

FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES. LE RÔLE DES LANGUES VIVANTES

Sophie DUFOSSÉ-SOURNIN

Université de Limoges (Inspé), CeReS EA 3648

Mots-clés

Anglais – formation des enseignants – Lansad – module d’enseignement – DNL

Keywords

L2 English – teachers training – EFL students – teaching module – NLD

Résumé

Cet article s’applique à la mise en place d’un dispositif d’enseignement-apprentissage de l’anglais en France depuis la rentrée universitaire 2019-2020. Il concerne les fonctionnaires stagiaires à mi-temps dans les classes de l’académie de Limoges non-spécialistes des langues vivantes.

Suite à la commission académique de septembre 2019, nous avons décidé de mettre en place un cours à destination des étudiants de master deuxième année en Lettres modernes désireux de préparer la certification DNL (discipline non-linguistique) en anglais.

Abstract

This article is about a project on a learning course implemented during the 2019-2020 university year. In September 2019, the French Limoges district Chief Education Officer’s decision to impose attendance to all the students and teachers in training service encouraged the EFL Higher School of Education staff to think about a new device.

A learning system was then implemented. In 2020-2021, it is designed for the newly graduated students in French literature who are non-specialists in English. It combines L2 English learning at the university with training in teaching non-linguistic disciplines for the future teachers of secondary education

Introduction

Nous proposons d'analyser la mise en œuvre pédagogique d'un module d'enseignement de l'anglais au sein de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (désormais Inspé) de l'académie de Limoges. Le dispositif vient s'intégrer à un plan de recherche-action centré sur la formation des enseignants resté à l'état de brouillon pendant plusieurs années. Il concerne les apprenants non spécialistes des langues vivantes inscrits dans le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (désormais Meef) de deuxième année (M2) pendant l'année universitaire en cours.

La décision rectorale de septembre 2019 obligeant les alternants à l'assiduité à tous les cours, a entraîné l'ouverture d'un groupe de TD supplémentaire. Elle a permis la création d'un ensemble de séances¹ avec un objectif d'enseignement linguistique de niveau CECRL B2 avéré voire C1 associé à une initiation à la certification complémentaire en langue vivante des professeurs du second degré. Cependant, proposer une initiation à la DNL, à tous les parcours pose la question de la légitimité du public visé comme les futurs professeurs de lettres modernes. En effet, ces derniers ne sont *à priori* pas concernés par l'enseignement de leur discipline en anglais parce qu'ils forment leurs élèves à leur langue maternelle.

Le plan en cinq parties de cette contribution sera composé de la situation initiale du projet inscrit dans le secteur Lansad à l'Inspé de Limoges, de l'analyse du programme en lui-même suivi d'un exemple précis en guise d'illustration, et enfin d'un bilan provisoire.

1. Contexte

Notre travail s'inscrit dans une approche socioconstructiviste fondée sur le développement de situations pédagogiques et d'outils didactiques favorisant les apprentissages par des projets adaptés aux besoins professionnels du public universitaire visé. En master deuxième année, nous destinons l'enseignement de l'anglais au développement de gestes professionnels et, en particulier ceux qui « visent des savoirs, des modes de pensée et d'agir qui dans leur ensemble

¹ Étape dans un parcours de formation certificative long et complet défini par des objectifs précis et structurés de manière à être validé en fin de diplôme.

contribuent au développement global : cognitif, langagier, social et psychoaffectif de l'élève. » (Bucheton et al., 2008 : 40) Nous pouvons remplacer élève par étudiant ou stagiaire dans cette citation lorsqu'il s'agit de l'enseignement supérieur. Ces compétences professionnelles s'appuient sur des processus interactifs mis en œuvre par la communication et l'autonomisation progressive en anglais de l'apprenant adulte. Plus largement, le dispositif de formation en anglais, s'intègre à notre travail de recherche-action, voire recherche-développement (Catroux, 2002), dans le domaine de la formation des enseignants (Dufossé, 2018) et à la mise en place de dispositifs et modules (Dufossé et Muller, 2018) à même d'optimiser les compétences des futurs professeurs des collèges et lycées (PLC).

