

La formation initiale des enseignants de langues à faible apprentissage / diffusion dans le système scolaire français

PUGIBET Véronique
IUFM de Paris 4 Sorbonne
pugibet@paris.iufm.fr

Cette étude aborde le thème de « la formation initiale des enseignants de langues à faible apprentissage /diffusion **dans** le système scolaire français », ces langues abusivement qualifiées de ‘petites’ langues, langues ‘rares’. Cela pose d'emblée le caractère marginal de certaines langues au sein de l'Institution éducative française et d'autre part les enjeux politiques qu'on ne peut passer sous silence.

Il n'est pas aisé de caractériser la diffusion d'une langue : « L'estimation du nombre de locuteurs d'une langue est difficile, car il faut prendre en compte le fait qu'il s'agisse d'une langue maternelle, seconde, d'usage etc. L'ONU possède 6 langues officielles : anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe. »¹.

Ainsi toujours selon les mêmes sources, « il y a dans le monde 6 703 langues parlées. Cependant, il est difficile d'affirmer que ce nombre est exact à 100% pour des raisons terminologiques, méthodologiques [...] bien que le chinois soit la langue la plus parlée, les langues les plus influentes, car étant parlées à travers le monde et langues officielles de nombreux états, sont l'anglais en premier et le français en deuxième. Elles ont toutes deux un véritable statut international. En troisième, l'espagnol n'est localisé qu'en Espagne et en Amérique Latine principalement. »². Le tableau suivant récapitule cette situation :

Langues	Localisations (principales)	Nombre (millions, estimations 2006)
1 Mandarin	Chine, Taïwan, Singapour	1 200
2 Anglais	Etats-Unis, Royaume-Uni, Canada, Inde, Australie	1 080
3 Hindi	Inde, Pakistan	725
4 Français	France, Canada, Belgique, Suisse, Afrique, Asie du Sud-Est, Antilles, Océanie	520
5 Espagnol	Espagne, Amérique Latine	389
6 Russe	Russie, CEI	275
7 Arabe	Afrique du Nord, Moyen-Orient	259
8 Portugais	Brésil, Portugal, Mozambique, Angola	221
9 Bengali	Bangladesh, Inde	210
10 Allemand	Allemagne, Autriche, Suisse	200
11 Malais	Indonésie, Malaisie, Brunei, Thaïlande	180
12 Japonais	Japon	132
13 Italien	Italie	125

¹ Population Data, 11 septembre 2008, <http://www.populationdata.net/index2.php?option=article&origine=accueil&aid=109&article=2008-09-11-Palmares-des-langues-parlees-dans-le-monde>

² Ibidem.

Or le système scolaire français est-il à l'image de ces données ? Nous nous sommes tournée vers la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, du Ministère de l'Éducation³ pour obtenir un certain nombre d'informations afin d'élaborer cette étude. Voici la réponse à notre message: *Désolée, il n'y a pas de données détaillées disponibles. Sincères salutations. MPG.* Ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Secrétariat général - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. *Département de la valorisation et de l'édition.*

Aussi pour envisager la formation initiale à l'enseignement de ces langues dans le secondaire en France⁴, nous avons ainsi choisi de confronter deux regards : celui de professeurs en formation à l'IUFM⁵ de Paris et celui de leurs formateurs. Nous leur avons soumis un questionnaire ouvert différent. Cinq collègues formateurs nous ont répondu (arabe, hébreu, japonais, chinois et portugais), 19 stagiaires sur 21 nous ont retourné le questionnaire (arabe, russe, chinois et portugais). Ces questionnaires (13 et 9 questions) ne se prétendent pas représentatifs mais révélateurs d'un vécu, d'un ressenti, sortes d'instantanés. Ils ont valeur clinique. Pour comprendre les enjeux de la formation initiale, nous rappellerons brièvement les modalités du recrutement des enseignants dans le secondaire en France.

I Présentation de la situation :

I.1. Le recrutement des enseignants

Dans le système français jusqu'à présent, les enseignants du secondaire sont recrutés à bac plus 3 (concours du Capes) ou bac plus 4 (concours de l'Agrégation) afin d'enseigner une discipline particulière. Les enseignants de langue sont donc monovalents.

Pendant la première année de concours ils préparent des épreuves essentiellement académiques à l'université mis à part une épreuve pré-professionnelle et la seconde année jusqu'à présent ils étaient en formation deux journées par semaine à l'IUFM et faisaient entre 6 et 8 de cours dans un établissement scolaire.

Si dans certaines disciplines, le nombre de candidats n'est pas très élevé par rapport au nombre de postes offerts au concours⁶ dans les langues qui nous concernent c'est tout le contraire qui se produit. Au point que certains concours ferment une année sur deux (portugais avec alternance Capes/agrégation), voire une année sur trois (russe, japonais, polonais). Par ailleurs le nombre de postes est extrêmement réduit : cette année deux stagiaires pour le russe, deux en portugais ; en 2008 deux en portugais, aucun en russe, polonais, japonais, 1 en hébreu et 3 en arabe.

On observe cependant une évolution en chinois qui répond très clairement à une volonté politique, à un effet de mode (auparavant c'était le japonais⁷). Il permet

³ Département de la valorisation et de l'édition.

⁴ En 2004, F.Monnanteuil estimait à 91% les élèves étudiant l'anglais en première langue vivante, à moins d'un sur dix l'allemand et moins d'un sur cent les autres langues vivantes, parmi lesquelles figuraient donc les langues 'rares'. « En LV2, deux tiers des élèves choisissent actuellement l'espagnol ». F. Monnanteuil, L'enseignement des langues vivantes : une culture commune, Actes du séminaire national – Enseigner le chinois 26-27 mars 2004 DGESCO, mars 2005. http://eduscol.education.fr/D0126/chinois_monnanteuil.htm

⁵ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

⁶ 961 postes en mathématiques, 1002 en anglais par exemple pour la session 2008, soit 36,2% et 21,5% de taux de réussite au niveau national contre 14,4% en chinois, 3,6% en portugais, 3,7% en arabe, 5,9% en russe.

⁷ Un colloque a été organisé (15 novembre 2008 à l'ENS rue d'Ulm à Paris) dans le cadre des 150 ans des relations entre la France et le Japon et aussi pour redonner du "peps" à l'enseignement du japonais qui souffre de l'importance prise par le chinois et

aux parents des stratégies d'évitement de certains établissements. Car cette langue joue un rôle de distinction comme l'option langues anciennes ou auparavant l'allemand. Considérée difficile, les enseignants peuvent opérer une sélection auprès de futurs élèves qui n'auraient pas un assez bon profil. On est ainsi passé de un stagiaire en 1990-1991 à 13 stagiaires cette année⁸.

Inscrits PLC2 à l'IUFM de Paris

	Arabe	Chinois	Hébreu	Japonais	Polonais	Portugais	Russe
1990-1991	2	1	1	1	0	0	0
1991-1992	2	1	2	0	0	0	0
1992-1993	2	0	1	0	0	3	1
1993-1994	5	0	0	0	0	6	4
1994-1995	7	1	0	1	1	3	4
1995-1996	8	0	1	1	0	4	3
1996-1997	1	3	1	1	1	4	7
1997-1998	6	0	1	1	0	6	4
1998-1999	10	0	1	0	0	2	2
1999-2000	10	1	1	0	0	3	2
2000-2001	16	2	1	4	1	3	3
2001-2002	12	3	1	1	0	5	6
2002-2003	15	4	3	0	1	8	5
2003-2004	16	2	2	1	0	2	5
2004-2005	9	4	1	0	0	2	3
2005-2006	3	4	1	0	2	3	0
2006-2007	4	8	2	1	0	2	1
2007-2008	4	8	1	0	0	2	0
2008-2009	5	13	0	0	0	2	2

Concernant l'arabe on peut s'étonner qu'en France où la population arabophone est si importante, on dénombre tellement peu de jeunes professeurs alors qu'en 2003-2004 ils étaient 16. Ceci pose un problème de fond, il existe une demande sociale pour cette langue, or si l'Education nationale n'offre pas de réponse institutionnelle, les élèves se tourneront vers les instances communautaires⁹.

de certaines décisions politiques minimisant l'attrait exercé par le japonais sur les jeunes d'aujourd'hui selon G.Peloux intervenant au colloque.

