

APPRENDRE À ÊTRE PROFESSEUR DE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UN PAYS ÉTRANGER DÉPLACEMENT, IMAGINAIRE ET RÉFLEXIVITÉ

MARIE-THÉRÈSE VASSEUR*

Résumé

L'article présente un programme européen de formation d'enseignants de Français Langue Étrangère (FLE). Il relate l'expérience que les étudiants, essentiellement français et anglais, font du séjour à l'étranger lors de leur stage dans des établissements secondaires britanniques et prend pour objet d'analyse la démarche et le discours réflexifs des enseignants stagiaires dans leurs activités en classe. Le suivi des discours produits montre que les visions et les réactions assez stéréotypées des étudiants confrontés avec la différence culturelle évoluent peu à peu lorsque ces derniers sont exposés aux contraintes de la mise en mots et de la réflexion sur leur pratique dans la classe. Il suggère aussi que le futur enseignant réflexif est ainsi rendu conscient que toute sa formation comme enseignant ne peut être qu'une autoformation continue.

Abstract

The article deals with a european language teacher training program in which French students are trained to teach french as a foreign language in the British secondary schools for a whole semester. The analysis presented is based on the trainees' reflective discourse about their classroom activities. The follow up of such discourse shows that the common and limited views and reactions of the students confronted with cultural difference as a whole may progressively change through the program constraints of putting into words and reflecting upon the classroom experience. It also suggests that the future reflexive teacher is thus made conscious that her/his training as a teacher itself has to be continuous self-training.

45

* - Marie-Thérèse Vasseur, Université René Descartes-Paris V et UMR 8606, CNRS.

Présentation

Le séjour dont il sera question ici se situe dans le cadre d'un programme européen de formation de professeurs de « Français Langue Étrangère » (FLE) en Grande-Bretagne. Il s'agit pour les étudiants français concernés d'un triple déplacement/voyage dans l'étrangéité : d'abord ils quittent leur pays pour s'installer dans un autre pays qui les accueille pour six mois de formation, une autre société qui parle donc une langue qui leur est étrangère. Ensuite, à l'intérieur de ce cadre, ils se trouvent immergés de façon plus précise dans la communauté éducative scolaire avec ses us et coutumes, son histoire et ses règles de fonctionnement, différents de la communauté qu'ils ont connue dans leur pays d'origine. Enfin, ils vivent une transplantation qui correspond à leur changement de statut socioprofessionnel. D'étudiants qu'ils étaient, ils deviennent enseignants, même si l'état de stagiaire comporte beaucoup d'ambiguïtés et laisse place à différentes interprétations de la part de l'institution et des personnels d'encadrement.

On peut ajouter que ce double statut de professeur-stagiaire dans un établissement scolaire et d'étudiant à l'université amène à jouer, dans les échanges sociolangagiers un double rôle :

- celui d'expert de sa langue d'origine, c'est-à-dire que, dans l'établissement où il exerce, l'étudiant est reconnu comme expert de la matière enseignée,
- et en même temps, celui de novice, d'apprenant à un double niveau : celui de la langue de l'institution, de ses élèves, de l'environnement social, qui est alors étranger pour la/le stagiaire et celui du métier puisqu'il apprend le métier de professeur.

46

Ce déplacement et ces confrontations entraînent une *reconstruction imaginaire* au sens où il y a interprétation spontanée d'une situation fondée sur des expériences non ou partiellement partagées.

Dans le cadre de la formation, et pour dépasser les interprétations impulsives, la démarche proposée aux étudiants-stagiaires consiste à faire appel à la réflexivité en croisant/confrontant les regards des principaux acteurs. À divers moments de leur séjour, les étudiants français, stagiaires dans des établissements britanniques, ont été amenés à produire des discours dans et sur les classes, sur leurs élèves et sur eux-mêmes.

Je ferai dans un premier temps une rapide présentation du programme qui a servi de cadre au projet évoqué ici. Ensuite, je présenterai les discours des étudiants que j'ai recueillis et analysés, avec Bernadette Grandcolas (Paris VIII), en montrant qu'ils sont d'abord le lieu de la construction d'images attendues de

l'autre, de l'autre groupe, de l'autre institution, de l'autre système. Je montrerai que ces images ne sont souvent que les images inversées des images de soi et aussi qu'elles révèlent l'affrontement des théories circulantes quant à l'éducation, l'apprentissage et la méthodologie de l'enseignement de la langue étrangère.

Ensuite, on verra qu'avec la pratique d'une approche réflexive et la nécessité académique de la mise en mots, se développe la prise de conscience de la variation et la mise en place de la capacité à prendre mieux en compte la complexité des situations.

