

QUELLE FORMATION DÉVELOPPER POUR LES ENSEIGNANTS DE LANGUES DU SECOND DEGRÉ ?

Cédric SARRÉ

Maître de conférences, Sorbonne université, ESPÉ de l'Académie de Paris

Le rôle important joué par les enseignants dans les apprentissages n'est plus à démontrer, comme le rappellent de nombreuses publications récentes de l'OCDE (2016, 2018). S'il est important pour les enseignants d'assurer un enseignement de qualité, il est tout aussi important de former les enseignants en conséquence au XXI^e siècle.

C'est précisément dans ce but qu'un mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant a été engagé dans les années 1990, notamment avec la création des IUFM (Bourdoncle, 1991). Il s'agissait alors de passer du statut de *métier* (caractérisé par des conduites intuitives et artisanales et qui s'apprend par imitation d'un maître) à celui de *profession*, qui implique un ensemble de savoirs et savoir-faire à construire. Ce mouvement s'est poursuivi lors de la création des ESPÉ et, parallèlement, avec la publication de référentiels de compétences professionnelles des enseignants et la redéfinition des épreuves des concours de recrutement (dernière réforme datant de 2014 pour le CAPES). Nous mentionnerons ici le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013¹, complété par des descripteurs des degrés d'acquisition des compétences pour l'entrée dans le métier en 2015². Le référentiel comporte 14 compétences communes à tous les professeurs et professionnels d'éducation ainsi que cinq compétences communes à tous les professeurs (P1 à P5). Nous noterons également l'existence de référentiels européens de compétences communes aux enseignants du premier degré, tels que celui issu du projet SPIRAL³. À la même période, à l'international, ce même élan de professionnalisation a permis de modifier radicalement le contenu des formations des enseignants de langues pour y intégrer bien plus que des savoirs disciplinaires : didactique, recherche en éducation, savoirs relatifs à l'interlangue (syntaxe et phonologie), conception de formations, évaluation... sont autant d'éléments qui ont trouvé leur place dans les programmes de formation des enseignants de langues (Barduhn & Johnson, 2009, p. 60).

Il s'agit donc de savoir si l'effort de professionnalisation a été à la hauteur des enjeux en France. Les deux questions qui guideront notre propos dans cette note de synthèse, et auxquelles nous tenterons de répondre grâce à l'éclairage de la recherche, sont les suivantes : quelle conception de la formation des enseignants de langues au XXI^e siècle ? En d'autres termes, quels dispositifs de formation mettre en place pour soutenir la professionnalisation des enseignants de langues ?

Pour répondre à ces questions, nous allons, dans un premier temps, nous intéresser au *répertoire didactique* (Cicurel, 2002) de l'enseignant avant de tenter d'identifier les spécificités de l'enseignant de langues, c'est-à-dire ce qui caractérise un enseignant de langues par rapport aux enseignants d'autres disciplines. Puis, nous examinerons les conséquences des apports de la recherche sur les

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

² http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf

³ https://spiral-euproject.eu/wp-content/uploads/2017/02/SPIRAL_O2_Common-Reference-Framework.pdf

dispositifs de formation des enseignants de langues en nous intéressant à trois piliers de la formation : activité réflexive, adossement à la recherche et internationalisation.

A. Le répertoire didactique de l'enseignant

Notons, en premier lieu, que la formation des enseignants évolue au gré des changements sociétaux qui font émerger de nouveaux besoins et entraînent ainsi une redéfinition des rôles de l'enseignant : les trois fonctions de l'enseignant identifiées par Dabène (1984) – vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur – peuvent désormais être élargies. Kumaravadivelu (2012) invite ainsi les formateurs à faire des futurs enseignants des penseurs, stratèges, chercheurs et intellectuels qui contribueront à transformer l'enseignement de leur discipline. D'autres recherches récentes (Lin, 2004 ; Shohamy, 2005) montrent aussi qu'il convient de faire des futurs enseignants des « meneurs responsables et impliqués » (*responsible and involved leaders*) (Shohamy, 2005) qui contribueront à infléchir les pratiques jugées moins efficaces à l'avenir. Ceci implique de ne pas considérer la profession d'enseignant comme figée et clairement délimitée mais plutôt comme un ensemble de profils d'enseignants complexes et en constante reconfiguration.

La recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues a permis d'invalider la conception très limitée de l'enseignement en tant que pratique professionnelle faisant appel à un ensemble de routines pédagogiques considérées comme des « recettes » qu'il suffirait d'appliquer, car adaptables à toute situation d'enseignement-apprentissage. Si l'on accepte en effet que l'enseignement est « une intervention singulière, dans une situation complexe qui ne se reproduit jamais de façon strictement identique » (Perrenoud, 2001, p. 134), il convient de s'éloigner de cette conception de l'enseignement et de reconnaître que cette intervention singulière repose sur un ensemble complexe et dynamique de conduites de l'enseignant qui constituent son « répertoire didactique » (Cicurel, 2002 ; Cadet & Causa, 2005) construit sur « l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques » (Causa, 2012, p. 15) définissant sa compétence.