⁸ Ce qui correspond à une progression du nombre d'élèves : 2700 en 1995, 5000 en 2000, 7000 en 2002 et 9328 en 2004. (source DGESCO, Actes du séminaire national – Enseigner le chinois 26-27 mars 2004 DGESCO, mars 2005.)

⁹ En 2003-2004 on estime que 4 816 élèves seulement suivent les enseignements d'arabe langue vivante dans les collèges et lycées (un total de 7 284 élèves avec ceux inscrits au CNED). Une offre parallèle de nature communautariste existe à deux niveaux. Tout d'abord, les "enseignements des langues et cultures d'origine" (ELCO) réservés en principe à des élèves d'école primaire, et se déroulant dans les locaux de l'Éducation nationale française. Mais ils accueillent de fait des élèves de collège ou de lycée, et « servent souvent d'alibi, à l'échelon local, à des établissements français peu soucieux d'intégrer l'arabe à l'offre en langues de leur établissement. » De la sorte, l'arabe cesse d'être une langue vivante « dont l'enseignement est ouvert à tous pour devenir l'objet d'un enseignement communautaire, c'est-à-dire une langue strictement associée à une revendication identitaire. ». Pour l'année 2003/2004, cet enseignement a accueilli 35 000 élèves d'arabe environ, « soit environ cinq à sept fois plus que l'arabe langue vivante dans les collèges et lycées du service public (selon que l'on prend en compte l'ensemble des élèves inscrits ou que l'on s'en tient à ceux qui suivent effectivement les cours) ». [...] Le second niveau est le milieu associatif religieux ou para-religieux qui organise également des enseignements de l'arabe. « La revendication associe ici identité culturelle et identité religieuse : l'arabe n'est plus

De la sorte on arrive à une sur-sélection aux concours, avec des enseignants surqualifiés bien souvent : excellente maîtrise linguistique, expérience et cursus universitaires antérieurs diversifiés et souvent des expériences professionnelles importantes et dans des domaines variés. En japonais par exemple sur les trois professeurs stagiaires (entre 2001 et 2006) deux sur trois étaient inscrits en doctorat tout en effectuant leur stage.

Les stagiaires étant peu nombreux, leur formation a été regroupée à l'IUFM de l'Académie de Paris qui est par là devenu une sorte de vitrine ou laboratoire... Certains stagiaires sont en poste à Marseille, Rennes mais viennent pour leur formation à l'IUFM de Paris.

I.2. Points communs à l'enseignement de ces langues.

Tous les enseignants, fonctionnaires du service public sont soumis au respect des programmes officiels, des IO¹⁰. Ils font partie du système éducatif français dès lors qu'ils sont recrutés après leur première année de stage, afin de rejoindre l'école laïque et républicaine.

Si tous les futurs enseignants ont droit à une formation initiale, il convient de rappeler hélas le manque de personnel compétent et diversifié. En effet beaucoup d'enseignants formateurs n'ont pas reçu eux-mêmes de formation didactique : « nous n'avons, ni stages, ni formation continue en hébreu les enseignants ne connaissent rien en didactique ou en pédagogie. Du reste, beaucoup d'entre eux n'ont jamais bénéficié d'une quelconque formation (ceux qui sont en poste depuis longtemps). » (hébreu). L'écueil majeur consiste à reproduire ainsi des modèles anciens. Et faute d'équipes étoffées en formation, les jeunes stagiaires risquent de ne recevoir qu'un seul point de vue, un seul regard dans le métier au lieu d'être confrontés à différents points de vue et réflexions d'ordre didactique.

II. Le point de vue des professeurs stagiaires.

II.1. rapport au métier et à la discipline enseignée :

C'est nous semble-t-il une des spécificités de ces jeunes enseignants : la relation très particulière qu'ils entretiennent avec leur discipline et qui a motivé le choix de ce métier. En effet à la question « Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner cette discipline ? », c'est l'amour du métier et de leur discipline qui revient sans cesse : « transmettre ma passion ». La dimension affective est d'autant plus forte lorsqu'en plus il s'agit de la culture et langue d'origine. Enseigner sa langue maternelle est en effet souvent leur motivation première: « parce que je maîtrise très bien cette langue » (chinois), on envisage mal un francophone affirmer cela... Une lusophone déclare de son côté que c'est par facilité puisque c'est sa langue maternelle : « C'est donc un honneur d'enseigner cette langue qui me rappelle à mes racines ». Imagine-t-on un enseignant dire cela des mathématiques, de la

enseigné en tant que grande langue vivante internationale - l'une des six langues de travail de l'ONU -, mais comme la langue de l'islam. *Le Monde* du 22 décembre 2001 estimait le nombre d'enfants ou de jeunes d'âge scolaire concernés par ces enseignements à 34 000 (article de Nathalie Guibert). Cette estimation peut être considérée comme une hypothèse basse. Cela fait donc à nouveau cinq à sept fois plus d'élèves que dans le service public, qui viennent s'ajouter aux chiffres rappelés au paragraphe précédent.

Selon les données prises en compte, le nombre des élèves d'arabe du service public, comparé à celui de l'enseignement communautaire, correspond ainsi à un rapport d'environ 1 à 10, ou de 1 à 14, en faveur du second. » Joseph Dichy La variation linguistique comme fait culturel : le cas de l'arabe et de son enseignement en France, http://eduscol.education.fr/D0126/contenus_culturels_dichy.htm

¹⁰ Instructions Officielles.

géographie...? En se positionnant en termes d'honneur (sorte de défi), on remarque combien le registre personnel et affectif est fort.

Peu importe qu'ils soient nés là-bas ou ici, « je suis d'origine chinoise mais j'ai grandi en France, j'ai choisi cette discipline pour mieux connaître mes racines ». On va retrouver ainsi ce désir d'altérité, de retour aux sources, de confrontation à soi-même, voire parfois un effort de décentration à travers ce métier: « la découverte de soi et des autres. La redécouverte du chinois, aller vers les autres » (chinois). Enfin pour ces mêmes natifs, enseigner sa langue permet de « rester en contact avec mes racines et culture d'origine » (chinois).

Ils peuvent aussi se sentir investis d'une mission « transmettre et diffuser cette langue et sa culture pour lui donner une reconnaissance, un succès et une valeur dans le monde actuel » (arabe). Cette enseignante se sent ambassadrice de sa langue et culture. C'est ce même rôle d'ouverture au monde, à une décentration qu'évoque un jeune enseignant francophone de chinois « 'l'impression' de leur faire prendre conscience que leur vie, leur langue, leur culture est très loin d'être universelle malgré les 'faits de mondialisation' ».

II.2. Les motivations des élèves et parents, liées aux représentations.