LE PROGRAMME MAÎTRISE FLE - PGCE

Description du dispositif

Il s'agit d'un programme européen dont l'objectif est la formation des professeurs de français en Grande-Bretagne. Cette formation a été créée en 1992 dans un contexte nouveau en Angleterre : une loi promulguée en 1988 contraint les établissements secondaires à enseigner une langue étrangère à tous les élèves, jusqu'à 16 ans. Par ailleurs, l'institution scolaire est soumise à une évaluation constante et donc à une obligation de résultats, ce qui explique la concurrence importante que l'on constate entre les divers établissements. La réforme s'est concrétisée par un nouveau programme et de nouveaux modes de certification depuis 1988 : le *National Curriculum*. Tous ces paramètres affectent les attitudes et représentations des élèves, comme celles des enseignants.

Ce programme dure une année complète (28 août-28 juillet suivant) : en septembre les étudiants (français, britanniques et aussi quelques Autrichiens et italiens) font un premier stage de découverte dans une école britannique. Ils passent ensuite le premier semestre universitaire dans une université française dans le cadre de la maîtrise FLE. Puis, ils repartent en Grande-Bretagne pour le second semestre qu'ils passent en grande partie en stage dans les établissements secondaires britanniques. La formation débouche sur le premier diplôme européen de formation d'enseignants de langue avec une double certification : *Maîtrise FLE* et *Post Graduate Certificate of Education*.

Formation réflexive, classe réflexive, recherche réflexive

L'esprit dans lequel essaie de se mettre en place cette formation de futurs enseignants européens de langue repose sur ce qu'il est courant d'appeler la démarche réflexive. On entendra par là un cadre théorique et une démarche

fondés sur les analyses et propositions à la fois d'acquisitionnistes, de praticiens, de didacticiens et d'enseignants de langues. Dans la perspective acquisitionnelle, on rappellera que Vygotsky (1935 ; v. fr. 1985), a insisté sur la nécessaire collaboration sociale, source d'activités intersychiques débouchant sur des activités intrapsychiques où les mêmes données font l'objet d'un traitement « interne ». Chez des apprenants moins jeunes, on a pu montrer que ces deux types d'activités cognitives sont constamment « accessibles » et donc se complètent (Frawley & Lantolf, 1985). Une telle approche théorique cadre heureusement les propositions de praticiens (Schön, 1987), de didacticiens généralistes (Perrenoud, 1994), et de didacticiens de langue. Ce qu'entraîne l'association de ces interactions « externes » et « internes », c'est la prise de conscience et l'attention portée à l'objet d'apprentissage, c'est aussi la mise en place d'activités métacognitives, métacommunicatives et métalinguistiques (Van Lier, 1998) et, à terme, même si l'on ne peut isoler le seul facteur « conscientisation », une modification des attitudes (Candelier, Castelotti, Moore, 1999) et des compétences, que cela concerne la compétence pratique, le langage (Hawkins, 1984), ou plus précisément le système linguistique (Lightbown, Spada, 1989).

Mettre en place cette démarche réflexive chez les futurs enseignants de langue c'est leur proposer un emboîtement de réflexivités : la réflexivité des enseignants par la réflexivité des élèves. Se poser des questions sur ses représentations, ses pratiques, ses objectifs dans la classe de langue c'est aussi bien l'affaire des élèves que des enseignants. Plus, il ne peut y avoir de démarche cohérente de distanciation-réflexion chez l'enseignant sans démarche de distanciation-réflexion chez l'élève. Dans le programme de formation des enseignants européens, ce questionnement est donc poursuivi en collaboration dans la classe, mais la recherche est cadrée et formalisée par le travail académique (mémoire de maîtrise) qui est demandé à ces derniers. Et, contrairement à une idée assez répandue, ce mémoire n'est pas à considérer comme un point d'aboutissement, mais comme un point de départ.

Les discours des futurs enseignants

Dès la fin de la première année de fonctionnement régulier du programme (juillet 1994) et dans le but d'évaluer la formation et d'améliorer la préparation de nos étudiants, de longs entretiens ont été réalisés avec les 2/3 des 30 étudiants français de la promotion. Ces entretiens semi-directifs cherchaient à cerner les représentations, perceptions et pratiques des stagiaires au terme de leur séjour dans les classes et établissements britanniques (Grandcolas, Roux, Vasseur, 1995). À partir de ces entretiens, et donc des discours des étudiants, nous avons élaboré avec B. Grandcolas pour les étudiants des années suivantes, des

questionnaires ouverts (que nous leur avons soumis à différentes étapes de leur parcours). Les discours produits, écrits personnels puis discussions orales en groupe ont été régulièrement recueillis. L'analyse de contenu a mis en évidence un certain nombre de réactions convergentes à l'immersion dans le système éducatif britannique. Nous avons alors systématiquement élargi la démarche aux étudiants anglais (une trentaine d'étudiants au total pour les universités de Paris V et Paris VIII). Cette activité réflexive dans et sur la classe, combinant dialogues avec les élèves, dialogues entre stagiaires et dialogues avec soi-même dans les moments de synthèse, donnait à la fois forme et contenu au projet de formation et de recherche qui devait faire l'objet du mémoire de fin de stage.