La compétence de l'enseignant serait en effet constituée de savoirs déclaratifs, de savoir-faire procéduraux (schèmes opératoires) et de savoir-être (comportement et relation aux autres) (Richer, 2011). En d'autres termes, la compétence peut être considérée comme un savoir-agir complexe articulant savoirs (connaissances), savoir-faire (capacité de mise en œuvre procédurale) et savoir-être (attitudes) (Le Boterf, 2010). Nous retenons ici la typologie des savoirs proposée par Altet (2001) qui considère que les savoirs de l'enseignant sont de deux types : savoirs théoriques et savoirs pratiques. Les savoirs théoriques englobent les savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires, essentiellement) et les savoirs pour enseigner (savoirs didactiques et pédagogiques) ; les savoirs pratiques sont, quant à eux, issus de l'expérience et comprennent les savoirs sur la pratique (savoirs procéduraux – comment faire ?) et les savoirs de la pratique (savoirs d'expérience issus de l'action réussie). Ces savoirs s'appuient sur les modèles, représentations et connaissances intériorisés par l'enseignant en formation et constituant son bagage de départ (schèmes initiaux).

La remise en question et redéfinition de ce bagage de départ pour le transformer en compétences didactiques et professionnelles constitue le cœur de la formation, comme l'indiquent les chercheurs s'intéressant à la pensée enseignante (courant de la *teacher cognition*). En effet, dans la mesure où les connaissances et expériences préalables façonnent les représentations qu'ont les enseignants des langues, de l'enseignement, des élèves, etc., il est important de reconnaître que les enseignants en

formation initiale ne sont pas des réceptacles vides que l'on chercherait simplement à remplir de connaissances disciplinaires et pédagogiques, ce modèle très transmissif ayant très peu d'effets sur les enseignants en formation comme cela a été démontré (Crandall, 2000). Il s'agit donc plutôt d'engager les enseignants dans un processus de prise de conscience et, idéalement, d'évolution de leurs représentations initiales – même si certains auteurs notent la grande difficulté de faire évoluer les croyances des enseignants (Crahay *et al.*, 2010) – et de faire ainsi des croyances et connaissances préalables le point de départ de leur formation. Cette évolution ne peut se produire que par la confrontation avec le réel de la classe, la prise de conscience des écarts entre savoirs intériorisés et réalité du terrain, ainsi que par de nouveaux apports.

Les enseignants doivent également disposer d'un ensemble varié de conduites pédagogiques, qui regroupent les comportements, stratégies, activités et techniques, fruit de l'apport croisé des savoirs théoriques, de l'analyse de pratiques et de l'expérience sur le terrain (Causa, 1999). C'est cet ensemble de conduites pédagogiques qui assurera, au moins en partie, l'adaptabilité de l'enseignant aux diverses situations qu'il sera susceptible de rencontrer. De plus, si la répétition de certaines conduites peut certes mener à leur routinisation, dans la mesure où deux situations d'enseignement-apprentissage ne sont jamais strictement identiques, la part d'imprévu va permettre de réorganiser et de faire évoluer les schèmes. Ainsi, la construction du répertoire didactique de l'enseignant de langues est une activité très complexe. Nous pouvons cependant nous interroger sur les spécificités du répertoire didactique (et de sa construction) chez l'enseignant de langues par rapport à ceux des enseignants d'autres disciplines.

1. Les caractéristiques propres aux enseignants de langues

Notons tout d'abord qu'un certain nombre de compétences, dites « transversales » (Coulet, 2016), sont communes à tous les enseignants, comme le rappellent les référentiels de compétences professionnelles. Ces référentiels sont certes utiles car ils formulent un certain nombre d'attentes de manière explicite (Katz & Snow, 2009, p. 67) et participent de la professionnalisation de l'enseignant dans la mesure où une approche par compétences permet de s'intéresser à la mise en œuvre en situation des connaissances et des savoirs (Coulet, 2016). Notons cependant que si les référentiels de compétences et autres instructions officielles ont le mérite de présenter un certain nombre d'attentes de manière explicite, ils participent d'une vision descendante et prescriptive de l'institution en leur qualité de « prescriptions primaires » (Goigoux, 2007). L'approche par référentiel fait en effet l'objet de nombreuses critiques dans la littérature en raison (1) de leur manque de fondements théoriques et de l'absence de validation empirique (McKay, 2006 ; Katz & Snow, 2009), et (2) du fait qu'ils réduisent souvent les enseignants à de simples exécutants plutôt que de les considérer comme des professionnels capables de prendre des décisions (Falk, 2000 ; Longuet & Springer, 2012).