A la différence des autres disciplines, il existe une sorte de « choix » possible, car s'il faut étudier une Langue vivante 1 ou une Langue vivante 2 on peut ensuite opérer un choix parmi celles-ci, ce qui n'est a priori pas possible pour les mathématiques, le français etc. A la question « Pourquoi vos élèves ont-ils choisi cette langue ? » et « Quelles représentations se font vos élèves de votre discipline ? Et leurs parents ? », on observe des réponses parallèles avec quelques spécificités.

Les élèves étudient cette langue à cause de leurs origines familiales, cela devient une sorte d'obligation, le rapport affectif devenant surdimensionné (comme pour les enseignants de langue maternelle), ce que l'on ne retrouve pas pour les mathématiques ou la géographie où il existe forcément une distanciation.

Pour d'autres c'est un moyen de contourner les cartes scolaires afin de fréquenter les « bons » établissements, les « bonnes » classes (russe et chinois) : « pour se trouver dans un bon collège » (russe) « souvent pour des raisons stratégiques (être dans un bon établissement, avenir professionnel) » (chinois).

Tous les stagiaires d'arabe évoquent une spécificité non citée ailleurs¹¹ : ils sont « obligés par leurs parents pour des raisons religieuses ». De même ils sont précis quant à la notion d'attaches familiales : il s'agit de « connaître mieux leurs origines car ils vivent en France », « afin d'être autonomes par la langue quand ils rentrent en vacances au pays ». Enfin la curiosité pour « comprendre leurs amis arabophones » peut mener à l'étude de cette langue ; certains pensent (il s'agit des parents) que c'est un « atout pour les élèves européens ». On est donc dans le communicationnel, le relationnel et le désir de maintenir un lien social avec la communauté d'origine.

En revanche pour le chinois sont mis en avant soit aussi les origines familiales soit la curiosité pour cette langue et culture (argument très souvent avancé pour les non sinophones): « l'envie d'apprendre quelque chose de « différent » [...] un intérêt pour « tel ou tel domaine précis : calligraphie, caractères, voyages, cuisine... », soit enfin comme pour l'arabe une projection dans l'avenir : « travailler plus tard dans le commerce international ».

¹¹ Sauf en hébreu d'après les stagiaires des années précédentes.

Le choix des parents (langue et culture d'origine, stratégie sociale pour les non natifs, motifs religieux) est donc prédominant. Leurs représentations sont éclairantes à cet égard puisqu'ils se projettent dans l'avenir de leurs enfants: commerce, travail, langue de l'avenir. Les a priori motivent des choix : « absence de la grammaire en chinois ». Enfin a été évoquée à plusieurs reprises une motivation « noble et intellectuelle »: curiosité, exotisme, différence, attrait pour l'inconnu (surtout pour le chinois). La dimension affective pour les natifs est invariablement citée. Les jeunes enseignants considèrent ainsi les choix opérés de manière très positive.

II.3. Les difficultés des élèves selon les jeunes enseignants.

Chaque discipline va mettre en avant ce qui fait sa spécificité et souligner les écueils rencontrés par les élèves. On rencontre systématiquement les problèmes de grammaire, de syntaxe, de déclinaisons, de prononciation, de phonétique (sons nasalisés en portugais, les quatre tons en chinois, les gutturales en arabe...).

Les natifs posent des problèmes de comportement dans le cas par exemple des lusophones: « ils connaissent l'oral, ont appris « sur le tas » mais ils ont « beaucoup de mauvaises habitudes (surtout à l'écrit). Beaucoup ensuite pensent qu'ils savent tout et viennent en touristes » (portugais).

Les professeurs d'arabe s'accordent à signaler une difficulté majeure : les élèves qui maîtrisent l'arabe dialectophone sont confrontés à des problèmes d'ordre lexical et grammatical par rapport à l'arabe littéral. Tandis que les autres découvrent des difficultés liées à cette langue étrangère d'ordre phonétique, lexical, grammatical, et de regretter le manque de travail à la maison, en particulier la mémorisation. Le problème des natifs en cours sera fréquemment abordé par les jeunes collègues.

Les professeurs de chinois évoquent eux aussi le manque d'« investissement personnel nécessaire, et de travail » de la part des élèves, la difficulté face à l'apprentissage des caractères chinois, la calligraphie, « Le chinois requière un entraînement personnel régulier et important »... « ils ne font pas assez travailler leur mémoire ». Or l'enseignement français travaille peu la mémoire, l'apprentissage par cœur. Cette remarque des collègues de chinois et arabe nous renvoie au problème d'une culture scolaire différente.

Enfin un professeur entremêle ses difficultés d'enseignant avec celles de ses élèves dues aux effectifs, niveaux, à la représentation sociale, à l'expression orale et écrite insuffisantes : « *Dans notre établissement Janson de Sailly, 16^{ème} 12 les élèves suivent des cours de Langue vivante 1 mais ils ont choisi cette langue en Langue vivante 2 ou Langue vivante 3, ils n'ont donc pas le niveau mais il faut tant bien que mal réaliser le programme pour satisfaire l'inspection et l'image de l'établissement qui est valorisée par les diverses langues orientales qu'il propose. Ils rencontrent des lacunes à l'oral tout comme à l'écrit par manque de temps et de pratique. Les classes sont beaucoup trop nombreuses pour que chaque élève bénéficie pleinement du cours.* »

II.4. Les difficultés des jeunes enseignants.

La question « Quelles sont les difficultés majeures auxquelles vos élèves se heurtent ? Et vous ? Pourquoi ? » a montré d'une part des caractéristiques communes à tout jeune professeur débutant dans le métier et d'autre part des particularités liées à chaque discipline avec quelques points de convergence.

¹² Il s'agit d'un établissement parisien prestigieux.

Ce qui est revenu avec fréquence, ce sont les problèmes de gestion de classe en particulier la discipline, l'autorité, l'attitude à adopter face aux jeunes. Les doléances sont nombreuses : « j'ai un peu de mal à être autoritaire » (portugais), « gérer la discipline » (russe), « Il existe également des problèmes de travail personnel et de discipline des élèves. » (chinois), « les élèves perdent rapidement leur concentration » (chinois), « comment se comporter convenablement face aux jeunes élèves ? » (chinois).

Sont aussi évoquées les difficultés par rapport au rythme et la construction / élaboration d'un cours, d'une séquence.

On reproche aux élèves leur manque de travail qui entrave toute progression possible mais aussi leur faible motivation alors que eux justement sont motivés puisqu'ils aiment passionnément leur discipline. Aussi faut-il les motiver : « mon plus gros souci est de convaincre les élèves que tous ces éléments sont importants pour une bonne maîtrise de la langue » (chinois) ou encore « faire passer l'idée que ma discipline puisse être utile pour leur futur » (russe).

Enfin un jeune enseignant a évoqué l'essence même nous semble-t-il du métier : la divulgation du savoir : « comment maintenir un rythme de travail soutenu tout en se maintenant à leur portée ? »

Mais il est semble-t-il une problématique spécifique à ces disciplines qui revient fréquemment : l'hétérogénéité des classes. Celle-ci se manifeste à plusieurs niveaux au-delà de l'hétérogénéité normale au sein d'un groupe d'élèves quelque soit la discipline. En effet cela dépasse le clivage des élèves 'bons' / 'moyens' / 'mauvais'. Ici certains élèves ont déjà une excellente maîtrise d'un pan de la discipline enseignée et ils côtoient des débutants. Parfois on regroupe les Langue vivante 1, /2 / 3 au sein d'une même classe pour des raisons d'organisation : « classes très hétérogènes, nécessité de diversifier... » (portugais), « concilier les niveaux hétérogènes des élèves avec une pédagogie unifiée. » (arabe), « classes hétérogènes avec niveaux différents » (arabe), « niveaux des élèves hétérogènes en Langue vivante 2 et difficulté à organiser cours » (chinois). Etant donné que plusieurs niveaux sont regroupés et que les élèves peuvent venir d'établissements différents les professeurs sont confrontés à des horaires souvent peu propices au travail.