Les effets escomptés de cette démarche sont doubles. D'une part, à travers les discours variés, oraux et écrits, des étudiants, collectivement construits avec leurs élèves, leurs pairs-stagiaires et leurs formateurs, nous avons un certain accès, entre autres, aux représentations des uns et des autres concernant la culture de l'autre, la langue de l'autre et les modes d'enseignement-apprentissage chez l'autre. D'autre part, il s'agit de susciter une démarche d'enseignement réflexif, en incitant stagiaires et élèves, puis, dans un second temps, stagiaires et enseignants, à parler ensemble, si possible sur un autre mode et selon un autre schéma que celui emprunté au modèle de la relation passive et à sens unique de l'enseignant à l'enseigné. J'exposerai surtout ici le premier volet du projet, à travers la présentation des discours des stagiaires

LES DISCOURS RÉVÈLENT D'ABORD DES IMAGES ATTENDUES

49

Image de l'autre

Le dialogue avec l'autre – et les conversationnalistes (Sacks, 1992) le montrent – est une construction, ou plutôt une co-construction qui repose sur l'interprétation que chacun se fait de la situation, de la tâche qu'il est en train d'accomplir avec l'autre, de lui-même et de son interlocuteur. Cette interprétation est liée à ce que l'on peut appeler *l'imaginaire dialogique* et se manifeste à travers les discours et conduites langagières des interlocuteurs. (Vasseur, Hudelot, 1998). Son fonctionnement est pluri-orienté et pluri-dimensionnel. Il renvoie à la longue suite de dialogues déjà poursuivis avec divers partenaires (ici les partenaires français dans l'histoire des stagiaires, les partenaires britanniques plus récemment...). Il continue à se construire au fil des dialogues qui se tiennent au présent (ici élèves et autorités britanniques, collègues français). Il projette le locuteur vers les dialogues avec des interlocuteurs qu'il s'attribue pour l'avenir (selon les projets individuels, britanniques ou français). Les constructions discursives qui résultent de ces différentes dimensions sont donc plus ou moins cohérentes et plus ou moins

stables. Dans ses dialogues avec les élèves, avec les co-stagiaires puis avec le formateur, le futur enseignant reprend, construit, reconstruit différentes images de l'autre, l'autre qui s'incarne dans ses élèves qu'il a pour interlocuteurs, l'autre, le tiers qui fait l'objet de ses discours avec ses pairs, l'autre qui est reconstruit, différemment encore, dans les échanges avec les formateurs. C'est donc tout un ensemble d'images que révèlent les discours tenus par les stagiaires selon la situation, selon les interlocuteurs, selon l'étape de la formation et du séjour. Nous en exposerons les points forts.

Dans leur discours, très général au début, les étudiants produisent un *discours dichotomique* sur le monde de l'autre. Ils produisent en effet un ensemble de remarques qui se présentent comme des constats réactifs pseudo-objectifs. Ils prennent la forme d'énoncés stéréotypés, métaphoriques, où les mots correspondent à des images fortes, par exemple :

- *il y a un gouffre entre nos deux mondes ;*
- *il y a un mur culturel qu'il faut dépasser, ce qui nécessite une grande patience et une grande foi ;*
- *c'est un choc culturel brutal et violent.*

Ces stéréotypes sont construits sur la base des savoirs, croyances et expériences de l'individu, de la communauté dont il est issu et de l'image de soi qu'il a élaborée, dialogiquement, sur ces bases.

On constate surtout que, dans ces discours, - et sans doute aussi en partie pour des raisons de facilité discursive (les formules toutes faites, et les idées étant immédiatement disponibles) - l'autre est souvent une image inversée de soi. Même si ce mode de présentation n'est sans doute pas sans lien avec notre propre questionnement et le protocole mis en place (entretiens et questionnaires), on voit bien que ce type de réaction correspond, dans son aspect conventionnel, aux constats soulignés par des observateurs réguliers des contacts interculturels, tels que, par exemple, Ladmiral et Lipiansky (1991).

Image de la société et rapport aux langues en général

La relation à l'altérité se manifeste plus concrètement par un discours sur les autres dans l'usage concret que nous en faisons, et sur ce qu'ils font, ou plutôt ne font pas comme nous. Les remarques portent tout naturellement massivement sur le terrain quotidien d'observation des étudiants, c'est-à-dire l'école, les élèves, les collègues.