Au-delà de ces compétences communes, telles que formalisées dans les référentiels, les enseignants de langues semblent présenter un certain nombre de caractéristiques spécifiques qu'il convient de prendre en compte dans leur formation. Partant du principe selon lequel ces spécificités vont au-delà de la discipline qu'ils enseignent, mais lui sont liées, Borg (2006, p. 5 et 24) a pu mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques spécifiques de l'enseignant de langue en le comparant à des enseignants d'autres disciplines. Borg (2006, p. 26) précise cependant que ces spécificités sont plus ou moins marquées selon le contexte (*context-dependent*) : elles participent en effet d'un

phénomène socialement construit et aux définitions multiples selon la situation locale. Nous reprenons ici cinq caractéristiques qui nous semblent particulièrement intéressantes : (1) la nature de la discipline, dans la mesure où les langues sont les seules disciplines qui nécessitent d'être utilisées pour leur enseignement, l'objet à enseigner (langue-objet) étant le même que le médium d'enseignement (langue-outil) ; (2) les schémas d'interaction nécessaires à son enseignement, les travaux de groupes et travaux en binômes n'étant pas aussi indispensables dans d'autres disciplines ; les méthodologies d'enseignement des langues encouragent ainsi la communication avec l'enseignant et entre pairs car elle est indispensable au développement de la compétence interactionnelle ; (3) le défi que représente pour l'enseignant la mise à jour de ses connaissances disciplinaires : les enseignants de langues enseignent avant tout à communiquer dans la L2, plutôt que des faits qui pourraient s'apprendre dans des livres. Ainsi, mettre à jour ses connaissances disciplinaires implique donc, pour l'enseignant de langues, de développer ses compétences langagières ; (4) la créativité, la flexibilité et l'enthousiasme semblent être des qualités indispensables à l'enseignant de langues, ce qui semble être moins le cas pour les autres disciplines ; (5) la place de l'erreur, dans la mesure où l'enseignant de langues ne valorise pas seulement la correction linguistique des productions des élèves, mais également un ensemble de compétences pragmatiques et sociolinguistiques liées à la réalisation d'une tâche donnée dans un contexte donné ; ainsi, une production d'élève comportant des erreurs touchant au système de la langue peut parfaitement être acceptable.

La spécificité numéro 1 a également été notée et explicitée par d'autres auteurs. Ainsi, Freeman, McBee Orzulak & Morrissey (2009) notent que, bien qu'il ne s'agisse que d'une discipline, il existe deux types de savoirs liés au contenu (*content knowledge*), ou savoirs disciplinaires, que l'enseignant de langue doit maîtriser : la langue elle-même (médium de l'activité d'enseignement) et les savoirs sur la langue (le système et ses usages). La langue est donc à la fois outil d'enseignement, en lien avec la compétence de communication nécessaire pour enseigner, et objet d'enseignement, en lien avec les connaissances de l'enseignant sur la langue à enseigner (système, usages et culture). Se pose donc ici en filigrane la question de la maîtrise de la langue par l'enseignant et, par extension, celle de la place du disciplinaire dans la formation (compétence langagière en L2, mais également connaissances du système, des usages de la langue et de la culture des pays où la langue est parlée). Notons à ce propos que, si le niveau de compétence attendu des enseignants du premier degré a été pour un temps le niveau C1⁴, ce qui correspond au niveau attendu dans d'autres pays (Lüdi, 2006), le niveau B2 est désormais requis. D'autre part, si le niveau de compétence des enseignants du second degré n'est jamais précisé, dans la mesure où ils sont censés être spécialistes de la langue, il semble raisonnable de valider, par le concours notamment, un niveau au moins équivalent à C1, voire C2 comme cela se fait par ailleurs (Lüdi, 2006). À défaut d'être réaliste, cet objectif semble couler de source si l'on garde à l'esprit le fait que le niveau visé pour les élèves en classe de Terminale L est le niveau C1 et qu'il est donc raisonnable d'attendre des enseignants un niveau supérieur à celui qu'ils visent à faire acquérir à leurs élèves. On peut cependant se demander si la spécialisation progressive actuellement imposée aux formations universitaires de niveau Licence permet raisonnablement aux étudiants d'atteindre ce niveau au bout de cinq semestres (tout au plus) de spécialisation effective (le semestre 1 n'étant plus spécialisé et le recours aux « portails » ou autres systèmes de « majeure-mineure » ayant par ailleurs considérablement diminué la part de spécialisation dans les formations).

⁴ Du temps de la délivrance d'une habilitation pour enseigner les langues dans le premier degré.