Le développement des aptitudes linguistiques de niveau CECRL B2 des professeurs stagiaires non spécialistes des langues vivantes est une compétence à développer puis à valider. Elle fait partie du cahier des charges ou « Référentiel métier » de 2013 comme obligatoire pour valider le master Meef. L'obtention de ce diplôme est la condition *sine qua non* pour entériner la titularisation des stagiaires du second degré. La formation en anglais vient donc en appui des processus mis en œuvre dans les différents parcours de la mention.

Le dispositif de formation en langue vivante étrangère décrit s'inscrit dans le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (désormais Lansad) de l'Inspé de l'académie de Limoges où il est développé depuis deux ans. Il s'adresse aux futurs professeurs des lycées et collèges qu'ils soient encore étudiants et inscrits en master première année (M1) ou stagiaires à mi-temps dans un établissement de l'académie et en master deuxième année (M2) voire redoublants. Il ne concerne que les futurs professeurs documentalistes, les futurs enseignants en éducation physique et sportive, en histoire-géographie, en lettres modernes, mathématiques et physique-chimie ou sciences et vie de la terre mais aussi les professeurs de lycée professionnel en lettres-histoire-géographie. À Limoges, ils peuvent choisir une formation linguistique en anglais ou en espagnol. En tant que directrice du département de langues vivantes, nous encadrons l'équipe pédagogique composée de 4 vacataires et de 2 intervenants en anglais dans la composante universitaire. Nous gérons la répartition des inscrits dans la mention second degré en groupes de TD classés par affinités de parcours et par année de master. Enfin, nous organisons les examens terminaux et les rattrapages avec la scolarité. Les M1 doivent passer un écrit à partir d'un dossier documentaire et effectuer une production issue de

thématiques étudiées pendant l'année. Les M2 sont soumis à une épreuve orale prenant la forme d'une interaction en binôme reposant sur un thème développé pendant les 2 semestres universitaires. Les deux types d'examens ainsi décrits sont calqués sur le format du CLES² national.

Nous situerons la réflexion de notre article uniquement en anglais, en master deuxième année, et plus particulièrement dans le groupe dont nous avons la responsabilité cette année.

2. Le secteur Lansad à l'Inspé

Treize alternants et redoublants spécialistes de Lettres modernes et Lettres-histoire-géographie ainsi qu'une alternante inscrite sous le régime du « diplôme universitaire³ » composent le groupe dont nous avons la charge. Ils sont lauréats du Capes et enseignent leur discipline en collège ou en lycée professionnel à mi-temps. Ils viennent parfaire leur apprentissage contre un salaire complet ou préparer le concours à nouveau avec un statut d'étudiant. L'État-employeur prend en charge la rémunération des alternants et leur procure un lieu de stage mais rétrocède la finalisation de la formation initiale à la composante universitaire avec laquelle il travaille de concert. L'objectif de l'Inspé est de faire preuve d'adaptabilité et d'ajuster les dispositifs mis en place depuis la création des Espé puis des Inspé suite à la masterisation (2013) aux nécessités de terrain tout en respectant les maquettes de formation validées par la présidence de l'Université et la direction de la composante. Il s'agit également d'appliquer les différentes modifications annuelles initiées par la Rectrice. La conséquence directe de cette double prise en charge État-université est que, tous les ans, en septembre, se tient une commission académique réunissant les services du rectorat et la direction de l'Inspé ainsi que la directrice de l'école d'application locale dont le but est de fixer le sort des alternants du premier et du second degré pour l'année universitaire à venir. Une directive est alors produite listant les obligations des M2 en termes d'assiduité aux cours, de modalités liées à la recherche ou à l'obligation de valider un certificat comme le C2i2e⁴.