Autre caractéristique commune : l'absence de manuels : « pour ma part, je suis confrontée à un manque de manuels correspondant au programme, il me faut donc construire mes cours quotidiennement. Mais cela me passionne. »¹³ (chinois), « respecter le programme sans aucun manuel adapté » (chinois).

Enfin concernant plus précisément leurs élèves, c'est la notion de difficulté liée à leur discipline qui revient souvent. En chinois ils insistent beaucoup sur la spécificité de **leur** langue en donnant de nombreux détails sur la phonétique et l'écriture. Les élèves en arabe, en chinois ne travaillent pas assez, ne fournissent pas assez d'effort. C'est un reproche que l'on retrouve fréquemment dans d'autres disciplines.

II.5. Les aspects positifs de ce nouveau métier à leurs yeux

¹³ Et d'expliquer « Depuis 2 ans, nous devons mettre en pratique une méthode directe qui fait très peu appel à du métalangage et à une description de la langue comme j'ai appris le chinois il y a 5 ans. J'ai donc mis beaucoup de temps à trouver mes marques dans mes démarches pédagogiques. En chinois, contrairement aux autres langues, il nous est demandé de dissocier oral et écrit, de faire un enseignement différé de l'écrit car l'oral s'acquière plus vite et l'on peut s'en servir comme base pour s'exprimer aussi à l'écrit en utilisant la transcription pinyin si l'on a pas vu l'écriture d'un caractère. »

Cela tournait autour de trois types de questions : *Qu'est-ce qui est le plus plaisant dans votre nouveau métier ? Quels sont les moments forts de vos cours à votre avis ? Qu'est-ce que vous prenez le plus de plaisir à enseigner ? Pourquoi ?*

Les réponses font écho à leurs propres motivations évoquées plus haut en particulier pour ce qui est du plaisir de transmettre : « quand je cueille les fruits de mon travail à la fin de l'année et quand en début d'année ils réussissent à produire des phrases et avoir des bribes de conversation » (arabe), « faire partager ma culture aux autres » (russe), « transmettre un savoir, enseigner la culture lusophone » (portugais), « les contacts en tête à tête, lorsqu'un élève me pose des questions lorsqu'il n'a pas compris quelque chose mais qui montre qu'il s'intéresse à la discipline qui est aussi ma passion. Pour moi, c'est comme un retour qui montre que j'ai transmis quelque chose de ma passion et de mes connaissances. » (chinois). Ou encore « quand un cours se passe bien je ressens le plaisir du travail accompli, les élèves ayant acquis les connaissances que j'ai prévu de leur transmettre », cela conforte la mission de l'enseignant et le statut de l'élève, sujet apprenant. On est toujours dans une dimension où prime l'affect.

Quant à ce qui leur plaît le plus, certains mentionnent davantage le contenu de leurs cours tandis que d'autres s'intéressent à ce qui se passe lors de leurs cours.

D'un côté on a donc des remarques concernant ce qu'ils préfèrent enseigner « la civilisation et la poésie » (russe), « la civilisation russe », « la civilisation et la poésie » (arabe), « j'aime enseigner la grammaire et travailler l'étymologie de mots » (arabe), « la grammaire, c'est-à-dire un système de réflexion sur la langue. Et la civilisation, quand on fait apparaître la diversité du monde arabe dans le temps et l'espace » (arabe), « les mécanismes de la langue, la logique de la phrase car j'aime réfléchir sur la science de la langue, ses principes et ses exceptions, le plus passionnant est d'expliquer cela aux élèves. » (arabe), « il est clair que pour moi ce sont les éléments culturels (faits de société, histoire...) qui sont les plus agréables à enseigner, dans la mesure où de la part des élèves la curiosité et l'intérêt sont plus forts. » (chinois), « l'écriture parce que l'attention des élèves est facilement captée » (ceci renvoie aux problèmes de discipline cités plus haut) (chinois), « la civilisation, l'écriture et la littérature » (chinois), [« les caractères et les points de civilisation » (chinois),] [« De tout mais, d'après mon expérience d'apprentissage, l'écrit m'a été le plus utile pour avancer. La grammaire est la base. J'aime aussi enseigner la prononciation et le pinyin, pour moi et les élèves c'est comme un jeu, un divertissement musical. Et la calligraphie qui est un art. J'aime aussi enseigner l'actualité car la construction des cours est intéressante : chercher des faits qui peuvent les intéresser et qui correspondent au programme, tirer les mots et phrases clés, varier les supports etc. »]; enfin mêlant approche et contenu on relève « enseigner à travers un support multimédia, à savoir exploiter un film, DVD, VCD », ce qui serait valable pour d'autres disciplines. Ainsi en fonction des sensibilités et parcours de chacun se dessinent des préférences autour de la littérature, de la civilisation ou encore de la langue. Notons que seuls les stagiaires d'arabe et une en chinois ont insisté sur la langue et la grammaire en particulier.

De l'autre côté, ce qu'ils préfèrent lors de leurs cours, c'est la dynamique qui s'instaure en classe, et de citer les attitudes et réactions de leurs élèves: « faire apprendre aux jeunes élèves sans qu'ils ne s'en rendent compte : jeux, documents audio-visuels... » (arabe), les motiver « donner l'envie d'apprendre aux élèves » (chinois). Ils apprécient aussi les résultats « savoir que les élèves ont appris quelque chose de nouveau » (chinois), « les progrès des élèves en compréhension et expression » (chinois), « le résultat visible. Faire face tout le temps aux situations

inattendues, les gérer, réagir rapidement » (russe), [« les progrès des élèves » (chinois),] « rendre un débutant complet capable de s'exprimer, lire, écrire dans une langue qui lui était complètement inconnue. Les surprises positives : on pense que l'élève n'a rien compris mais à un moment on découvre le contraire. Contribuer à former les citoyens de demain. » (arabe). Ainsi l'enseignant est investi d'une mission dépassant le simple apprentissage de sa discipline, cette idée est reprise en chinois: « leur apporter quelque chose qui les fasse progresser dans la vie. ».

Sans doute à cause d'une expérience professionnelle différente, certains apprécient « la marge de responsabilité dont je bénéficie pour organiser les enseignements, [...] la nécessité constante de se remettre en question » (chinois). Et en rapport à une histoire personnelle (retour aux sources) la décentration est évoquée: « la découverte de soi et des autres. La redécouverte du chinois, aller vers les autres » (chinois).

Les contact et les échanges avec les jeunes sont plébiscités « le contact avec les élèves même s'ils sont turbulents car ils sont ouverts et curieux » (russe), « le contact avec les enfants » (russe), « le contact avec les ados » (arabe), « communiquer avec les jeunes » (chinois). La dimension humaine du métier est ainsi très souvent évoquée –arabe, russe, portugais et chinois- mais on peut s'attendre à trouver ce type de réponses pour d'autres disciplines.

