

**PUREN 1999b.** « Formation des enseignants : l'enjeu de la diversification méthodologique ». Références de publication non disponibles. [Intervention dans une table ronde sur la formation des enseignants de langues, Colloque SNES Paris 20-21 novembre 1999, « Les langues vivantes en France et en Europe. Maintenir et développer la diversité »]

## **FORMATION DES ENSEIGNANTS : L'ENJEU DE LA DIVERSIFICATION MÉTHODOLOGIQUE**

Christian Puren  
IUFM de Paris – Université Paris-III  
Président de l'APLV

### **Introduction**

Comme le veut la règle de toute table ronde, je me contenterai d'avancer ici un certain nombre d'idées susceptibles de lancer la discussion collective, sans rechercher aucunement l'exhaustivité. Je précise que je parle ici au titre où j'ai été invité, c'est-à-dire à titre strictement personnel, sans engager l'association dont il se trouve que je suis l'actuel président (l'APLV, Association des Professeurs de Langues Vivantes).

Il est possible de découper l'analyse de la formation des enseignants de langues en France à partir des trois moments dont elle est actuellement constituée, dont chacune possède une forte cohérence en partie léguée par l'histoire, en partie produite par les inévitables phases chronologiques de tout processus de formation professionnelle.

### **1. La formation « académique »**

Il y a très clairement une inadéquation – que Jean-François Tournadre a justement rappelé dans son intervention – entre la formation des trois années de licence et de la première année du CAPES, d'une part, et la formation au métier d'enseignant, d'autre part, tant en ce qui concerne les contenus académiques (cf. la place et le statut de l'histoire littéraire dans celle-là) que les compétences travaillées (cf. la place et le statut qu'y conservent la traduction, l'explication de textes et la dissertation). J'ajouterai pour ma part un autre type d'inadéquation dont on parle moins, et qui n'en est pas moins dommageable que les deux autres, celui qui concerne la pédagogie. Pour des raisons de moyens, certes, mais aussi en raison de traditions pesantes, l'enseignement universitaire accorde trop souvent une place et un statut privilégiés à la transmission des connaissances (directement, par les enseignants, ou indirectement, par les auteurs des ouvrages étudiés par les étudiants) et à leur réception individuelle, au détriment de modes d'apprentissage plus actifs et collectifs : s'installent ainsi, chez les futurs enseignants, des représentations et des attitudes vis-à-vis du processus d'enseignement/-apprentissage qui sont à l'exact opposé de celles qu'ils devront mettre en œuvre en tant qu'enseignants dans leurs classes.

### **2. La formation professionnelle initiale**

Elle est devenue très problématique, et pas seulement parce qu'elle se réduit à une seule année suivant directement la formation académique décrite ci-dessus :

1) Jusqu'à récemment, la cohérence globale de la formation initiale était tout naturellement fournie par la méthodologie constituée en vigueur – méthodologies directe, active et audiovisuelle, approche communicative, et leurs éventuelles combinaisons – : on formait

directement les enseignants à la mise en œuvre des modèles de classe correspondants. Cela n'est plus possible, parce que la situation actuelle, en didactique des langues, est caractérisée par la fin des grands systèmes méthodologiques, due à la conjonction de plusieurs facteurs historiques :

– l'évolution des idées : c'est dans tous les domaines de l'action humaine que les grandes cohérences sont en crise ;

– la diversification des conceptions en vigueur concernant les processus mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage des langues : cf. à ce sujet mon article dans le n° 3/1999 des *Langues modernes*, où je présente les différents modèles psychologiques actuellement utilisés de manière complémentaire dans les pratiques de classe alors même qu'ils sont opposés au niveau des postulats théoriques correspondants ;

– la diversification des conceptions en vigueur concernant le fonctionnement de la langue : à la grammaire structurale de phrase sont venues s'ajouter les grammaires de texte, de l'énonciation, notionnelle-fonctionnelle, et enfin la « grammaire intermédiaire », celle que les apprenants se construisent, déconstruisent et reconstruisent sans cesse mentalement, et que les didacticiens allemands appellent joliment *lernaltersprache* (l' « l'interlangue », en français) ;

– la diversité des descriptions disponibles du fonctionnement des cultures (historique, géographique, institutionnelle, économique, politique, idéologique, artistique, etc.) qu'une discipline récente, l'anthropologie culturelle, ne parvient ni à réduire ni à maîtriser ;

– enfin, *last but not least*, l'exigence de « centration sur l'apprenant », que l'on voit apparaître dans les instructions officielles dans des thèmes tels que l' « autonomisation de l'élève » ou « l'enseigner à apprendre » : s'il n'est plus question, en didactique des langues, de construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement, c'est aussi tout simplement parce qu'il s'agit désormais pour l'enseignant de guider et d'aider ses élèves dans la construction de méthodes d'apprentissage qui seront forcément très diverses. C'est au moment même où s'accroît l'hétérogénéité des élèves que l'on demande aux enseignants de prendre en compte les méthodes d'apprentissage de chacun d'eux...