Ces spécificités de l'enseignant de langues ont donné lieu à l'élaboration de référentiels nationaux de compétences spécifiques aux enseignants de langues dans divers pays d'Europe et au-delà⁵, ce qui n'est pas encore le cas en France. Nous pouvons également mentionner l'existence de deux initiatives européennes ayant pour objectif de proposer un cadre allant au-delà des référentiels nationaux. Tout d'abord, le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – Un cadre de référence* de 2004⁶ est un outil qui propose un éventail des éléments de formation des enseignants de langues selon quatre entrées : structure de la formation (13 éléments), savoirs et compétences (8 éléments), stratégies et savoir-faire (13 éléments) et valeurs (6 éléments). Nous reprenons ci-dessous celles qui nous semblent les plus pertinentes car spécifiques aux enseignants de langues.

I. Structure

5. L'expérience d'un environnement interculturel et multiculturel.
6. Le développement de liens avec des partenaires à l'étranger (séjours, échanges et liens TIC).
7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne.
8. L'occasion d'observer l'enseignement et d'y participer dans plus d'un pays.

II. Savoirs et compétences

16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire.

III. Stratégies et savoir-faire

26. Une formation au développement de stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues.
27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières.
30. Une formation au développement des relations avec des institutions d'éducation dans des pays choisis.
33. Une formation à l'Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère (EMILE).
34. Une formation à l'emploi du Portfolio européen des langues pour l'auto-évaluation.

IV. Valeurs

36. Une formation à la diversité des langues et des cultures.
37. Une formation à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage concernant les langues et cultures étrangères.

D'après le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – Un cadre de référence* (2004)

Notons également l'existence du programme 2016-2019 du Centre Européen des Langues Vivantes (CELV) intitulé *Towards a Common European Framework of Reference for language teachers*⁷ et visant à développer un cadre commun de compétences de l'enseignant européen de langues à partir

⁵ Par exemple : le référentiel de l'Alfaradet *Nordic Adult Literacy Network* (Suède) – *Description of teacher's competence* (2013), le référentiel de BALEAP (Royaume Uni) – *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes* (2008), le référentiel de l'Institut Cervantes (Espagne) – *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) ou encore le *Vietnam English Teacher Competency Framework* – ETCF (2012).

⁶https://www.researchgate.net/publication/235937691_Profil_europeen_pour_la_formation_des_enseignants_de_langues_etrangeres_-_un_cadre_de_reference

⁷<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx>

de 50 référentiels nationaux⁸ de divers pays européens. Ces deux initiatives témoignent du besoin d'élaborer des référentiels de compétences spécifiques aux enseignants de langues au-delà de nos frontières. Ainsi, l'équipe à l'origine du projet du CELV pose la question de la valeur ajoutée d'un cadre commun de référence pour les enseignants de langues à l'échelle européenne dans la mesure où « il n'existe pour l'instant aucune vue d'ensemble de ces [référentiels et descriptifs de compétences] et de leur utilisation potentielle, ni cadre général prenant en compte l'ensemble des domaines concernés par l'enseignement des langues⁹. »

B. Conséquences pour les dispositifs de formation des enseignants de langues

L'évolution des dispositifs de formation des enseignants de langues a été formalisée par Wallace (1991, 1995), la question centrale étant de savoir quel type d'enseignant chaque dispositif permet de former. Cette évolution s'est faite autour de trois modèles différents : (1) le modèle de l'artisan (*craft model*) : l'enseignement est considéré comme un métier qui relèverait de l'artisanat ; le futur enseignant apprend en faisant au contact d'un maître qu'il imite dans une approche de type compagnonnage ; (2) le modèle des sciences appliquées (*applied science model*) : l'enseignement est considéré comme l'application de théories liées au contenu disciplinaire ; le futur enseignant apprend les théories et les applique dans sa pratique de classe ; (3) le modèle réflexif (*reflective model*) : enseigner signifie savoir quoi faire et réfléchir à sa propre pratique ; le futur enseignant apprend par la recherche, la théorie et l'expérience et devient un praticien réflexif autonome. Le modèle réflexif est l'approche actuellement la plus courante dans la formation des enseignants de langues (Barduhn & Johnson, 2009). Il en est de même en France, en cohérence avec le processus de professionnalisation engagé, où l'on reconnaît désormais la légitimité des « savoirs de praticien » (*practitioner knowledge*) (Johnson, 2009, p. 22) qui permettent de s'intéresser à des questions liées aux pratiques pédagogiques, mais avec une applicabilité limitée car étroitement liés à un contexte d'enseignement-apprentissage donné. Ces savoirs de praticien permettent de souligner l'importance de la réflexion à partir de l'expérience de terrain comme catalyseur de changement dans les conduites pédagogiques (Johnson, 2009).