Si l'on analyse rapidement des fragments de discours obtenus :

- *les jeunes anglais ne sont pas curieux du monde non-anglophone ;*
- *ils ne se rendent pas compte de l'importance des langues ;*

- la société entière ne valorise pas le fait de parler une autre langue ;
- en Angleterre, on entend rarement parler d'autres langues sauf si on habite une région avec une forte proportion d'émigrés ;
- au début, rejet total des élèves avec des compartements racistes. Le français est la matière la plus détestée dans mon école avec les maths ;
- rejet de tout ce qui est étranger ;
- les Anglais ne font pas de grammaire ;
- ils n'ont aucune notion de grammaire ;
- absence quasi totale de grammaire ;
- 95 % des enfants ne savent même pas ce que c'est qu'un verbe ;
- manque de connaissances de bases grammaticales.

On reconnaît dans ces énoncés les marqueurs discursifs caractéristiques de la généralisation (le pluriel, l'article défini, le pronom personnel : *les Anglais, les élèves, la société* : l'« impersonnel » *on*), de l'opposition : la modalité privative (*absence de, pas de, aucun, rarement, manque total...*), de l'estimation extrême (*forte proportion, la plus détestée, 95 %*.)

Cependant, passées les premières réactions des premiers contacts, et comme il faut agir au présent dans la classe, certains étudiants-stagiaires prennent déjà des initiatives orientées pour dépasser cette approche dichotomique et monolingue qui oppose les autres à soi, mais aussi la langue des autres à sa langue à soi :

- j'ai commencé à parler anglais (dans la classe) pour les encourager et nourrir leur confiance ;
- on a continué en français, et ils ont commencé à se sentir un peu moins stupides en prononçant des mots français d'après le feedback que j'ai eu.

51

Image du système et de la culture éducative

Pour le futur professeur en formation, les interprétations de l'expérience quotidienne s'élaborent certes à partir des expériences vécues dans son propre parcours de formation. Elles sont aussi, nous le disions, fortement ancrées dans les discours, les croyances et théories « emportées » avec soi que l'on contraste avec les croyances et théories de l'autre.

Le « *pastoral work* », par exemple, est mentionné d'emblée comme étant la source du plus grand dépaysement. Ce que les autorités éducatives britanniques dénomment le « *pastoral work* », c'est la prise en charge globale de l'élève par l'enseignant, l'enseignement n'étant qu'une partie de son travail. C'est ce qu'en France on continue à appeler *éducation*, par opposition à *instruction*. La pré-

sentation qu'en font les étudiants, nouveaux venus dans l'institution, est déjà un jugement porté sur ce concept à travers leur propre culture et expérience. Voilà comment le résume une stagiaire :

– *Le « pastoral work » est intéressant. C'est l'équivalent de conseiller d'éducation, conseiller d'orientation, assistante sociale, surveillant chez nous (certains ajoutent à cette liste : infirmière et prof de morale et de religion), avec beaucoup de conséquences administratives mais de bons contacts avec les élèves.*

Un autre ajoute :

– *Ça part d'une bonne idée mais ça va un peu trop loin. Un professeur ne peut pas faire tout ça en même temps... Ce n'est pas forcément bon que le prof joue le rôle de parent.*

Un exemple de conclusion qu'en tirent certains stagiaires c'est qu'il y a beaucoup et même trop de familiarité entre les professeurs et les élèves.

Dans ces discours qu'ils tiennent, tant sur cette spécificité que sur l'ensemble du système, les étudiants ont une référence : c'est leur expérience personnelle. Ils produisent un discours comparatif avec le système qu'ils connaissent (voir dans les extraits suivants : *plus..., moins..., par rapport..., inférieur...*, dans lequel ils ont été éduqués, que ce soit pour porter des jugements positifs ou négatifs, mais, de toute façon, assez dichotomiques :

– *Il y a moins de barrières entre les profs et les élèves..., ils ont moins de connaissances..., il y a plus de travail administratif..., il n'y a pas de respect pour les adultes..., ce système ne stimule pas l'effort..., les élèves français sont plus indépendants par rapport au travail. Ici, il faut tout leur mâcher..., je trouve que le niveau de compétence et le statut du prof est bien inférieur à la France..., en Angleterre la classe est plus vivante et créative.*

Par la même occasion, on le voit, certains revalorisent et même idéalisent le système français et les valeurs dans lesquels ils ont été éduqués :

– *Ici, on se contente d'à peu près..., il y a une absence d'exigence...*

Au point qu'à fonctionner dans le cadre de ce système, certains se sentent insécurisés :

– *Je crains de perdre mes valeurs, que le système anglais ne déteigne sur moi.*

Une étudiante montre qu'elle est suffisamment consciente de son cadre de référence pour le mentionner :

– *J'ai été éduquée dans le système français. Je me dis que l'école c'est avant tout apprendre des matières...*

La pédagogie des langues

Quant aux méthodes pédagogiques, les étudiants les perçoivent par contraste avec ce qu'ils ont depuis peu découvert, à travers les discours actuels et métalinguistiques entendus à l'université. Ils ont encore à l'esprit le contenu des cours de didactique des langues du cursus de maîtrise FLE suivis au premier semestre en France. Ces cours mettent en général l'accent sur l'évolution des méthodologies et se réfèrent aux approches les plus récentes.