Depuis deux ans maintenant, les stagiaires ne peuvent plus être dispensés de cours de langue vivante même s'ils attestent, par la production d'un master différent

² Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur.

³ Cette stagiaire a validé son M2 l'année dernière et prépare donc cette année un diplôme universitaire « Parcours adapté ».

⁴ Certificat informatique et internet niveau 2 – enseignant.

ou d'un relevé de notes, de la validation du niveau CECRL B2 en langue vivante. Ils ne passent pas les examens terminaux mais doivent être présents aux TD. Cette décision rectorale a eu pour conséquence l'ouverture d'un groupe Lansad supplémentaire. Nous avons proposé un projet expérimental autour de l'enseignement d'une discipline non linguistique ou DNL (académie de Limoges, 2020) avec ce groupe. Il nous a fallu produire alors un échancier et un projet pédagogique dédié. Le corps d'inspection a demandé à ce que cette expérimentation soit repensée sous la forme d'une initiation proposée à tout le secteur Lansad en anglais et en espagnol à la rentrée universitaire 2020-2021.

Pour enseigner une discipline non linguistique au lycée (approche plurilingue et modèle de type intégratif centré sur le contenu⁵), que ce soit dans une section européenne⁶ ou autre, il faut que le professeur soit détenteur d'une certification complémentaire nationale en langue⁷. Elle représente un examen exigeant, composé d'une sélection sur dossier puis d'une épreuve orale devant un jury constitué d'inspecteurs de la discipline enseignée et de la langue vivante concernée, soit l'IA-IPR (Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional) d'anglais dans notre cas. Au collège, les enseignements facultatifs en langue vivante sont encouragés à hauteur de deux heures hebdomadaires au cycle 4.

3. Initier à la DNL

Proposer une formation destinée à l'enseignement disciplinaire en anglais à l'Inspé s'inscrit dans la professionnalisation des cursus universitaires et se situe dans la centration sur l'apprenant adulte et ses besoins. Elle permet de travailler les représentations que les stagiaires ont des langues vivantes dans le sens où elles « sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. » (Castellotti et Moore, 2002 : 21) D'après Rabasse (2015 : 142), « La DNL est une discipline au carrefour d'au moins deux enseignements. Pour autant, elle n'est pas la somme, encore moins la traduction de l'une dans la langue de l'autre. » Elle relève cependant d'une approche plurielle et intégrée « mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés

⁵ Pour avoir une description approfondie de l'enseignement d'une discipline non linguistique en anglais voir Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine (2016).

⁶ L'offre d'enseignement EMILE date de 1981 pour les sections internationales (écoles, collèges et lycées) et de 1992 pour les sections européennes collèges et lycées. (Eurydice, 2006 : 15).

⁷ Elle date de 2003.

linguistiques et culturelles. » (Candelier, 2008 : 5) Son objectif est « double : apprendre des contenus non linguistiques tout en améliorant la compétence en LE [langue étrangère]. De ce fait, l'objectif est plus complexe sur le plan cognitif. » (Causa, 2009 : 180)

Les futurs professeurs de lettres (et les conseillers principaux d'éducation) ne sont théoriquement pas concernés par l'habilitation en anglais sauf s'ils valident la mention complémentaire théâtre dans un premier temps, puis ajoutent la certification complémentaire en langue vivante afin d'étudier des œuvres authentiques non traduites dans le texte. La question s'est alors posée de la légitimité de leur place dans le dispositif lors de l'élaboration du projet global. Nous avons fait le pari de la plus-value professionnelle ou de l'employabilité, et les avons intégrés au module d'initiation en adaptant les supports étudiés, comme dans les autres groupes.