Concernant les moments "forts", à part trois cas¹⁴ il s'agit de moments positifs où une synergie s'instaure entre l'enseignant et les élèves : « quand réactions différentes fusent ; silence qui s'installe et tous les regards vers moi ; les petits de 6° qui se prennent au jeu dès que je leur propose » (russe), « le début, l'accueil, la parole libre car l'atmosphère est moins studieuse et plus détendue » (portugais), « le début du cours » (chinois), « les instants de déclic, quand une explication a porté ses fruits », (arabe) « lorsque l'élève comprend bien le cours et effectue un travail brillant » (arabe), « lorsque les initiatives de la part des élèves déclenchent d'autres questions, interrogations ou remises en question » (chinois), « la possibilité d'expression orale offerte aux élèves » (chinois), ou « échanger en conversation libre, discuter sur l'actualité » (chinois) « lorsque les élèves sont captivés par le cours » (chinois). Cette dynamique continue souvent sur le registre de l'affectif : « la communion avec les élèves (pour l'instant ce genre de moment est encore rare, mais c'est déjà arrivé » ou « quand il y a eu des élèves qui sont venus pour s'inscrire en chinois parce qu'ils ont entendu dire que les cours étaient bien. » Certains enseignants citent des activités très précises: « lecture à haute voix de toute la classe. Exercice de dictée » (chinois).

II.6. Attentes de la formation de l'année :

Elles découlent des problèmes rencontrés et sont partagées par l'ensemble des jeunes professeurs mais semblent communs à tous les débutants. En effet, ils ont besoin d'apprendre à gérer leurs classes et rencontrent des problèmes de discipline. Ils affrontent des difficultés liées à l'apprentissage du métier : construire une séquence, établir une progression, gérer leur temps etc. Ils ne savent pas comment s'y prendre avec des élèves qui n'apprennent pas, ne se concentrent pas. Enfin ils sont confrontés à une extrême hétérogénéité.

¹⁴ « sens négatif : l'approche de la fin de séance, l'entrée en classe, les sanctions » (arabe), « quand on est obligé de punir » (chinois), « 7 élèves sur 8 ont été en retard. » (chinois).

Alors ce qu'ils réclament comme dans tout processus de formation en particulier en début d'année, c'est du concret, des recettes (surtout les non francophones : russe, arabe, chinois) car ils se sentent désemparés. Le mot pédagogie revient fréquemment comme si par un coup de baguette magique elle allait tout résoudre : « qu'on m'apprenne la pédagogie » (russe), « apprendre au maximum dans le domaine de la pédagogie et de la conduite de classe » (portugais) ; « moins de théorie, plus de conseils pratiques » (chinois), « je vais essayer de fréquenter le plus possible les cours des enseignants expérimentés et je pense en tirer un grand profit » (russe).

Certains, conscients de leurs lacunes parviennent à exprimer leurs besoins en les formalisant davantage toujours en fonction des problèmes qu'ils rencontrent « des choses pratiques : gestion du temps, gérer la discipline, faire participer les élèves etc. » (chinois) ; « acquérir des compétences de la gestion de classe, construire des séquences » (chinois) ; « maîtriser l'attention des élèves durant le cours et la discipline en classe, différencier l'enseignement selon les profils différents et le niveau hétérogène des élèves » (chinois) ; « qu'elle m'apporte des connaissances plus techniques : le temps à consacrer à chaque activité, la pédagogie différenciée, la position de la voix, l'exploitation des TICE, l'échange avec les professeurs d'autres langues et en particulier, celles utilisant des alphabets autres que l'alphabet latin » (arabe). Cette dernière réflexion montre l'intérêt ressenti de l'échange et de la confrontation au cours de la formation : « apprendre à travers un échange d'expériences entre collègues » (chinois).

D'autres moins nombreux souhaitent mener une réflexion didactique plus avancée (arabe) : « qu'elle me donne des instruments, m'aide à réfléchir sur la possible résolution des problèmes qui vont se présenter. ».

Cependant un mot clé tel que le CECRL n'est jamais explicitement mentionné. Pourtant le CECRL avec tout ce qu'il implique de réflexion est abordé lors de la préparation à l'épreuve pré-professionnelle du Capes. Il semble qu'il y ait un décalage entre une épreuve académique et l'approche du métier.

Enfin selon leur histoire personnelle, les demandes s'affinent : « m'adapter à l'enseignement du secondaire » (chinois) ou « J'ai enseigné en primaire et j'ai beaucoup d'habitudes du premier degré ce qui est très différent » (portugais) ; « Des cours de FLE transposés pour le chinois » (chinois).

II.7. Remarques

A cette dernière question nous n'avons eu qu'une seule réponse « Votre questionnaire est intéressant, il nous permet de réfléchir sur notre discipline. Serait-il possible d'en avoir une brève synthèse pour toutes les langues? » (chinois). C'est chose faite par le biais de cette communication !

III Le point de vue des enseignants / formateurs

Nous avons soumis une autre enquête aux enseignants formateurs (portugais, hébreu, chinois, arabe, et japonais -même si cette année il n'y avait aucun stagiaire-; celui de russe n'a pas répondu). Ils sont eux-mêmes en poste dans des établissements du secondaire ou / et du supérieur au-delà des services effectués à l'IUFM. Certains bénéficient d'une décharge horaire pour leurs services à l'IUFM d'autres le font en heures supplémentaires.

1. Quelle est la caractéristique de vos stagiaires d'après vous ?

A travers cette question nous voulions voir la perception et représentation qu'ont les formateurs de leurs stagiaires.

Comme chez les jeunes professeurs, c'est le clivage langue maternelle ou non qui est cité. Les stagiaires l'évoquaient quant à leurs propres élèves, pour justifier du choix de leur nouveau métier ou encore comme référence à leur manière d'enseigner (leur expérience personnelle d'apprentissage de la langue cible).

En chinois est mentionnée très précisément, la culture scolaire héritée source de problèmes dans cette nouvelle altérité: « actuellement les $\frac{3}{4}$ des stagiaires sont des natifs de la langue qui pour la plus grande part n'ont pas suivi de scolarité secondaire en France et ont reçu en Chine un enseignement de langue de type « frontal » très différent de ce qu'on attend d'eux ici dont sauf pour ceux qui ont suivi des cours de FLE, ils n'ont souvent pas grande idée. Ils ne connaissent pas non plus le système éducatif français et sont souvent déroutés par nos élèves dont le comportement n'est pas celui des élèves chinois qu'ils ont été. Ils ont donc un triple handicap : méconnaissance de l'enseignement des langues vivantes, méconnaissance du système éducatif, méconnaissance des élèves. ».

Si apprendre à enseigner une langue vivante est l'objectif essentiel de cette année de formation, il convient en revanche d'y intégrer ce décalage culturel d'avec le public cible et le système éducatif. Cette confrontation à l'altérité n'a pas été véritablement explicitée par les étudiants concernés.

Autre caractéristique en chinois que les intéressés ne pouvaient mentionner, l'âge élevé par rapport à la moyenne des débutants dans d'autres disciplines. Enfin il s'agirait d'un choix professionnel par défaut, or les stagiaires ont davantage parlé passion, retour aux sources...ce qui est peut-être plus avouable ? Finalement il s'agit d'un public essentiellement féminin (ce qui est fréquent dans le système secondaire et en particulier en langues).

En portugais¹⁵ comme en chinois se pose le problème des affectations étant donné le peu d'élèves : les futurs professeurs ne se rendent pas compte qu'ils seront isolés, peut-être sur plusieurs établissements et devront parfois « compléter leurs services dans une autre discipline » (portugais). Ces conditions de travail peuvent même affecter la vie privée des stagiaires « enfin les conditions actuelles d'affectation (par académie, puis internes à l'académie) renforcent, dans une matière à petits effectifs dispersés sur tout le territoire comme le chinois, les angoisses et les déceptions d'autant plus que, plus âgés, ils ont déjà une vie de famille plus complexe. Dans un public à 80% féminin, cela a déjà abouti à 3 divorces en fin de stage...» (chinois).