C'est ce contenu distancié et parfois théorisant plutôt que le vécu comme élève de cours de langue étrangère au lycée en France, qui tend à cadrer les analyses et les discours sur la pédagogie de la langue étrangère.

C'est par rapport à cet arrière-plan universitaire que la pédagogie est qualifiée de *traditionnelle*, qu'il s'agisse de cours de niveau avancé où la langue étrangère apparaît surtout dans des textes commentés et expliqués, ou de classes intermédiaires où la classe se fait encore beaucoup en anglais. Des traits courants dans le rapport au travail scolaire sont généralisés :

- ils ont tendance à regarder les langues seulement en tant qu'exercice académique ;
- difficulté de faire comprendre l'importance de l'apprentissage d'une langue autrement que pour des bonnes notes au GCSE ;
- le prof s'apparente souvent à un « baby sitter » devant divertir une classe d'élèves dont seule une minorité arrive au stade d'apprenant.

Dans les premières années de langue étrangère, le nouveau curriculum contraint à bannir totalement la langue maternelle de la classe pour automatiser l'usage d'unités linguistiques courantes. La méthode frappe les étudiants-stagiaires comme étant inspirée des approches audio-orales, « *mim-mem* » (« *mimicry-memorisation* », méthode américaine fondée sur l'imitation et la mémorisation), et même de l'approche structuro-globale-audio-visuelle, qui toutes privilégient la présentation du modèle à imiter sur l'incitation à la démarche active et à l'analyse. Car ce qu'ils constatent surtout c'est l'absence de réflexion grammaticale dans les cours :

- on ne leur apprend que des automatismes ; pas de réflexion sur la langue qui leur permettrait de progresser ;
- ils savent répéter des phrases mais sans en comprendre le sens et/ou la structure ;
- la plupart des élèves ne savent pas ce qu'est un adjectif ou un pronom. Il est très difficile d'enseigner le français sans avoir recours à la grammaire.

On peut certes établir un rapport entre ces choix méthodologiques et la tradition éducative britannique concernant la ou les langue(s) qui est centrée sur l'absence de cours dits de grammaire et sur le maintien de la motivation de l'élève, et où la participation prime sur l'acceptabilité des énoncés et leur analyse. Cette nouvelle orientation « nationale » frappe d'abord nos étudiants par le contraste qu'elle offre avec la tradition française de l'enseignement des langues, nettement plus métalinguistique.

On sait cependant que, depuis quelque temps, les chercheurs et enseignants-chercheurs britanniques développent des propositions pour introduire un apprentissage grammatical en classe à travers les analyses, classifications, typologies et donc l'introduction du métalangage, rarement proposé auparavant, cela quelle que soit la langue L1 ou L2. Mais, d'une part, il semble que dans de telles propositions, on réduise de beaucoup la notion de grammaire et, d'autre part, on fera remarquer que la familiarisation des élèves et des étudiants avec ce domaine prendra, de toute façon, un certain temps.

Ces propositions, peu développées encore, ne peuvent pas être prises en compte par les jeunes stagiaires français. Immérgés dans un système éducatif qui s'appuie traditionnellement sur la conception pragmatique et optimiste mentionnée plus haut, et fraîchement issus de leur formation française à base métalinguistique, ils remarquent surtout l'absence de connaissances et de conscience grammaticales.

On constate donc, à travers la grande variété et hétérogénéité des références personnelles, institutionnelles et idéologiques, une apparente stabilité des discours contrastifs tenus dans les premiers temps par les apprentis-enseignants.

LE TRAVAIL DE MISE EN MOTS ET LA PRÉSENTATION DU PROJET MIS EN ŒUVRE ABOUTISSENT À DES DISCOURS PLUS NUANCÉS ET ARGUMENTÉS

On a appelé démarche réflexive en classe le travail que fait l'enseignant lorsqu'il revient sur son propre travail avec ses élèves pour essayer d'interpréter ce qui s'est passé dans la classe. D'une façon plus générale, ceci signifie que l'enseignant se demande non seulement comment il enseigne, mais aussi d'abord comment les élèves apprennent. C'est pourquoi un enseignant réflexif est un enseignant qui suscite un travail réflexif chez les élèves, qui les encourage à faire comme lui, à reconsidérer régulièrement le travail collectif qu'il effectue avec eux pour leur apprendre à apprendre.

Dans la perspective de la formation des futurs enseignants, cette démarche est décisive. C'est pendant sa formation que le stagiaire peut se faire expliciter la démarche et peut déjà prendre des habitudes, tout en apprenant à évaluer ce qu'il fait.