1. L'activité réflexive

L'activité réflexive qui suit l'observation et/ou la pratique de classe est un levier essentiel pour faire évoluer le répertoire didactique de l'enseignant de langues : c'est en effet lors de cette phase de formation, qui repose sur l'observation et/ou l'auto-observation, que de nouvelles conduites (stratégies, activités ou techniques) vont pouvoir intégrer le répertoire didactique de l'enseignant de manière raisonnée et non par simple imitation. La réflexivité est donc un élément constitutif de la construction du répertoire didactique du futur enseignant, un élément essentiel de sa professionnalisation qui découle de la nécessité de déclencher chez le futur enseignant un travail introspectif sur son propre parcours. L'activité réflexive repose sur un ensemble d'outils (journal de bord, observation de classe, vidéo, stage, mémoire professionnalisant, entretien rétrospectif...) visant à rendre le futur enseignant autonome dans son analyse rétrospective de l'expérience, c'est-à-dire à développer son « savoir analyser » (Causa, 2012, p. 46). Seul un travail de conscientisation avec ces

⁸ <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRLT%20list%20of%20instruments.pdf>

⁹ Sur le site du projet : <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx>

outils permettra à l'enseignant en formation de développer sa capacité d'adaptabilité, c'est-à-dire de faire en sorte qu'il soit prêt à faire face à d'autres situations et contextes d'enseignement-apprentissage, grâce à une prise de conscience de la complexité de la situation et au développement d'une large palette de stratégies d'enseignement et de sa capacité d'analyse de conduites pédagogiques. L'activité réflexive étant appuyée sur la pratique, qu'elle soit simplement observée ou bien prise en charge, le stage (ou les stages) apparaît comme central au dispositif de formation.

Les objectifs des stages d'observation et de pratique accompagnée ont été formalisés dès 1988 par Richards & Crookes : (1) se faire une première expérience pratique de l'enseignement, (2) appliquer les théories et autres apports de la formation, (3) apprendre de l'observation des pratiques d'enseignants chevronnés, (4) affiner les compétences de préparation de cours/séquences, (5) développer ses compétences de sélection, d'adaptation et de création de supports et contenus de cours. Avec l'évolution du modèle dominant de formation vers le modèle réflexif, la liste des objectifs des périodes de stage a, par la suite, été affinée et complétée par d'autres auteurs pour inclure : (6) servir de contexte pour questionner, analyser et verbaliser ses propres conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue (Crookes, 2003), (7) apprendre à prendre ses propres décisions éclairées concernant son enseignement par l'observation et l'analyse systématiques de son propre enseignement et de celui des autres (Gebhard & Oprandy, 1999).

L'activité réflexive en lien avec le stage permet ainsi de créer des ponts entre théorie et pratique (Allen & Wright, 2013 ; Stenberg, Rajala & Hilppo, 2016) et pose la question du rôle joué par le tuteur « terrain » (ou tuteur de stage, ou encore mentor). Ce dernier devrait être en mesure de doter les enseignants en formation des compétences d'observation et d'analyse réflexive qui leur sont nécessaires pour faire du stage une expérience d'apprentissage professionnel réellement significative (Hong & Ling 2018, p. 25). Certaines études montrent cependant que le tuteur « terrain » a plutôt tendance à imposer ses propres idées sur la préparation et la mise en œuvre d'une séance (Anh Le, 2007) « en s'appuyant sur sa propre expérience et conception du métier » (Neyroud, 2016, p. 7). Ainsi, les pratiques du tuteur « terrain » se conforment généralement à celles en cours dans son établissement et/ou prescrites par l'institution, celui-ci n'adoptant généralement pas une approche critique fondée sur les apports de la recherche (Korthagen, 2010). De plus, les tuteurs « terrain » ne sont généralement pas à l'origine d'apports de connaissances théoriques et ne font pas référence à la théorie dans leurs retours sur les pratiques des enseignants en formation (Neyroud, 2016, p. 20), ce qui pose évidemment la question de leur formation en lien avec leur mission d'accompagnement d'enseignants en stage.

2. La place de la recherche

La mise en relation entre formation, recherche et enseignement est un enjeu important de la professionnalisation des enseignants (Wentzel, 2012). Si la vertu formatrice de la recherche touche principalement à la réflexivité qu'elle engendre (Clerc, 2008), elle ne saurait reposer uniquement sur une transmission des savoirs scientifiques (issus de la recherche) aux enseignants en formation (Wentzel, 2012). L'apport potentiel de la recherche peut en effet s'effectuer sous deux formes : formation à la recherche, qui est de nature épistémologique et méthodologique, et formation *par* la recherche, qui correspond plutôt à la conduite d'une activité de recherche. Notons que la formation à la recherche n'est pas une fin en soi car elle a vocation à être au service d'une formation par la recherche (Beillerot, 1991).

