avons formés prendront tout de suite le contrôle dans leur vie professionnelle car, d'une part, ils sont libres de faire ce bon leur semble

avec les outils que nous proposons et, d'autre part, le travail effectué pendant la formation est bien léger comparé au poids des habitus individuels et professionnels. Nous sommes donc conscients de ne pas dépasser de beaucoup le stade de la sensibilisation, si l'on admet qu'il est possible de sensibiliser à la prise de contrôle. C'est d'ailleurs pour cela que nous avons beaucoup d'espoirs dans la nouvelle réforme de la formation des enseignants qui, pensions-nous, donnerait aux futurs enseignants les moyens de se construire les outils pour eux-mêmes exercer le contrôle. Or, les maquettes qui semblent se dessiner pour la formation en ESPE laissent craindre une formation des enseignants qui conjugue les défauts des IUFM et des masters actuels, à savoir une emprise du terrain qui ne laisse pas le temps à la recherche pour les premiers et des enseignements académiques visant principalement la réussite au concours pour les seconds.

Références bibliographiques

- BOURDIEU, PIERRE. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BOURGUIGNON, CLAIRE. 2006. De l'approche communicative à l'"approche communic-actionnelle": une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe 1. La richesse de la diversité: recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, 58-73.
- BOURGUIGNON, CLAIRE. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECR: clés et conseils*. Paris: Delagrave.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- GIBSON, JAMES. J. 1977. The theory of affordances. SHAW, ROBERT & JOHN BRANSFORD (eds.) *Perceiving, Acting, and Knowing, Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 67-82.
- HILGERS, MATHIEU. 2006. Liberté et habitus chez Pierre Bourdieu. *EspacesTemps.net*, Travaux, 25.07.2006. <<http://www.espacestemp.net/articles/liberte-et-habitus-chez-pierre-bourdieu/>>. Consulté le 03/03/2013.
- HOLEC, HENRI. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- HOLEC HENRI. 1990. Les auto-apprentissages. *Les Cahiers de l'ASDIFLE 2*. <http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives_cahiers.htm>. Consulté le 03/02/ 2013.
- LAPAYRE, NATHALIE. 2009. La dialectique autonomie/contrôle dans le management par projet. *Interventions économiques* 40. <<http://interventionseconomiques.revues.org/149>>. Consulté le 03/02/ 2013.

- MAURER, BRUNO. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- MCNAY, LOIS. 2009. Self as Enterprise. Dilemmas of Control and Resistance in Foucault's *The Birth of Biopolitics*. *Theory, Culture & Society* 26, 55-77. Consulté en ligne le 03 mars 2013. <<http://tcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/26/6/55>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 2007. Préambule commun, langues vivantes-collège palier 1. *Bulletin Officiel* 7, 26 avril, hors série.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 2010a. Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. *Bulletin Officiel* spécial 4, 29 avril.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 2010b. Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques. *Bulletin Officiel* spécial 9, 30 septembre.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 2011. Programme des concours de recrutement de personnels de l'enseignement du second degré – session 2012. *Bulletin Officiel* spécial 1, 27 janvier.
- MORIN, EDGAR. 1986. *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.
- NORMAND, CLAUDE & MYRIAM PEREIRO. 2009. Former des professeurs de langues du secondaire à la recherche-action. Des effets durables? *Les Cahiers de L'ASDIFLE* 21. Actes des 43^e et 44^e rencontres *Quelles formations durables en FLE/FLS?*, 112-122.
- NORMAND, CLAUDE & MYRIAM PEREIRO. 2012a. Rompre la matrice monolingue des professeurs de langue. BALSIGER, CLAUDINE ET AL. (dir.) *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classes*. Paris: L'Harmattan, 313-323.
- NORMAND, CLAUDE & MYRIAM PEREIRO. 2012b. Former des enseignants de langues à et par la recherche. *Les Langues Modernes* 2, 12-19.
- PERRENOUD, PHILIPPE. 1996. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. PAQUAY, LEOPOLD ET AL (dirs.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, de Boeck, 1996, 181-208. Consulté en ligne le 03 mars 2013. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html>.
- PUREN, CHRISTIAN. 2005. Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres. *Les Cahiers pédagogiques* 437, 41-44.

- RAAEN, FINN DANIEL. 2011. Autonomy, candour and professional teacher practice: a discussion inspired by the later works of Michel Foucault. *Journal of Philosophy of Education* 45, 627–641.
- SCHÖN, DONALD. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Books (Traduction: *Le praticien réflexif*. Montréal, Éditions logiques, 1994).
- VAN LIER, LEO. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.