Le dispositif « expérimental » d'appui à la mise en place de la démarche proposé aux stagiaires se fonde ainsi sur des activités réflexives en miroir et aboutit actuellement à l'élaboration d'une synthèse rédigée, insérée dans le dossier final et soutenue en fin d'année.

Cela prend d'abord, en fin de cours, la forme d'une série de fiches-questionnaires doubles, une pour les élèves et une pour le stagiaire, à remplir indépendamment, avant confrontation des deux par ce dernier. Ces questionnaires portent sur la perception des difficultés rencontrées dans la classe et leur gestion, les problèmes de compréhension orale, l'appropriation du lexique, les méthodes pour apprendre, la conscience des structures. D'autres activités réflexives sont suggérées et encouragées : journal de bord, entretiens, discussions, travaux en petits groupes tels que fabrication d'exercices, corrections de textes erronés, etc. (Grandcolas, Vasseur, 1999).

Pratiquement, ce qui se passe alors peu à peu dans les classes c'est que l'on se parle. Et non seulement on se parle mais on parle de ce que l'on fait ensemble en classe, de pourquoi on est là ensemble, de cet objet et de cet objectif d'apprentissage qui réunit des individus qui sont au départ des étrangers les uns pour les autres. On s'intéresse à la façon dont on résout le problème posé par la tâche que l'on est en train d'accomplir ensemble, à la façon d'élaborer le projet d'enquête (comment aborder les gens et quelles questions poser, par exemple) que l'on veut mettre en œuvre au cours du prochain séjour de deux jours à Calais. On discute sur comment on a fait pour comprendre la dernière conversation enregistrée écoutée en classe, sur les tactiques utilisées pour mémoriser les mots nouveaux, sur les repérages faits en dehors de la classe, sur le pourquoi de la peur, de l'ennui ou de l'envie chez l'un ou l'autre de parler français, etc. Quels effets ces dialogues multiples peuvent-ils avoir sur les images de l'autre que l'on s'est hâtivement forgées au début du processus ?

55

La mise en mots est un gage de distanciation

Les stagiaires doivent analyser les réponses (orales et écrites) de leurs élèves et les comparer aux leurs. Cette première confrontation leur permet de vérifier la convergence ou non de leurs perceptions, de leurs croyances, de leurs attentes quant aux perceptions, réactions, interprétations des élèves de leur classe.

La confrontation suivante entre stagiaires travaillant dans des classes différentes et dans des institutions différentes ajoute au recul et à la relativisation des résultats, permet de faire ressortir les traits communs des discours et la variation, démarche qui fait apparaître la grande complexité de ces situations. Quand le moment est venu d'écrire, le stagiaire (ou les stagiaires travaillant ensemble au projet commun) a déjà largement ébauché la réflexion.

Prendre le temps d'écrire permet non seulement de prendre du recul mais de chercher à comprendre. L'organisation, la mise en forme du texte écrit pousse à cadrer son discours, à mettre en contexte, à chercher des explications, à les justifier, à les analyser, à évaluer ses actions. L'ensemble de la démarche repose sur un déplacement énonciatif: le scripteur-stagiaire qui rend compte des événements qui se sont passés dans sa classe, les explique et les interroge quant à leurs effets, n'est plus le même locuteur que le professeur qui participait à l'événement en question. Il peut se mettre à la place des élèves. Le discours est modalisé: *Ça n'était pas malsain du tout; argumenté: c'est difficile quand..., après... je comprends mieux.*

- *ils ne réalisent pas que le français peut être utile et vivant: c'est difficile quand on n'a pas voyagé et qu'on n'a pas la notion de l'étranger;*
- *ils nous voyaient comme des bêtes curieuses, mais ça n'était pas malsain du tout. Ils commencent à voir un autre intérêt à apprendre le français;*
- *les adolescents sont gênés qu'on leur demande de parler en français. Après l'apprentissage d'une langue inconnue, je comprends mieux leur embarras.*

56 Dans son écrit, le stagiaire fait une part importante aux questionnements plutôt qu'aux constats, traduisant là encore un changement de point de vue considérable. Les questions concernent aussi bien le comportement des élèves (comment perçoivent-ils le cours de français? apprennent-ils comme l'enseignant pense qu'ils apprennent?) que l'approche méthodologique utilisée (rôle et fonction de la langue maternelle, à quoi sert la mise en place d'automatismes, par exemple) ou la gestion de la classe (les consignes sont-elles comprises, compréhensibles?). Elles témoignent de l'attention portée à des dimensions importantes de la situation des élèves (comment faire face à l'absence de motivation pour la langue étrangère par exemple), et sont la source d'idées nouvelles d'activités de projets et d'initiatives (échanges d'enquêtes avec des classes parallèles d'élèves français apprenant l'anglais, par exemple).