Depuis la rentrée universitaire 2020-2021, le dispositif concernant les alternants susceptibles d'enseigner leur discipline en langue-culture cible se déroule en deux temps didactiques. Une première étape vise l'approfondissement et l'exploitation systématique de compétences linguistiques par la pratique des quatre domaines langagiers que sont les deux activités de réception et les deux de production à partir de thématiques et supports décidés et réunis collégalement. Le second temps est consacré au développement de productions dédiées à l'initiation à la DNL au sens large. Une activité de type « tâche complexe » relevant d'un scénario pédagogique est alors proposée au groupe. Elle correspond à la conception de Bourguignon de l'approche actionnelle (2015) et à l'impératif du CECRL (2000 : 27) de « permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente [...]. » Dans notre article, la vie réelle s'apparente à la réalité de terrain et aux conditions d'exercice du métier d'enseignant. Les thématiques abordées en cours puis développées aux semestres 2 ou 4, sont d'abord communes à tous les groupes pour des raisons de mutualisation de sources, puis ancrées plus spécifiquement dans la particularité des parcours visés. Seule la deuxième partie du TD relève de l'initiation à la certification en langue. Les tâches envisagées vont, par exemple, de l'élaboration d'un CV accompagné d'une lettre de motivation à l'occasion d'un appel à candidature fictif pour un projet de type *Erasmus Teaching*, à l'enseignement de lexique spécialisé en lycée professionnel à partir de procédés pédagogiques classiques. Les outils spécifiques à

l'apprentissage de l'anglais sont ainsi travaillés et une présentation de la didactique de la discipline est réalisée. Duverger (2007 : 2) le rappelle, « [...] il s'agit d'utiliser l'alternance des langues, mais en la maîtrisant, en la raisonnant, **en didactisant cette alternance** »⁸. Gajo (2007 : 3) parle de « multiples croisements ». Les stagiaires communiquent en anglais et chaque séance se conclut par une mise en commun orale. Le projet a pour vocation de faire le lien avec les domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2005) et particulièrement les domaines 1, 2, 3 et 5⁹. Les entrées culturelles relatives à l'enseignement-apprentissage de l'anglais sont mobilisées régulièrement également afin d'unir de manière cohérente la didactique de la discipline d'origine (le français dans notre expérimentation) et celle de la langue-culture-cible (l'anglais). En 2019, par exemple, une tâche de *mini teaching* proposée au groupe vivant l'expérimentation était ancrée dans un des axes des programmes d'anglais de la classe de seconde (2019)¹⁰. En 2020, au semestre 4, nous avons proposé à nos stagiaires une tâche complexe à visée actionnelle appliquée à l'enseignement du français en anglais. Nous leur avons proposé d'élaborer de courtes séances pédagogiques sur la rime. Gajo décrit ce type de projet (2009 : 3) par « l'attribution programmée d'une langue donnée à une portion du curriculum et de la séquence didactique. » Ils ont produit des séances utilisables en cours et adaptées à leur expérience de terrain. Ils sont parallèlement restés fidèles à un enseignement relevant de ce que Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine (2016 : 92) nomment la macro-alternance, puisque la tâche se situe « à l'intérieur d'une même situation de communication. » Certaines compétences du Référentiel métier de 2013 sont notamment visées dans la formation. Il s'agit de « maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique », de « prendre en compte la diversité des élèves » ou de « coopérer au sein d'une équipe¹¹ ». Au cœur du module, on trouve les gestes professionnels mais aussi ce que Morel et al. (2015 : 3) nomment les gestes didactiques. Ces derniers ont pour cible les « savoirs, compétences et gestes d'étude spécifiques de la séance. Ils évoluent avec l'avancée de la leçon ou de la séquence ou de la scolarité. »

⁸ Souligné par l'auteur dans le texte.

⁹ Les langues pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les représentations du monde et l'activité humaine.

¹⁰ Il s'agissait de l'Art de vivre ensemble.

¹¹ P1 ; CC4 ; CC10.