Dans un premier temps, la formation à la recherche permet d'aborder l'évolution des paradigmes liés à l'enseignement-apprentissage des langues en lien avec l'évolution de notre société de plus en plus complexe, multilingue et multiculturelle. Il s'agit donc de doter les enseignants en formation de savoirs, issus de la recherche, sur l'apprentissage dans des contextes de contacts des langues, sur les notions clés telles que le plurilinguisme ou la médiation, à partir d'écrits scientifiques et de les encourager à manipuler ces concepts. Dans un deuxième temps, l'engagement dans une activité de recherche peut être envisagé. C'est une activité réflexive dans la mesure où elle peut permettre aux praticiens d'examiner leurs processus de prise de décisions en situation de classe (McKay, 2009, p. 282). S'il importe de faire le lien entre formation théorique et pratique, dans la mesure où bon nombre d'enseignants en formation perçoivent un fossé entre enseignements théoriques et stages pratiques (Burns & Richards, 2009, p. 4 ; Neyroud, 2016, p. 12), la participation active et systématique à des projets de recherche-action représente un moyen d'établir de tels ponts : la recherche-action part d'un problème de terrain auquel on tente d'apporter des solutions, implique des va-et-vient réguliers entre théorie et pratique, ainsi que le recueil de données écologiques, ce qui permet de rapprocher ces deux sphères de la formation. La recherche-action est donc particulièrement indiquée pour développer des compétences professionnelles (Etienne, 2008). L'engagement dans un projet de recherche permet en effet aux enseignants en formation « d'examiner leurs représentations de manière systématique, de développer leurs compétences de chercheur et de prendre des décisions éclairées concernant leurs propres pratiques » (Velez-Rendon, 2009, p. 464). D'autre part, familiariser les enseignants en formation initiale à la recherche est aussi un moyen de faire d'eux des lecteurs avertis et critiques des travaux de recherche en didactique des langues, ce qui constitue une compétence précieuse dans une perspective de formation tout au long de la vie. Il paraît donc évident que la formation initiale des enseignants de langues doit avoir pour objectif de les accompagner dans un processus de professionnalisation qui considère la recherche au moins comme une aide, au plus comme le fondement d'un enseignement efficace.

3. L'internationalisation de la formation

Dans le domaine de l'éducation, l'internationalisation intervient généralement à trois niveaux (O'Neill & Chapman, 2015, p. 4) : (1) dans les programmes (avec, par exemple, l'inclusion de formes d'éducation plurilingue et/ou interculturelle), (2) dans les périodes de mobilité internationale (études à l'étranger, programmes d'échanges internationaux) et (3) dans les expériences d'enseignement transnational (enseignement à l'étranger ou enseignement en langue étrangère).

En ce qui concerne la formation des enseignants en particulier, les chercheurs se sont donc logiquement intéressés à l'impact des expériences d'enseignement à l'étranger sur leur développement personnel et professionnel (Calhoon *et al.*, 2003 ; Mahon & Cushner, 2007 ; Stachowski, 2007). Parce qu'elles leur permettent d'être en contact avec des politiques éducatives différentes et de découvrir d'autres pratiques pédagogiques, ces expériences entraînent, pour les enseignants en formation, « des gains significatifs en termes de connaissance de soi, confiance en soi, compétence professionnelle ainsi qu'une meilleure compréhension de la diversité, à l'échelle nationale et internationale » (Mahon, 2010, p. 9). Outre une meilleure appréciation et prise en compte de la diversité culturelle en classe (Kambutu & Nganga, 2008 ; Pence & Macgillivray, 2008, Lee 2011), les enseignants en formation montrent une plus grande empathie pour les élèves issus de l'immigration (Willard-Holt, 2001 ; Cushner & Mahon, 2002 ; Marx & Pray, 2011 ; Sharma, Phillion &

Malewski, 2011) et sont ainsi mieux préparés à travailler avec des jeunes issus de milieux culturellement différents (Rapoport, 2008 ; Santamaría, Santamaría & Fletcher, 2009).

Lorsque les travaux de recherche portent spécifiquement sur la formation des enseignants de langues par des périodes d'enseignement à l'étranger, ceux-ci s'intéressent le plus souvent à leur impact positif sur le développement des compétences langagières dans la L2 et des compétences interculturelles (Helmchen & Melo-Pfeifer, 2018). Il est cependant essentiel de noter que l'expérience d'enseignement à l'étranger est un levier permettant d'encourager l'adaptabilité de l'enseignant de langues à diverses situations non anticipées (Goodwin, 2010). En effet, les périodes de mobilité professionnelle à l'étranger ont un effet positif sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants de langues en formation initiale (Mahon, 2010) dans la mesure où elles permettent de revisiter les expériences professionnelles passées et d'envisager de nouvelles façons d'être et de devenir enseignant. Ces périodes de mobilité à l'étranger peuvent ainsi induire une période de « transition écologique » (Bronfenbrenner, 2005) et constituer des moments charnières dans la professionnalisation. Toute nouvelle expérience et tout nouveau problème à résoudre, induits par des changements dans l'écosystème professionnel, peut ainsi potentiellement entraîner une période de transition écologique qui va encourager la réflexion et la reconfiguration des schèmes intériorisés. Les stages en établissements scolaires à l'étranger induisant de profonds changements dans l'écosystème professionnel des enseignants en formation, ils sont dotés d'un fort potentiel à induire une transition écologique et devraient donc figurer plus systématiquement parmi les stratégies déployées en formation initiale des enseignants de langues (Helmchen & Melo-Pfeifer, 2018). De manière plus générale, l'intégration d'une dimension transnationale (mais aussi transculturelle et plurilingue) à la formation des enseignants de langues « contribue ainsi à la matérialisation d'une altérité nécessaire en vue d'opérer une décentration par rapport à soi » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2014, p. 391). C'est cette décentration par rapport à des pratiques pédagogiques et à des situations d'enseignement connues qui va permettre de prendre conscience des voies d'enseignement et de professionnalisation propres à d'autres contextes.