Quant à l'hébreu, on leur reproche une certaine ignorance tant côté pédagogie et didactique que côté disciplinaire : « ils sont, de plus souvent ignorants en grammaire française et hébraïque bien qu'ils soient en majorité francophones. Certains ne lisent pas couramment de la littérature israélienne ». Or c'est à nouveau oublier qu'ils débutent sur le plan professionnel.

En portugais enfin, c'est un regard bienveillant qui est porté sur les stagiaires : « toujours très motivés et très sérieux ».

2. La motivation

Pourquoi ont-ils fait ce choix professionnel ? Est-ce que cela correspond à ce que les intéressés ont exposé ? Un certain nombre des réponses des formateurs va correspondre à celles des intéressés, la distinction entre les natifs et les non natifs subsiste. Ainsi il semble que souvent ce soit « le seul débouché après des études de

¹⁵ « Depuis 2002, aucun n'a pu rester en région parisienne après l'année de PLC2 ».

portugais, parfois en raison de leurs origines : motivation pour enseigner leur langue maternelle ». Pour les francophones, en arabe comme en chinois est avancée l'idée de vocation que l'on rapprochera de la passion pour leur discipline et le désir de transmission déjà cités par les stagiaires : « le plus souvent par vocation » (arabe), « les candidats français peuvent avoir les mêmes motivations (stabilité de l'emploi, rentabilisation de leurs études de chinois) mais de nos jours où les débouchés du chinois sont plus variés, ils sont plus jeunes et c'est davantage une vocation chez eux. » (chinois). Ceci recoupe la position d'un stagiaire d'arabe qui suite à des études en économie a souhaité « s'orienter vers une langue étrangère à large diffusion, l'arabe étant la deuxième langue de France, cela a été un motif supplémentaire ».

Pour les natifs sont cités en chinois un choix par défaut ou bien une bifurcation pour « 'raisons humaines' à l'issue d'études de haut niveau (biologie, HEC) » (ce qui montre à nouveau la surqualification), or les intéressés n'y ont pas fait allusion par gêne sans doute.

Le besoin d'un emploi stable, d'un métier est bien sûr cité en hébreu « ils passent les concours pour être titularisés » car certains enseignent déjà. En japonais il s'agit d'un véritable choix mais orienté vers le supérieur : « si l'enseignement de la langue japonaise est un de leurs objectifs, 2 sur 3 travaillent maintenant dans le supérieur. L'agrégation, puis le stage, n'ont été qu'une passerelle pour obtenir un statut à l'Université ».

3. Les difficultés de leurs stagiaires : Quelles difficultés rencontrent-ils ? Comment les expliquez-vous ? Comment les aidez-vous ?

D'un côté et en toute logique apparaissent les difficultés propres à ce nouveau métier que les jeunes enseignants découvrent et qu'ils ont eux-mêmes citées : « Difficultés à mettre sur pied des séquences d'enseignement. Le plus souvent, ils ont tendance à enseigner des textes isolés. Difficultés pour établir une progression et pour enseigner la grammaire. » (hébreu), « Ils ont donc beaucoup de mal d'une part avec la gestion de classe et d'autre part avec la conception de leurs cours » (chinois). Enfin l'année de formation avec son articulation théorie / pratique peut poser des problèmes : « leur année de stage est très lourde, notamment avec la multiplication des visites et des écrits » (arabe) ou bien encore « les emplois du temps de leurs conseillers pédagogiques¹⁶, choisis par l'inspection mais qui n'a pas toujours beaucoup le choix vu les faibles effectifs de la discipline, sont souvent c'est un comble peu compatibles avec les leurs » (chinois). On retrouve ce problème dans d'autres disciplines.

D'un autre côté sont répertoriées des difficultés supplémentaires dues à la spécificité de ces disciplines et que certains stagiaires avaient aussi en partie évoquées :

- L'absence de supports adaptés (manuels, documents audio...) avec mention pour le chinois du fait qu'il s'agit d'une discipline jeune où il manque aussi une tradition de didactique, au-delà de manuels appropriés. Jusqu'à il y a peu l'absence de programmes en japonais posait problème. Cela a des implications non négligeables : « le temps de préparation des cours est augmenté par l'absence de manuels adaptés (par exemple, manuels publiés au Portugal pour les enfants de migrants vivant dans d'autres pays

¹⁶ Collègues eux-mêmes titulaires de leur poste et qui les encadrent dans l'établissement scolaire où ils sont affectés.

européens, mais ne tenant pas compte des programmes français, et non faits pour un public francophone) : nécessité de recourir à plusieurs manuels, à rechercher des supports et documents dans des sources variées, de faire des choix, faire une progression » (portugais). On comprend dès lors que la préparation de cours est plus longue que dans d'autres disciplines, par contre la réflexion didactique et pédagogique sera certainement renforcée.

- les classes hétérogènes (arabe, japonais, portugais): « la grande hétérogénéité des classes, souvent composées d'élèves lusophones, voire bilingues (ou qui se croient bilingues donc ne travaillent pas ou ne s'intéressent, car pensent déjà tout savoir), de faux- débutants et de vrais débutants, parfois inhibés ou impressionnés par la présence des lusophones » (portugais)¹⁷, [« des classes très hétérogènes (avec les élèves d'origine franco-japonaise qui ont presque chacun un profil différent) » (japonais) ?] et en arabe une nuance apportée par le rôle de la religion pour certains élèves « élèves d'origine arabe / élèves d'origine française ; élèves musulmans / non musulmans ; (avec tout ce que cela implique au niveau des connaissances linguistiques et culturelles) : palette étroite de l'offre d'enseignement de l'arabe : par exemple, des élèves de niveau 2^{nde} langue vivante 2 vont suivre des cours en 2^{nde} langue vivante 3 car pas de langue vivante 2 au sein de l'établissement. » (arabe)

Enfin on notera deux remarques que les stagiaires ne pouvaient formuler d'eux-mêmes : déjà citée plus haut en portugais, la solitude dans leurs nouveaux postes (japonais) et enfin le niveau de langue des stagiaires -en langue cible ou en français- : « pour certains, des difficultés linguistiques (notamment à l'oral en arabe littéral, langage de la classe) » (arabe), « ils ont parfois aussi des difficultés en français, du mal à se faire bien comprendre et à avoir un discours affirmé qui s'impose à leur public. » (chinois)

Concernant l'aide apportée, il existe un certain décalage entre ce qui leur est proposé et la perception des stagiaires, eux qui attendent des recettes pédagogiques. Face aux problèmes en classe on offre : « un suivi pédagogique [...] ; répétition et exemples de cours et développement de stratégies d'apprentissage très souvent à partir de leurs propres classes, prise de parole en arabe » (arabe) ; « pour ce qui est de la gestion de la classe, nous essayons de travailler beaucoup dessus » (chinois) ; « je les aide au départ par un enseignement un peu théorique en didactique de l'hébreu, puis en donnant le plus grand nombre d'exemples possibles. » (hébreu). Devant l'absence de supports, les formateurs les aident à élaborer des séquences, à créer des documents: « à trouver des documents, à les analyser pour les choisir ou les adapter, voire à les créer, et à rendre la progression cohérente » (portugais). Les solutions peuvent aussi aller jusqu'à un « soutien psychologique » (arabe). Une formation complémentaire est apportée en chinois pour ceux qui rencontrent des difficultés en français. En chinois on joue par ailleurs la carte de l'ouverture : « Nous les encourageons vivement à aller voir un maximum de cours de langue

¹⁷ Et d'ajouter plus loin « Pendant longtemps, (depuis le début de l'enseignement du portugais des années 70 et jusqu'aux années 1995, le public était presque exclusivement composé d'élèves lusophones, donc des classes assez homogènes, avec un bon niveau de langue : l'enseignement était donc un enseignement de langue maternelle et non un enseignement de langue vivante étrangère. Actuellement, le public change, nous avons aussi des élèves débutants (particulièrement en LV3, parfois aussi en LV2) et les enseignants ont parfois du mal à s'adapter au nouveau public. » (portugais).

et pas seulement en chinois [...] à étudier les manuels d'autres langues, en anglais en particulier ». En favorisant l'ouverture, les stagiaires sont conduits à la réflexion et à l'analyse.