4. Un exemple précis

En 2021, la direction de l'Inspé nous a imposé une thématique transversale autour de l'inclusion. L'ensemble du secteur Lansad a donc travaillé à partir de supports traitant de la dyslexie, du syndrome d'Asperger ou sur l'installation de salles de classes adaptées au handicap. Dans le groupe dont nous avons la responsabilité, les stagiaires en lettre modernes ont d'abord étudié une vidéo (compréhension orale) intitulée *Common Disabilities*¹² mettant en œuvre des tâches relevant du *scanning* (balayage sélectif) et du *skimming* (balayage visuel global) auditif. Puis, en guise d'exploitation, ils ont dû produire une brochure dans le cadre d'un scénario dont voici la consigne : en poste dans un établissement de l'académie vous rédigez un document de type brochure (production écrite) afin de décrire les aménagements suggérés en rapport avec l'inclusion scolaire. La langue anglaise était obligatoire pour l'écriture et la composition du produit fini afin de poster le document éventuellement sur le site académique du collège, mais aussi de viser un public anglophone potentiel présent dans le Limousin mais fictif dans notre scénario. Chacun était libre d'inventer un contexte, d'envisager divers dispositifs liés à l'inclusion et de les présenter selon une mise en page attractive. Nous proposons ici l'exemple d'un de nos étudiants¹³ (image 1).

¹² <https://www.rochester.edu/college/disability/faculty/common-disabilities.html>

¹³ Nous remercions Enzo Kiffel d'avoir donné l'autorisation d'utiliser son travail dans le cadre de cette publication.

Image 1. Exemple de brochure fictive d'un collège privilégiant l'éducation inclusive

Le travail produit a été complètement inventé à partir de la consigne proposée, que ce soit le projet d'établissement du collège « Jean Racine », son histoire et ses objectifs. Le bien vivre ensemble est ici mis en avant ainsi que l'accompagnement de l'élève en tant que citoyen responsable de demain. La brochure donne des informations sur la démarche pédagogique et éducative de « Jean Racine ». L'établissement s'inscrit dans un contrat d'objectif par son engagement auprès de l'autorité académique, en donnant ces informations en toute transparence à la collectivité territoriale de rattachement, en acceptant probablement d'être évalué sur son projet, et en inscrivant le programme dans la durée. Le document concerne les futurs élèves et leurs parents ainsi que la communauté éducative au sens large, qu'elle dépende de l'établissement, ou du rectorat. Il peut inspirer les formateurs de l'Inspé et les autres étudiants pendant leur formation initiale transversale mais aussi ceux désireux de se spécialiser, par la suite, dans l'inclusion scolaire¹⁴. La langue anglaise mobilisée pour la rédaction de cette brochure atteste d'un niveau CECRL

¹⁴ Pour ce faire, ils peuvent passer un master Meef supplémentaire Mention Pratique et ingénierie de la formation option Parcours accompagnement de dynamique inclusive à Limoges.

B2 et d'un sens de la communication écrite, même si quelques erreurs apparaissent notamment en ponctuation. Le sens global du texte n'en est cependant pas altéré.

Dans ce TD de langue vivante étrangère en anglais, formation professionnelle et inclusion ont été mobilisées dans le cadre d'une pédagogie à visée actionnelle dont le fondement se veut résolument socioconstructiviste. Notre stagiaire a séquencé son document selon des critères personnels définis au préalable mais relevant d'impératifs liés aux gestes professionnels et à la vie dans un établissement scolaire. Le travail rendu est le résultat de choix liés à la transposition didactique d'une situation-source reprenant une terminologie propre à la thématique qui se veut transversale. En effet, la semaine de formation sur l'école inclusive est commune à tous les parcours et aux deux mentions – premier et second degré – présents à l'Inspé de Limoges. Les objectifs poursuivis sont cohérents avec la didactique de la langue-culture cible mais aussi de la discipline enseignée (le français). Ils incitent les étudiants et stagiaires à approfondir leur compétence de communication via un comportement langagier (Isani et Hérino, 1994 : 9). Le principe repose sur un système de « situations didactiques » au sens où l'entendent Sensevy et al. (2020 : 60). L'étudiant gère deux apprentissages ou deux situations et un contenu disciplinaire (Roussel et Gaonac'h, 2017 : 104). La tâche proposée mobilise donc un objectif de formation professionnelle initiale à partir d'un support en anglais tout en visant l'employabilité des alternants.