Le projet SPIRAL¹⁰ (*School teacher professionalisation : intercultural resources and languages*), partenariat stratégique ERASMUS+, illustre parfaitement l'ensemble des apports d'une expérience d'enseignement à l'étranger de courte durée (deux semaines) pour les enseignants du premier degré en formation initiale (Edmond & Castanheira, 2018) : (1) développement des compétences langagières en L2 – malgré la courte durée du stage –, (2) développement de compétences professionnelles – relatives à l'enseignement d'une langue vivante étrangère et à l'intégration de la dimension interculturelle, en particulier – et (3) exposition à des pratiques pédagogiques différentes conduisant à une réflexion critique sur sa propre pratique.

En résumé

Comme nous l'avons vu, la construction des compétences professionnelles de l'enseignant de langues passe par l'apport croisé de savoirs théoriques, pratiques et expérientiels, interrogés par les apports de la recherche, qui le conduiront à disposer d'une variété de conduites pédagogiques lui permettant de s'adapter aux divers contextes qu'il sera susceptible de rencontrer. En effet, être un

¹⁰ Voir le rapport de l'étude d'impact : https://spiral-euproject.eu/wp-content/uploads/2018/09/SPIRAL_O4_Impact-Study_FINAL.pdf

enseignant compétent, « c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables » (Le Boterf, 2010, p. 53), c'est donc faire preuve d'une capacité d'adaptation. Les périodes de stages, en France et à l'étranger, sont centrales à cette construction mais non suffisantes *per se* : c'est uniquement si elles soutiennent l'activité réflexive et l'activité de recherche-action, deux éléments essentiels à la formation initiale des enseignants de langues, que les périodes de stages prennent tout leur sens car elles permettent alors de dépasser la simple imitation de conduites pédagogiques modélisantes (fournies par le tuteur terrain, *cf.* le modèle de l'artisan). L'enjeu de la formation des enseignants de langues au XXI^e siècle est donc de « concevoir, mettre en œuvre et soutenir des dispositifs de formation des enseignants de langues mettant l'accent sur l'apprentissage *dans, par et pour* la pratique » (Johnson, 2009, p. 26, notre traduction).

Bibliographie

- Allen, J. A. & Wright, S. E. (2013). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Training: Theory and Practice*, 20(2): 136–151.
- Anh Le, P. T. (2007). School supervisors' feedback to student teachers: Inside out. *Journal of Applied Linguistics*, 4 : 195–216.
- Barduhn, S. & Johnson, J. (2009). Certification and professional qualifications. In A. Burns & J. C., Richards (Eds.). *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 59-65). New York: Cambridge University Press.
- Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1) : 3-31.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et Américaines. *Revue française de pédagogie*, volume 94 : 73-91.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. London : Sage, Thousand Oaks.
- Cadet, L. & Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. In J.-Cl. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (dir), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 159-181). Paris : PUF.
- Calhoun, J., Wildcat, D., Annett, C., Pierotti, R. & Griswold, W. (2003). Creating meaningful study abroad programs for American Indian postsecondary students. *Journal of American Indian Education*, 42 : 46–57.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. In M. Causa (dir), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* (pp.15-76). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16) : 145-164.
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 59 : 5-10.
- Coulet, J.-Cl. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 41.
- Crandall, J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34–58.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129.
- Crookes, G. (2003). *The practicum in TESOL: Professional development through teaching practice*. New York: Cambridge University Press.
- Cushner, K. & Mahon, J. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. *Journal of Studies in International Education* 6 (1): 44–58.
- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ». In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 129-138). Grenoble : ELLUG.

Edmond, N. & Castanheira, P. (2018). *SPIRAL Final Project Report: Impact Study*. Rapport disponible en ligne: <https://spiral-euproject.eu/wp-content/uploads/2018/09/SPIRAL_O4_Impact-Study_FINAL.pdf>

Falk, B. (2000). *The heart of the matter: Using standards and assessment to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Freeman, D., McBee Orzulak M., Morrissey, G. (2009). Assessment in second language teacher education. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 77-90). Cambridge: Cambridge University Press.