2. L'enjeu de la formation professionnelle est donc maintenant d'acquérir une variété maximale de manières de faire (méthodes, procédés, techniques, démarches, approches) avec la distance nécessaire pour les choisir, les combiner et les articuler en les adaptant aux différents profils d'apprentissage : il s'agit, en d'autres termes, d'acquérir une *compétence didactique*, laquelle peut se définir comme une capacité à construire, déconstruire et reconstruire en permanence des cohérences méthodologiques qui ne peuvent être que partielles, locales et transitoires. Chez les stagiaires en formation initiale, cette exigence entre en contradiction avec leur forte demande, liée à l'urgence des débuts de la pratique d'enseignement, de se constituer ce que l'on pourrait appeler une « trousse de survie » méthodologique.

3. Cette nouvelle conception de la didactique implique aussi que l'évaluation de la formation initiale se fasse désormais moins sur les *performances* (les prestations effectivement réalisées dans leurs classes par les stagiaires, qu'ils ne pourraient être en mesure de réaliser que par imitation directe de modèles concrets) que sur leurs *compétences* (la capacité qu'ils ont à observer, analyser, évaluer leurs pratiques, pour les améliorer bien sûr mais bien plus encore pour en imaginer, construire et expérimenter de nouvelles<sup>1</sup>). Ce type d'évaluation est essentiellement formatif, et nous nous trouvons cette fois devant une contradiction structurelle puisque toute la seconde année d'IUFM débouche sur une évaluation sommative institutionnelle (la décision ou le refus de titularisation), ce qui explique d'ailleurs, sinon justifie, l' « inspection de contrôle » à laquelle sont soumis les stagiaires dont l'ensemble de la formation IUFM n'a pas été validée.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> D'où l'importance stratégique du mémoire professionnel dans cette formation (cf. le récent numéro des *Langues modernes* qui lui a été consacré).

<sup>2</sup> Même si, comme cela arrive, c'est l'évaluation négative du mémoire professionnel qui a motivé le premier refus du Jury académique : la contradiction est alors à son comble !

### 3. La formation professionnelle continue

En régime de méthodologie constituée, c'était la formation continue qui était la plus problématique, parce que les enseignants avaient pu constater eux-mêmes sur le terrain les limites et effets pervers des modèles de classe correspondants. Dans la situation didactique actuelle, c'est à l'inverse cette formation continue qui devrait être la plus aisée, puisque l'expérience pratique des uns et des autres peut être mise en commun pour enrichir au maximum les manières de faire et entraîner à la réflexion didactique. Encore faut-il pour cela que deux conditions soient réunies :

a) que les enseignants stagiaires n'aient pas capitalisé leur expérience professionnelle sur le mode induit par l'ancienne conception modélisatrice de la formation initiale, auquel cas, cette expérience n'aurait servi qu'à durcir et fossiliser des schémas méthodologiques personnels ;

b) et que les formateurs aient dépassé la conception ancienne de la formation continue, que définit parfaitement – avec toutes les connotations qui lui sont actuellement attachées !... – l'expression de « stage de **recyclage** ».

### Conclusion

J'assumerai ici personnellement les deux conclusions qui sont dans la logique des analyses antérieures, au risque de passer peut-être aux yeux de certains comme « syndicalement incorrect »...

a) La pédagogie différenciée et le travail en autonomie guidée deviennent des exigences incontournables dans l'enseignement des langues, parce qu'eux seuls permettent la diversification nécessaire des modes d'enseignement et d'apprentissage, avec ce qu'ils impliquent de diversification des dispositifs d'enseignement et des modes d'intervention de l'enseignant auprès des élèves.

b) Les enseignants ne peuvent faire face à ces nouveaux défis, s'ils veulent éviter une surcharge de travail vite insupportable, que s'ils travaillent en équipe.

Il est certain que tout ceci exige des conditions matérielles, organisationnelles, statutaires, administratives et financières appropriées qui ne dépendent pas des enseignants. Tout aussi certain que l'innovation exigée aux enseignants par le Ministère sert trop souvent à celui-ci à se dédouaner de ses propres responsabilités.

Il n'en reste pas moins que les légitimes revendications syndicales ne doivent pas nous éviter de réfléchir aux indispensables évolutions de notre métier : pas plus que le Ministère ne pourra améliorer l'enseignement des langues « à moyens constants », nous ne pourrons nous-mêmes le faire « à méthodes constantes »...