L'ingénierie mise en place implique la pratique de classe et s'appuie sur des opérations cognitives de haut niveau au service du geste métier composé – nous le rappelons – de 5 catégories : la construction des savoirs scolaires, l'étayage, le maintien d'une certaine atmosphère, le pilotage, le tissage (Bucheton et al., 2008 : 25). Il s'agit bien alors d'une discipline enseignée en langue étrangère relevant de la DNL venant illustrer un enseignement de type « intégré » (Duverger, 2007 : 3).

5. Bilan

5.1. Répondre à un besoin de formation spécifique

L'ouverture d'un groupe supplémentaire dans le secteur Lansad de l'Inspé découlant de la commission académique de septembre 2019 nous a encouragée à répondre à un besoin de compétence professionnelle en formation initiale à Limoges, mais indispensable sur le terrain aujourd'hui. Nous l'avons traduite en termes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères visant l'initiation à la DNL. Le

projet a nécessité la rédaction d'un programme pédagogique et administratif. Nous avons cependant eu l'obligation de conserver les modalités de contrôle continu et les horaires inscrits dans les maquettes. Le travail a été adossé au Référentiel métier de 2013 afin de faire le lien entre formation et pratique de terrain ce qui correspond au vécu des alternants à mi-temps dans leurs classes et à l'Inspé. L'expérimentation de ce projet de recherche-action voire recherche-développement s'est déroulée pendant un an sur un seul groupe du secteur. Il a été élargi à toute la promotion 2020-2021 avec des questions spécifiques autour de la légitimité de la formation des futurs professeurs de français ou des conseillers principaux d'éducation. Nous avons fait le pari de former l'ensemble des inscrits pour des raisons d'utilité pédagogique et administrative mais aussi d'équité au regard de l'accès à la formation initiale.

5.2. Une plus-value pédagogique pour le secteur Lansad de l'Inspé

Approfondir les aptitudes de chacun en langues vivantes s'appuie sur les représentations que les étudiants, mais aussi les formateurs, ont de la langue-cible via un travail réflexif. Apprendre l'anglais en master Meef est au service d'une compétence professionnelle à laquelle la discipline apporte une plus-value pédagogique dans le cadre de l'accès à certains postes à profil dans la région et plus généralement dans le pays. Nous parlerons de flexibilité de l'enseignement dispensé. En effet, la langue vivante s'intègre à la formation transversale du public visé selon les thématiques développées par l'équipe de formateurs ou imposées par la Direction voire le Rectorat. L'apprentissage s'adapte aux besoins du stage des alternants, et produit des connaissances et des habiletés (CECRL, 2001 : 16) nécessaires aux M1 et aux M2. Il brasse formation horizontale (pratique de classe au niveau du terrain ancrée dans le développement de gestes-métier) et formation verticale (organisation pédagogique des différents parcours validées par l'université) soit un « socle de professionnalité » (Lazuech, Rimbert et Guibert, 2008 : 29). Initier ses étudiants à enseigner une discipline ne relevant pas des langues étrangères en anglais revient à inscrire son action dans l'épaisseur de l'agir au sein d'une culture partagée dynamique. Celle-ci encourage le décloisonnement des pratiques (Rayou et Ria, 2009 ; Séré dans Causa et Chiss, 2012). Le savoir-faire peut-être ensuite appliqué à une section européenne de lycée ou à des projets spécifiques de collège. Il y a bien une synergie, un lien qui se noue entre les deux disciplines concernées, donnant du sens à l'apprentissage, et de la plus-value professionnelle. L'initiation à la

DNL questionne la représentation de compétences séparées entre LV1 et LV2 et la crainte liée à la complexité de la multiplicité des langues vivantes (Castellotti et Moore, 2002). Elle concerne bien la posture de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009).