4. Quelle est selon vous la spécificité de votre discipline ?

Dans leurs réponses, les formateurs ont souvent assimilé spécificité et difficulté.

En arabe et japonais c'est la langue en soi qui prime : « la grammaire (avec une vision de la langue différente donc des catégories grammaticales différentes, inexistantes en français : comment expliquer cela aux élèves) » (arabe), « le japonais n'étant pas une langue indo-européenne, les élèves sont confrontés à une langue totalement étrangère, avec laquelle ils n'ont pas de point commun (par exemple dans le lexique, ou dans les structures syntaxiques). Le travail sur le lexique est donc de longue haleine et est chronophage. De plus le système graphique japonais, sans doute le plus complexe au monde (2 syllabaires de 46 signes plus des milliers de caractères chinois), est un frein important à la progression des élèves. Les stagiaires doivent être conscients de cela dès le début de leur activité. » A la lecture de cette analyse on comprend que l'enseignement du japonais ne bénéficie pas d'une grande ouverture et est voué à être confiné dans de 'bons' établissements auprès de 'bons' élèves.

Une autre série de réponses tourne autour des conditions de travail qui découlent de leur discipline : « Le nombre d'élèves : trop restreint (3 ou 4) ou pléthorique (35 en LIE avec tous les problèmes de gestion s'y rattachant) » (arabe) ; « isolement dans un établissement ou même dans une ville : 1 seul enseignant de la discipline dans un établissement, ou à des kilomètres à la ronde, affectations sur 2 voire 3 établissements, donc difficile de s'intégrer dans les équipes pédagogiques, possibilité de sous service avec obligation de compléter dans une autre discipline...ou en travaux divers ... » (portugais). On regrette encore le manque de supports adéquats. L'hétérogénéité est à nouveau citée, « il y a aussi une grande disparité entre les académies de province (majorité de vrais débutants) et celles de l'Île de France (majorité d'élèves d'origine, quelquefois bilingues, des faux débutants, et quelques vrais débutants, donc des classes très hétérogènes) de sorte que les lieux de stage (région parisienne) ne sont pas représentatifs du public que les stagiaires vont trouver l'année suivante en province. » (portugais). Enfin en chinois, « jeune discipline », « beaucoup d'enseignants en poste n'ont jamais été formés [comme en hébreu]. La moitié des enseignants sont vacataires ou contractuels¹⁸, souvent des natifs recrutés localement. [¹⁹.] Engouement spectaculaire depuis quelques années avec une croissance exponentielle des postes mis au concours (12 au Capes depuis 2 ans) ».

Le rapport à l'Institution, ses attentes, ses exigences a été rappelé : « Parfois aussi, un décalage entre les exigences des programmes et les niveaux à atteindre en théorie et la réalité du terrain puisque certains élèves arrivent en 6° avec déjà un niveau plus proche de B1 ou B2 que de A1... [...] Que fait-on avec ces élèves qui ont déjà le niveau attendu avant d'avoir commencé et pour lesquels le palier 1 des programmes est déjà acquis et qui sont mélangés avec d'autres qui ont le niveau débutant ? » (portugais) ou bien en hébreu, remarque plus classique de la part d'un enseignant : « Des contenus culturels tellement riches et qui couvrent des périodes tellement larges qu'il est impossible d'enseigner le dixième des contenus des programmes. »

¹⁸50% environ en 2004 selon Joël Bel Lassen, *L'enseignement du chinois aujourd'hui : état de l'art*, 2004.

http://eduscol.education.fr/D0126/chinois_bel_lassen.htm

¹⁹ Un IG depuis 3 ans et un IA-IPR depuis l'an dernier, Capes depuis 64, agrégation depuis 99.

En arabe il est fait état de « l'enseignement du fait religieux (arabe/islam ; laïcité) ».

Enfin tant en arabe qu'en portugais, on signale des préjugés et une représentation de la discipline associés à une vision négative de l'immigration²⁰ ce que les jeunes enseignants n'avaient pas indiqué, bien au contraire puisque justement ils se prétendaient ambassadeurs de leur culture: « la place et l'image du professeur d'arabe dans l'établissement (et de manière plus générale, à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement) », « une image de marque souvent négative : le portugais, langue d'émigrés, dont l'enseignement serait réservé aux enfants d'origine, (et dont les professeurs seraient forcément des natifs), les enfants d'origine seraient de mauvais élèves car de milieux sociaux et culturels défavorisés ». Au passage cet enseignant pose le problème de la légitimité du non natif à enseigner (or elle n'est pas la seule à être confrontée à cette « légitimité »).

5. Quelle est selon vous la spécificité de la didactique de votre discipline ?

La question précédente et celle-ci se recoupent en partie dans les réponses. Il ressort qu'il n'y a pas de tradition de didactique de ces langues ni en France ni dans les pays d'origine, que cet enseignement suit davantage le modèle universitaire s'adressant donc à de jeunes adultes, non à des adolescents et ce de façon magistrale. On a tendance à imputer à la langue elle-même cette absence d'histoire didactique. Ainsi « la spécificité vient surtout du graphisme complexe du japonais » de sorte que « le travers, c'est de ne faire que du « graphique » car la communication reste essentielle. C'est cet équilibre très instable qui pose le plus de problème dans l'enseignement du japonais. »

Enfin à cause du manque de formation, de la dispersion géographique des enseignants, de méthodes archaïques, d'une écriture non alphabétique, « la didactique du chinois est restée trop longtemps repliée sur elle-même et sur une prétendue spécificité de la langue chinoise ». On regrette à nouveau qu'« il n'y a strictement rien en didactique de l'hébreu, pas de publications même pas de manuels pour les collégiens et lycéens français. Il n'y a pas grand-chose en Israël, non plus dans le domaine de la didactique, sauf des publications pratiques. »

De sorte que « l'adéquation du contenu des séquences selon les CECRL au système graphique japonais pose d'évidents problèmes de didactique. » Ce sera le seul formateur avec la collègue de portugais à l'évoquer. En portugais est fait état de la « remise en question des pratiques habituelles d'enseignement de langue maternelle, pour les enseignants anciens dans le métier [...] (par exemple, on travaillait très peu sur la phonétique et la phonologie) », ainsi que des pistes de réflexion face à un état des lieux à propos de l'hétérogénéité, une nécessaire adaptation des programmes pour les lusophones.

6. Comment sensibilisez-vous et formez-vous les jeunes enseignants à cette spécificité ? Quelles stratégies mettez-vous en place ?