Gebhard, J., & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: A guide to exploring and developing beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3 : 47-69.

Goodwin, A. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, Vol. 21, No. 1 : 19-32.

Helmchen, C. & Melo-Pfeifer, S. (2018). Professional development of future foreign language teachers during short-term exchanges. *On the Horizon*, Vol. 26, Issue 2 : 103-112.

Hong, N. C. & Ling, C. Y. (2018). Current trends and future directions in pre-service teacher training programmes for English Language in ASEAN Plus Three: a synthesis of recent research. In S. Zein & R. Stroupe (Eds.), *English Language Teacher Preparation in Asia* (pp. 31-56). New York: Routledge.

Johnson, K. (2009). Trends in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 20–29). New York: Cambridge University Press.

Kambutu, J. & Nganga, L. W. (2008). In These Uncertain Times: Educators Build Cultural Awareness through Planned International Experiences. *Teaching and Teacher Education* 24 (4): 939–951.

Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. In E. Baker., B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education*, Vol. 7 (pp. 669–675). Oxford: Elsevier.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge.

Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Lee, J. F. K. (2011). International Field Experience – What Do Student Teachers Learn? *Australian Journal of Teacher Education* 36 (10): 1–22.

Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin VALS-ASMA*, 84 : 173-189.

Lin, A. M. Y. (2004). Introducing a critical pedagogical curriculum: A feminist reflexive account. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 271–290). Cambridge: Cambridge University Press.

Mahon, J. (2010). Fact or fiction? Analyzing institutional barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education. *Teacher Education*, Vol. 21, No. 1 : 7-18.

Mahon, J. & Cushner, K. (2007). Research perspectives on international student teaching. In K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Intercultural student teaching: A bridge to global competence* (pp. 57–87). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

- Marx, S. & Pray, L. (2011). Living and Learning in Mexico: Developing Empathy for English Language Learners through Study Abroad. *Race Ethnicity and Education*, 14 (4): 507–535.
- McKay, S. L. (2009). Second Language Classroom Research. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 281–288). New York: Cambridge University Press.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Narcy-Combes, J.-P. & M.-F. Narcy-Combes (2014). Intégrer de nouvelles données dans la formation des enseignants. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (dir.) *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 387-398). Paris : Riveneuve éditions.
- Neyroud, M. (2016). *Entre savoirs universitaires et savoirs de métier, y a-t-il une identité possible pour le tuteur ESPE ? – Tutorat ESPE/tutorat terrain, double emploi ou accompagnements complémentaires ?* Mémoire pour l'obtention du Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique – CAFFA, non publié. Académie de Paris.
- O'Neill, M. & Chapman, A. (2015). Globalisation, internationalisation and English language: Studies of education in Singapore, Malaysia and Australia. *Education Research and Perspectives*, 42: 1–24.
- OCDE (2018). *Teaching for the future*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2016). *Supporting Teacher Professionalism : Insights from TALIS 2013*. Paris : Éditions OCDE.
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The Impact of an International Field Experience on Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education* 24 (1): 14–25.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36(1) : 131-162.
- Rapoport, A. (2008). Exchange Programs for Educators: American and Russian Perspectives. *Intercultural Education* 19 (1): 67–77.
- Richards, J. C., & Crookes, G. (1988). The practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22(1), 9–27.
- Richer, J.J. (2011). De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Études de linguistique appliquée*, 161, 63-77.
- Santamaría, L. J., Santamaría, C.C. & Fletcher, T.V. (2009). Journeys in Cultural Competency: Pre-service U.S. Teachers in Mexico Study-abroad Programs. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 3 (1): 32–51.
- Sharma, S., Phillion, J. A. & Malewski, E. (2011). Examining the Practice of Critical Reflection for Developing Pre-service Teachers' Multicultural Competencies: Findings from a Study Abroad Program in Honduras. *Issues in Teacher Education* : 9–22.
- Shohamy, E. (2005). The power of tests over teachers: The power of teachers over tests. In D. Tedick (Ed.), *Second language teacher education* (pp. 101–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stachowski, L. L. (2007). A world of possibilities within the United States: Integrating meaningful domestic intercultural teaching experiences into teacher education. In K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Intercultural student teaching: A bridge to global competence* (pp. 88–122). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Stenberg, K., Rajala, A. & Hilppo, J. (2016). Fostering theory-practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5): 470–485.

- Velez-Rendon, B. (2002). Second language teacher education: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 35(4), 457–467.
- Wallace, M. (1995). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant (e) s. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14 : 61-82.
- Willard-Holt, C. (2001). The Impact of a Short-term International Experience for Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education* 17 (4): 505–517.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43 : 259-296.