

PRÉSENTATION

En tant que coordonnateur de ce numéro des *ÉLA* sur « La formation des enseignants de langues dans les IUFM », je n'ai pas volontairement « joué la carte » de la diversité. Ce volume se trouve simplement en être un instantané : après un appel à contributions diffusé le plus largement possible (en particulier par des courriers à tous les IUFM et associations intéressées), il m'a été possible de publier ici, à une seule exception près, tous les articles reçus.

Il me semble néanmoins – mais les lecteurs pourront en juger sur pièces par eux-mêmes – que se dégage de l'ensemble de ces textes ce que l'on peut considérer comme le « paradigme » actuel des conceptions formatives en didactique des langues-cultures, dans le sens de nombre très réduit de principes à la fois fortement privilégiés et fortement interreliés :

- a) l'exigence de cohérence entre la conception de l'enseignement/apprentissage des langues et la conception de la formation à leur enseignement ;
- b) la centration sur le stagiaire en formation ;
- c) une formation conçue non dans une « logique produit » (dont l'objectif est l'imitation de modèles pratiques ou l'application de théories) mais dans une « logique processus » (dont l'objectif est la démarche elle-même) ;
- d) une démarche réflexive, celle de la conceptualisation par le stagiaire lui-même de ses propres pratiques.

1. Dans l'article qui ouvre ce numéro, intitulé « Formation académique et pratique professionnelle : quel entre-deux ? », Danielle Chini aborde la première épreuve à orientation professionnelle à laquelle sont confrontés les futurs enseignants de langues-cultures étrangères au cours de leur formation, celle de l'« épreuve dossier » à l'oral du concours du CAPES, qui consiste en une analyse critique de « documents relatifs à l'enseignement de la discipline ». À partir d'exemples de dossiers proposés pour l'anglais, elle montre toute la difficulté de cette épreuve à jouer son rôle d'« entre-deux », ou d'interface, entre la formation académique et la formation professionnelle, prise qu'elle est dans la représentation dominante d'une opposition radicale entre la « théorie » et la « pratique ». Les lecteurs spécialistes de français langue étrangère (FLE) seront sans doute surpris de découvrir que des étudiants, dans un environnement particulier tel que celui-ci, peuvent

vivre leur premier contact avec la didactique comme une formation académique parmi d'autres.

2. Laure RIPORELLA revient sur cette même formation dans son article « L'épreuve sur dossier du CAPES de langues vivantes : épreuve universitaire et/ou épreuve de préprofessionnalisation ? » en s'intéressant pour sa part, en tant qu'hispaniste, au CAPES d'espagnol. On y trouvera deux différences significatives d'appréciation par rapport à l'article antérieur : d'une part sa perspective comparatiste l'amène à trouver des vertus à l'épreuve sur dossier telle qu'elle est conçue en anglais (et en allemand) ; d'autre part, elle argumente l'idée qu'une formation universitaire à un certain type d'approche des faits de langue dans les textes littéraires peut non seulement fournir des outils directement utiles à l'enseignant, mais lui permettre d'améliorer la communication en classe grâce une meilleure centration sur l'élève. Autant dire que les lecteurs spécialistes de FLE pourront trouver dans cet article matière à autres surprises, et par là-même à autres réflexions...

3. Avec l'article du germaniste Bernard Viselthier intitulé « Formation universitaire fourre-tout à la va-vite ou itinéraire de qualification : quel avenir pour la formation en langues des professeurs de l'école élémentaire ? », nous passons de l'anglais et de l'espagnol à l'allemand. Certes, la langue de référence de l'auteur, moins encore ici que dans les deux articles précédents, ne détermine entièrement les propos (il ne se réfère d'ailleurs jamais à une langue particulière), mais la tradition didactique correspondante les influence certainement. Les lecteurs spécialistes de FLE, domaine où depuis deux décennies domine sans partage (au moins en principe) l'approche communicative et autres *Niveaux seuils*, seront sans nul doute interpellés par la notion de « propédeutique » que l'auteur applique à l'enseignement des langues à l'école primaire, auquel il fixe comme objectif non pas les rudiments d'une compétence de communication, mais les bases (en particulier phonétiques) de l'apprentissage scolaire à venir.

4. C'est aussi de formation de professeurs des écoles que traitent Mireille Rispaïl et Sylvie Wharton dans leur article intitulé « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre La Réunion et les Seychelles ». La langue en question est cette fois le créole, et, parce qu'il est parlé quotidiennement par la plupart des élèves en parallèle avec le français (à La Réunion) ou avec le français et l'anglais (aux Seychelles), il relève, selon les auteures, d'une didactique spécifique – qu'elles appellent « sociodidactique » ou encore « didactique des langues en contact ». Une telle didactique, qui s'appuierait fortement sur les analyses sociolinguistiques de la situation locale, reste encore à construire ; mais elle devra intégrer fortement la démarche interculturelle puisque dans le système *éducatif*, cet enseignement du créole aura obligatoirement comme première finalité la formation des élèves au multilinguisme et à la multiculturalité.