Une verbalisation sur des données de plus en plus riches et complexes

L'élargissement du champ de réflexion permet encore parfois la découverte, et surtout une perception progressive de la diversité, de l'hétérogénéité et de la complexité des situations et des conduites d'apprentissage. Dans le discours des stagiaires, l'évolution est sensible.

L'extension du programme à des établissements scolaires supplémentaires dès le premier mois de stage a pour effet de soulever et de thématiser la question de la variation (selon les écoles, selon les niveaux, selon les enfants) qui se trouve très vite et tout naturellement posée: dès la première réunion à l'issue du stage préalable de septembre.

Longitudinalement, la dynamique du programme a suscité le développement de nouvelles activités d'une année à l'autre. Les expériences différentes dans des classes différentes provoquent davantage de confrontations, de discussions aux différentes articulations du cursus: aux départs et aux arrivées d'un pays à l'autre, d'une partie du programme à l'autre au cours de l'année.

De plus, au fil du temps, l'expérience devient, d'années en années, cumulative: les synthèses, rapports et publications antérieures sont fournies aux nouveaux étudiants qui peuvent partir de ces analyses partielles et provisoires pour ré-analyser les échanges dans leur classe et imaginer de nouvelles activités qu'ils pourront de nouveau confronter, analyser et évaluer du point de vue de leurs effets.

57

Des synthèses formalisées qui indiquent à la fois distanciation et implication

Les mémoires de maîtrise écrits et soutenus devant un jury de deux enseignants sont pour les étudiants l'occasion de faire une présentation synthétique de leur travail réflexif: en décrivant les activités qu'ils ont élaborées, proposées, adaptées à leur classe, les échanges auxquels celles-ci ont donné lieu, en exposant leur analyse de ces échanges et des réactions des élèves, en se mettant en cause personnellement dans leurs pratiques de classe, à la fois dans le cadre imposé et dans la perspective d'objectifs qu'ils se sont appropriés.

C'est pour eux l'occasion de recadrer leur expérience de la formation conjointe et co-culturelle, dont ils situent très nettement l'extension au-delà des limites de la classe:

- *Au travers du choc culturel vécu par les étudiants anglais lorsqu'ils franchissent les portes de l'université française, et par les étudiants français lorsqu'ils pénètrent le système scolaire anglais, nous prenons conscience que toute la spécificité d'une culture se dévoile au sein même de son système éducatif. Et c'est là aussi que nous prenons conscience de notre capacité d'adaptabilité et de compréhension si nécessaire à ce métier.*

Pour les nécessités de la tâche, ils passent des constats et des réactions aux analyses de la situation vécue. Ils peuvent mettre en relation un existant complexe, le ressenti de leur part et un projet personnel, pour prendre leurs marques dans le débat méthodologique général et sur les pratiques professionnelles.

- *Certaines des réflexions faites par les élèves démontrent que tous les élèves ne sont pas fermés à la langue. Même s'ils ne représentent qu'une minorité, cela vaut la peine de travailler dans le sens d'une éducation interculturelle et de les encourager à faire changer les mentalités autour d'eux.*

Ils recadrent ce qu'ils pointent au début de leur expérience comme des « manques » absolus, par exemple la grammaire et le métalangage.

- *L'absence de métalangage n'implique pas systématiquement un manque de réflexion. Même si la communication est privilégiée par rapport à l'exactitude des structures, une forme de réflexion inductive est, peut être, ou doit être instaurée.*

Même s'il reproduit en partie les discours entendus dans la formation ou lus dans les manuels :

78

- *increased awareness of the learning process facilitates learning, encourages autonomy and above all increases motivation, which is a key factor in successful learning.*
- *La réflexivité vise à faire glisser petit à petit la responsabilité de l'apprentissage des épaules du professeur sur celles des élèves.*

l'enseignant futur prend aussi conscience qu'il a encore à apprendre, que l'apprentissage de l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangère dans un pays étranger n'est pas livré clé en mains, comme une sorte de « prêt à enseigner », mais que c'est une autoconstruction progressive. Les discours renvoient davantage à soi (discours en *je, pour moi, à mon sens*) qu'aux autres, indiquant ainsi une prise en charge subjective du discours. Les mots-clés (*approche culturelle, culturally more aware*) qui soulignent le déplacement de point de vue sortent du domaine purement technique et méthodologique pour prendre de la distance.

- *Je reste convaincue de l'importance de l'approche culturelle pour garantir un apprentissage des langues qui fasse sens aux yeux de l'apprenant. Ceci*

implique un respect mutuel qui s'acquiert au fil des leçons. Enseigner à l'étranger n'est pas une tâche facile. C'est pour moi une école de tolérance et de compréhension de l'autre où j'apprends chaque jour un peu plus.