5.3. Une formation-adaptation par le biais de la langue vivante étrangère

La langue confère des compétences de haut niveau aptes à valoriser le master et accéder ainsi au métier d'enseignant. Elle s'inscrit en outre dans une double relation complémentaire entre un paradigme disciplinaire et un autre plus linguistique (Crandall, 1998). Cette formation-action (De Ferrari, 2012 : 236) découle d'une formation-adaptation dynamique propre au secteur Lansad en général. C'est pourtant un défi pour de futurs jeunes enseignants peu concernés par la certification.

Notre objectif d'enseignante est de nous projeter dans l'enseignement-apprentissage du futur. En effet, « [se] préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation. » (Bucheton et Soulé, 2009 : 30) Il s'agit alors de rendre l'apprenant [nos étudiants et stagiaires] capables « de parler maths, histoire, biologie, etc. » (Causa, 2009 : 184) en anglais. En tant que formatrice, inscrire son enseignement dans la pratique de la DNL implique une certaine décentration du public visé (De Ferrari, 2012 : 230). Le rôle de l'équipe pédagogique de l'Inspé se situe aux intersections entre savoirs savants et pratique professionnelle par un travail de définition et d'apprentissage autour des compétences et des besoins conjoncturels. La formation-adaptation déployée dans les unités d'enseignement s'appuient sur le Référentiel métier incontournable et les besoins du terrain. Elle justifie, par conséquent, les cours dispensés, l'encadrement opéré et les évaluations proposées.

Conclusion

Dans le secteur LANSAD de l'Inspé, les composantes de l'apprentissage langagier sont développées de manière à faciliter l'accès à l'autonomie linguistique des étudiants et concourent à l'élaboration de gestes-métiers. Depuis deux ans, à Limoges, nous proposons une formation à la certification en anglais et en espagnol des futurs enseignants du secondaire non-spécialistes des langues vivantes étrangères y compris les stagiaires de Lettres modernes. La composition du projet pédagogique, son échéancier et ses objectifs sont intimement liés à la formation

initiale des futurs professeurs. Ils viennent compléter leurs savoirs et savoir-faire et répondent aux impératifs de recrutement local ou national. Le dispositif s'appuie sur différents projets d'établissement développés dans la région et rend l'enseignement-apprentissage des langues vivantes cohérent avec la demande de flexibilité revendiquée par la composante universitaire dans le cadre du processus de professionnalisation des nouveaux enseignants.

La pratique de la DNL contribue à modifier les représentations des apprenants et des alternants sur leurs besoins de formation en langue vivante étrangère. Son but est de construire des savoirs transversaux (Causa, 2009), une culture partagée et une compétence-métier complexe. Nous entendons par « complexe » une formation disciplinaire plurielle et transversale finalisée et flexible, adossée à la recherche, validée par un diplôme de niveau Bac + 5, sachant s'adapter aux différentes modalités de terrain de stage et d'exercice du métier. Cette aptitude contribue à la création de valeurs symboliques autour de la posture enseignante et illustre un système de maillage entre dimensions théoriques et opératoires. Elle symbolise l'articulation entre geste professionnel, et activité de classe. Elle participe ainsi à l'élaboration d'une nouvelle culture professionnelle à partir d'un environnement enrichi. En effet, les aptitudes développées sont rendues opérationnelles par la création de séances pédagogiques construites dans le cadre d'une formation-adaptation adossée à l'acquisition de savoirs et savoir-faire dynamiques au service d'une situation pédagogique de terrain en constante évolution.