En fait l'aide apportée aux stagiaires est quelque peu redondante avec les réponses. Mais nous souhaitons connaître le cursus et les contenus de formation,

²⁰ Dans le cas de l'arabe et du portugais, on peut penser que l'enseignement des langues et cultures d'origine (Elco) a laissé des traces en excluant les non natifs et créant des classes à part pour migrants. Les méthodes étaient élaborées dans les pays d'origine et les enseignants étaient des natifs. On se reportera à l'étude de V.Bouysse : http://eduscol.education.fr/D0126/integration_nouveaux_arrivants_bouysse.htm

voir dans quelle mesure face à des problèmes spécifiques ils avaient une réponse spécifique, quelle était la part de théorie apportée puisque justement ils regrettaient l'absence de réflexion didactique dans leur discipline. Mais de fait les formateurs sont eux-mêmes amenés à « bricoler » : « je leur apprend à se débrouiller avec ce qui existe même si ce n'est pas de l'hébreu et à se forger leurs propres outils » (hébreu). Ils répondent aux demandes des stagiaires puisqu'ils travaillent à partir du 'terrain' : « principalement en traitant des cas concrets (les leurs ou ceux d'autres collègues) » (arabe), « à partir de leurs observations de classe, ou de la réalité de leurs classes en responsabilité » (portugais). Ceci peut déboucher sur une « analyse critique des manuels existants, publiés avant la mise en place du CECRL, ou les documents faits pour un public lusophone en travaillant sur leur adaptation / transformation pour des débutants » (portugais).

C'est en chinois qu'est abordée une perspective plus théorique : « historique de la discipline et ouverture, ouverture, ouverture ... » tandis qu'en japonais les stagiaires ayant tous été jusqu'à présents d'anciens étudiants de japonais, sont amenés à « se rappeler leurs propres difficultés dans l'apprentissage de cette langue ». Il s'agit de construire une réflexion à partir d'une expérience personnelle puis d'aborder les phases de l'apprentissage en privilégiant la communication orale sans renoncer à la question graphique.²¹

7. En quoi la formation a-t-elle évolué depuis que vous êtes à l'IUFM ? Quel en est l'aspect le plus marquant pour vous ?

Les réponses et perceptions sont atomisées mais il existe une conscience d'un changement en termes d'augmentation du nombre d'heures et d'intervenants (chinois, hébreu, arabe): « La formation a évolué au cours de ces deux dernières années lorsqu'on ne s'est plus contenté de quelques heures disciplinaires, qu'on a essayé d'aligner la formation en hébreu sur les autres formations et qu'on a mis en place des formations interlangues » (hébreu), ce qui les a hissées au rang de n'importe quelle autre discipline : « le nombre d'heures de formation des stagiaires a été ramené ces dernières années au même niveau que pour n'importe quelle autre langue » (chinois). C'est ainsi reconnaître une « vraie » formation à ces disciplines en multipliant les intervenants, en accordant aux stagiaires les heures de formation dues. En portugais le CECRL, les réformes institutionnelles et le nouveau plan de formation, ont été privilégiés : « la réflexion à partir du CECRL, l'introduction de la notion de tâche, l'adaptation aux nouveaux programmes de collège, la prise en compte de la compétence d'interaction orale. [...] la prise en compte des 10 compétences ». Enfin en arabe « l'attention apportée aux TICE » a été évoquée.

8. Qu'est-ce qui vous semble positif ?

Les remarques reprennent certains des points cités ci-dessus : les TICE et l'offre de remédiation (arabe), « une formation plus générale à la didactique des langues offerte aux stagiaires de chinois » (offerte en réalité à tous les stagiaires de ces langues), « la prise en compte finalement des langues à 'petits effectifs', ce qui n'était jamais arrivé encore » (japonais). Ceci leur permet « de ne pas être isolée et de pouvoir avoir des échanges tant pour les stagiaires que pour moi-même. » (hébreu). C'est aussi ce que certains stagiaires appréciaient dans leur formation.

²¹ « Mais le tout oral n'est pas non plus envisageable car les exigences des classes supérieures (dont le baccalauréat et maintenant l'épreuve de langue en fin de 3^{ème}) impliquent une bonne connaissance de l'écrit japonais. » Il s'agit là d'une contrainte institutionnelle.

Un autre aspect concerne la formation qui facilite « l'accompagnement pas à pas du stagiaire et le fait de lui faire découvrir très tôt les différentes facettes du métier » (arabe) et par ailleurs « l'alternance (stage en responsabilité et formation) permettant le va –et- vient permanent entre pratique et théorie » (portugais).

9. Quelles sont les faiblesses de cette formation ?

Les faiblesses renvoient en partie à leurs difficultés ainsi qu'à celles des stagiaires : lourdeur de l'organisation et multiplicité des tâches tant pour les jeunes professeurs que pour les responsables (arabe), manque de formateurs préparés, de conseillers pédagogiques et d'heures de formation (hébreu, chinois), préparation initiale insuffisante pour les jeunes professeurs qui « sont jetés devant les élèves alors qu'ils n'y sont pas préparés » (chinois), absence de travail/réflexion de la part des stagiaires qui ne lisent pas. Or les réponses des stagiaires montraient qu'ils ne voient pas l'intérêt de la théorie pour se former. On ne peut alors attendre de leur part un investissement en lectures. Les TICE peuvent poser problème à cause du décalage entre le niveau attendu et le niveau de départ d'une part, et le manque d'équipement dans les établissements d'autre part (portugais). Enfin l'évaluation de cette année de formation peut être ressentie comme démesurée et devenir une obsession (portugais). Même si « les rencontres entre ces différents enseignants pour partager sont à encourager pour éviter l'effet-solitude » propre à ces disciplines, une formation pluridisciplinaire regroupant les stagiaires de ces langues offre pour le japonais des faiblesses en soi « au-delà de considérations très générales de didactique, quoi de commun entre un auditoire japonophone et un autre arabophone ? ».

Conclusion

Ainsi la formation initiale des enseignants de langues à « faible apprentissage / diffusion » **dans** le système scolaire français présente des caractéristiques communes à toute formation initiale d'enseignants : il s'agit d'apprendre un nouveau métier sous toutes ces facettes. Mais les jeunes se contentent souvent de chercher une réponse immédiate à un problème rencontré.

Cependant à la différence de beaucoup de leurs collègues, les stagiaires sont confrontés à des difficultés inhérentes à leur discipline : choix professionnels marqués par un rapport très affectif à la discipline, choix stratégiques et/ou empreints d'affect opérés par les élèves et leurs parents, représentations négatives ou positives de leur statut et discipline, conditions de travail éprouvantes à l'issue de concours extrêmement sélectifs (isolement, affectations inattendues, regroupements d'établissements, horaires contraignants, classes hétérogènes, absence de supports).

De plus les formateurs eux-mêmes affrontent ces questionnements face à des stagiaires qui comme les élèves ont fait un choix professionnel à partir d'une histoire personnelle (langue maternelle²²) tandis qu'eux-mêmes ne sont pas forcément des natifs. Ils souffrent d'un manque de tradition didactique disciplinaire et doivent comme leurs stagiaires inventer, innover. On aurait pu penser que le CECRL aurait davantage fédéré ces formations²³ mais c'est apparemment davantage le nouveau plan de formation (alignement des formations en dotation horaire et contenus²⁴), le

²² Ainsi dans les disciplines linguistiques on retrouve proportionnellement beaucoup d'enseignants d'origine étrangère (en allemand, anglais, espagnol, italien...).

²³ Sauf en portugais qui y fait souvent allusion.

²⁴ Les stagiaires de portugais par exemple suivent souvent une formation de Fles pour compléter leur cursus.

regroupement en inter-langues et la création d'un cours de didactique des langues commun à ces langues qui sont évoqués comme points très positifs par les formateurs.