- *I am aware that if the first step has been made, the thinking and examining does not stop here. Some of my aims as teacher are to make the pupils more responsible in their learning and more independent... I should also make them culturally more aware.*
- *Je me suis refusée de faire le procès du système éducatif britannique, procès qui à mon sens se serait avéré totalement déplacé. Il existe bien sûr, comme en France des points d'ombre, dont les enseignants concernés sont parfaitement conscients. Il ne s'agit pas simplement de les mentionner, encore faut-il y apporter une critique constructive envisageant des possibilités de solution. La dimension européenne que les professeurs titulaires du double diplôme PGCE/Maîtrise FLE ont actuellement tendance à s'octroyer de façon automatique et systématique serait ainsi plus légitime !*

Conclusion

La présentation de ce travail soulignait le double ou triple statut d'expert et de novice des étudiants dont il est question ici. En réalité, c'est surtout leur situation dynamique de novice, et ses avatars tout au long de leur expérience à l'étranger qui ont été examinés ici. À travers les discours produits sur un arrière-plan d'activités réflexives, avec l'autre et avec soi, nous avons accompagné la reconstruction imaginaire provoquée par le séjour dans cet étranger du territoire (l'autre pays), de l'institution (l'école) et du rôle (l'enseignant). Le constat est riche et dépasse de loin la métaphore du déplacement spatial effectué. Car nous avons affaire ici à un déplacement qui n'est pas la substitution d'une place à une autre place (de la France à l'Angleterre), d'un rôle (le français, l'étudiant) à un autre (le professeur), mais une mise en mouvement. Les discours des futurs enseignants, généraux et dichotomiques dans les premiers temps du séjour, deviennent particuliers, situés et beaucoup plus nuancés à la fin des sept mois de stage. Les sujets « déplacés » ne sont pas devenus autres, ils sont restés eux-mêmes en s'enrichissant d'autres dimensions, de même que leur discours n'est pas devenu un autre discours : il s'est enrichi de nuances et de dimensions, modalisations, argumentations multiples. On fait l'hypothèse que l'exercice de mise en mots (dialogues à différents niveaux, puis présentation, analyse, rédaction écrite) n'est pas étranger au déplacement discursif, et sans doute sociocognitif, observé.

BIBLIOGRAPHIE

- ALDERSON J.-C., C. CLAPHAM, D. STEEL (1995). – « Metalinguistic knowledge, language attitude and language proficiency », *Working Papers*, 26, Center for Research in Language Education, Lancaster.
- BYRAM M., C. MORGAN (1994). – « Teaching and Learning Language and Culture », *Multilingual Matters*, n° 100.
- FRAWLEY W., LANTOLF J. P. (1985). – « Second Language discourse: a Vygotskyian perspective », *Applied Linguistics*, vol. 6, n° 1.
- GRANDCOLAS B., M.-T. VASSEUR, E. ROUX (1995). – « Un programme européen de formation des professeurs de FLE: ce qu'en pensent les intéressés », *LIDIL*, 11, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, pp. 161-176.
- GRANDCOLAS B., M.-T. VASSEUR (1997). – « À propos d'un programme franco-britannique de formation de professeurs de FLE », in *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 8, actes du colloque: « Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles: ruptures et/ou continuités? », Toulon.
- GRANDCOLAS B., M.-T. VASSEUR (1999). – *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*, SOCRATES/LINGUA, Action A n° 25043-CP-2-97-FR-LINGuA-LA, Paris.
- HAWKINS E. (1984). – *Awareness of Language: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JAMES C., P. GARRET (eds) (1991). – *Language Awareness in the classroom*, Longman, London.
- LADMIRAL J.-R., E.M. LIPIANSKY, (1991). – *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris.
- LIGHTBOWN P., N. SPADA (1989). – « Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. Effects on second language learning », *Studies on Second Language Acquisition*, 12.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- RICHARDS J., C. LOCKHARDT (1994). – *Reflective Teaching in Second-Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SACKS H. (1992). – *Lectures on conversation (1964-1972)*, Oxford, Basil Blackwell.
- SCHÖN D. A. (1987). – *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- VASSEUR M.-T., B. GRANDCOLAS (1997). – « Comment se voient-ils apprenant la langue étrangère? Comment se voient-ils enseignant la langue étrangère? », *LINX*, vol. 1, n° 36, « Métadiscours et enseignement/apprentissage des langues », PU de l'Université de Nanterre.

VASSEUR M.-T., GRANDCOLAS (1998). – « Learning to reflect on pupils reflections : a French point of view », *CILT*, n° 18, London.

VASSEUR M.-T., HUDELLOT C. (1998). – « Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues expert-novice », in C. Springer (éd.) *Les Linguistiques appliquées et les sciences du langage*, actes du 2^e colloque de linguistique appliquée, Strasbourg, Université de Strasbourg 2.

VYGOTSKY L. (1935 ; v. fr.1985). – *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.