La réforme de la formation des enseignants à organiser pour 2021-2022 va venir perturber le module mis en place par un redéploiement sur 2 des 3 nouvelles unités d'enseignement (UE) que comptent les maquettes de formation de chaque parcours. Il nous faudra convoquer le principe de recherche-action-adaptation et produire à nouveau un projet pédagogique et administratif relevant le défi de l'enseignement des langues vivantes de niveau CECRL B2 avéré, voire C1, ajusté aux stages dans l'académie et répondant aux impératifs rectoraux.

Depuis l'an dernier, la certification est accessible aux acteurs du premier degré. Nous avons pour ambition de rédiger un programme d'initiation à la DNL adapté à l'école pour les années à venir.

Bibliographie

- Académie de Limoges. *Certifications complémentaires*. URL : http://www.ac-limoges.fr/cid82669/concours-des-personnels-enseignement-education-orientation.html#Certifications_complementaires.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, 3, 29-48. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>.
- Bucheton, D. et al. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. De Boeck.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>.
- Castellotti, V., et Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'APLIUT*, 21(3). DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>.
- Causa, M. (2009). Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une "compétence discursive" dans la production écrite de niveau avancé. *Synergies Roumanie*, 4, 179-188.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR. Récupéré 13 septembre 2019.
- Crandall, J. (1998). Collaborate and Cooperate: Teacher Education for Integrating Language and Content Instruction. *The Internet Archive*. URL : <https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=lm-Q5nEP0qsC&oi=fnd&pg=RA4-PA2&ots=08UGsKzLQw&sig=DsN-kw8SxCMDi2rEXsORihSLInc#v=onepage&q&f=false>.
- De Ferrari, M. (2012). (Se) Former à une didactique professionnelle. Dans M. Causa et J.-L. Chiss (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. De Boeck, 226-243.
- Dufossé, S. (2018). La mission d'accompagnement à l'étranger. *LAIRDIL*, 29, 87-98.
- Dufossé, S. & Muler, B. (2018). Grammaire et formation de futurs enseignants. M-P. Hamez & M. Pereiro (éd.). *Les langues modernes*, 34-41.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.302>.
- Eurydice. (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Bruxelles : Commission européenne/Direction générale de l'éducation et de la culture. URL : <http://www.nouvelle-europe.eu/images/stories/emile.pdf>.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.448>.

- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. et Le Pape Racine, C. (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles* (2^e éd.). Peter Lang.
- Isani, S., et Hérino, M. (1994). Quel(s) domaine(s) langagier(s) pour l'évaluation d'une compétence en langue ? Réflexion dans le cadre du D(N)CL. ASp. DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.4111>.
- Ministère de l'éducation nationale. (2013). *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. URL : <https://education.gouv.fr/>.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Conseil supérieur des programmes. (2019). *Langues vivantes A et B. Classe de seconde, enseignement commun. Langue vivante C (étrangère ou régionale). Classe de seconde, enseignement optionnel*. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Consultations2018-2019/77/8/PPL18_Langues-vivantes_COM-OPT_2e_1024778.pdf.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2005). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. URL : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.
- Morel, F. et al. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77. DOI : <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>.
- Rabasse, O. (2015). Enseigner une langue autrement : l'apport de la DNL en sections européenne et binationale. Dans D. Vigneron, D. Vandewoude, et C. Pineira-Tresmontant (dirs.), *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*. Artois Presses Université, 141-153.
- Rayou, P. (2008). « Pascal GUIBERT, Gilles LAZUECH, France RIMBERT, Enseignants débutants. « Faire ses classes ». *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré* », *Recherche et formation*, 58. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.692>.
- Rayou, P., Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et société*, 23, 79-90. DOI : <https://doi.org/10.3917/es.023.0079>.
- Roussel, S., Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Retz.
- Sensevy et al. (2020). Enseignement constructiviste ou enseignement direct : il faut choisir. In collectif « Didactique pour enseigner ». *Enseigner ça s'apprend*. Retz.
- Séré, A. (2012). Technologies, plurilinguisme et interculturalité : la plateforme Galapro. Dans M. Causa et J.-L. Chiss (dirs.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. De Boeck, 205-223.