5. C'est même finalité d'éducation des élèves à la diversité linguistique et culturelle que l'on retrouve dans l'article de Cordula Foerster et Diana Lee Simon intitulé « Un parcours professionnel innovant pour l'Europe : de la formation à la pratique de classe », avec la même exigence affirmée, celle

d'une formation adéquate des professeurs des écoles. Le projet cette fois est à l'échelle de l'Europe, et ce sont les programmes européens de mobilité ERASMUS qui sont mis à contribution au service d'un « parcours international » de formation permettant de « faire développer l'altérité comme valeur centrale et dynamique des compétences professionnelles ». On y retrouve à nouveau l'approche comparative au centre des stratégies de formation, et les lecteurs spécialistes de FLE noteront avec intérêt la place que les auteures accordent logiquement à la didactique du français langue étrangère dans la formation de cet « enseignant européen ».

6. Avec l'article de Fabienne Calame-Gippet, « Les enseignants de langues et l'écriture : quels enjeux pour la formation ? », c'est une autre langue qui est abordée, le français langue « première », même si son propos se veut généralisable aux futurs enseignants de toutes langues. À la fonction bien connue de l'écriture du mémoire d'IUFM comme outil réflexif de mise à distance et d'analyse des pratiques, l'auteure ajoute celle d'un travail sur les représentations de la relation écrit-oral directement utile pour une formation à la didactique de l'écriture en classe de langue. Les formateurs en FLE, qui interviennent dans un cadrage ministériel de leurs diplômes permettant *a priori* de se limiter à deux genres relativement formalisés d'écriture formative – la synthèse du journal de bord rédigé lors de l'apprentissage d'une langue inconnue (dans l'année de licence mention FLE) et le rapport de stage de maîtrise – découvriront sans doute avec profit la grande diversité possible d'écrits au service d'une formation « centrée sur les stagiaires ».

7. Dans « Formation des enseignants de langues-cultures étrangères et recherche : quels décalages, quelles interactions ? », Françoise Haramboure propose de faire de l'hypothèse cognitive actuellement dominante dans la conception de l'apprentissage, le cadre théorique unique qui permettrait de relier recherche et formation en seconde année d'IUFM, les deux outils privilégiés de cette articulation étant l'analyse des pratiques professionnelles et la rédaction du mémoire. Les lecteurs spécialistes de FLE seront sans doute particulièrement sensibles à deux éléments de cet article : d'une part sa critique du manque de cohérence de ces stages « qui privilégie[nt] la centration sur l'apprenant lorsqu'il s'agit d'analyser le fonctionnement du processus d'enseignement et d'apprentissage, et qui marginalise[nt] la centration sur le sujet en formation lorsqu'il s'agit de la mise en œuvre du processus de formation » ; d'autre part, ses propositions finales concernant une question presque complètement occultée en didactique du FLE depuis la montée en puissance dans le domaine des formations universitaire et la disparition de centres spécialisés tels que le BELC et le CRÉDIF, celui de la formation de formateurs.

8. Dans « La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation », Nicole Poteaux resitue la didactique des langues à côté de celles des autres disciplines qui concourent à l'éducation des élèves en milieu scolaire... et par conséquent à l'intérieur du champ des dites « sciences de l'éducation ». Les didacticiens français de FLE pourront ne

pas être tous d'accord avec le positionnement épistémologique qu'elle assigne à la didactique des langues-cultures, celle d'une spécialité construite à partir de la structure de son seul objet d'enseignement. Il n'en reste pas moins que les dérives « technicistes » qu'elle dénonce sont effectives, et que, à l'opposé de la tradition didactique du FLE – encore très liée à sa problématique originelle de l'enseignement aux adultes alors même que c'est paradoxalement l'enseignement aux adolescents dans les systèmes éducatifs qui constitue sa réalité la plus massive à l'étranger – la didactique scolaire des langues-cultures étrangères ne peut pas ne pas se poser le problème de ses relations avec les sciences de l'éducation.

9. L'article d'Astrid Berrier, intitulé « Entre les attentes des stagiaires et celles des formateurs, où est la contradiction ? », représente ici l'ouverture internationale désormais indispensable à toute revue de recherche. Elle porte sur la formation des enseignants de langues dans une région – le Québec – où le poids de la problématique scolaire dans la réflexion didactique et peut-être aussi une tradition pragmatique solidement ancrée ont fait que la didactique des langues-cultures et les sciences de l'éducation y ont été pensés en termes non de rivalité, mais de complémentarité : l'opposition entre « pédagogie » et « didactique » ne lui paraît pas plus pertinente, dans son expérience pratique de formatrice de jeunes enseignants, que celle entre « théorie » et « pratique ». L'article initial de Danielle CHINI abordait lui aussi cette dernière question, et c'est ainsi l'ensemble du numéro qui boucle sur une problématique constamment dénoncée... par les didacticiens que les stagiaires ressentent souvent paradoxalement comme des « théoriciens » !

10. Contrairement aux coutumes, la brève présentation que j'ai faite ci-dessus de chaque article de ce numéro, consacré à la formation des enseignants de langues-cultures étrangères dans le système scolaire français, est comme on a pu le voir très « orientée » sur les réactions que j'ai imaginées chez la plupart des lecteurs des *ÉLA*, qui sont principalement des spécialistes (enseignants, formateurs, didacticiens) de français langue étrangère. Ils pourront juger – là aussi eux-mêmes et sur pièces – de la pertinence de mes remarques. Il s'agissait en outre pour moi, par ces comparaisons implicites ou explicites entre deux didactiques, d'introduire ma contribution personnelle (« Pour une didactique comparée des langues-cultures »), qui clôt ce numéro par un appel à la construction d'un domaine de recherche désormais indispensable à l'intérieur de notre discipline commune, celui d'une « didactique comparée des langues-cultures ».

Christian PUREN