

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Groupe des langues vivantes

Thème d'étude 2000-2002

Les professeurs de langue vivante débutants : entre formation initiale et formation continue

Juillet 2002

Introduction

Le groupe des langues vivantes a choisi de s'intéresser aux professeurs débutants. Les circonstances l'y invitaient. Les modalités de formation initiale des professeurs stagiaires sont maintenant établies depuis une dizaine d'années et il semblait donc possible d'analyser les résultats obtenus dans une certaine sérénité, au-delà des crispations que génère toute nouveauté. Les modalités de la formation continue sont, elles, en pleine évolution et il est indispensable d'y prendre en compte les besoins à court ou à moyen terme des enseignants qui débutent actuellement dans la profession puisque, compte tenu des perspectives de renouvellement massif du corps enseignant dans les prochaines années, ils vont bientôt représenter une très forte proportion des professeurs.

L'étude s'est déroulée sur deux années scolaires. En 2000–2001, le groupe a étudié la formation initiale reçue par les professeurs stagiaires de neuf académies en rassemblant des données quantitatives, en analysant les plans de formation comme les résultats aux examens de qualification professionnelle, en rencontrant des responsables des formations et en recueillant l'avis des corps d'inspection territoriaux. En 2001–2002, les inspecteurs généraux de langue vivante ont rendu visite, là où ils étaient affectés en premier poste, à des professeurs débutants issus de ces académies pour observer leurs pratiques¹. Au cours de l'entretien qui suivait l'observation d'une séance, ces professeurs ont répondu à un questionnaire relatif à leur formation.

La formation des PLC² de langue vivante dans les instituts universitaires de formation des maîtres

Données quantitatives

Cette étude a limité l'objet de son observation à quelques instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui ont été retenus en fonction de leurs aspects significatifs tant pour leurs caractéristiques propres (taille, formations) que géographiques (région, zones urbaines et rurales). Dans les IUFM, la formation dispensée aux professeurs de langue vivante est spécifique pour chaque langue de spécialité considérée, car il n'existe pas de formation commune à toutes les langues. Ont ainsi été étudiées les

¹ Guide d'observation et d'entretien en annexe.

² Professeurs de lycée et collège en 2^{ème} année de formation à l'IUFM (année de stage pédagogique sanctionnée par l'examen de qualification professionnelle).

formations spécifiques dispensées dans les IUFM suivants : Amiens, Besançon, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon, Nantes, Paris, Toulouse.

Horaires de formation disciplinaire et formation générale

On remarque une grande disparité de la masse horaire globale de la formation, ainsi qu'une grande variabilité dans la distribution de cette masse horaire entre formation générale et formation disciplinaire. La variation pour la formation disciplinaire peut aller du simple au triple d'une académie à l'autre : de 66 heures à 187 heures. Pour la formation générale, il en va de même, puisque celle-ci varie entre 48 heures et 150 heures.

Si les contenus de formation disciplinaire sont clairement définis, il n'en va pas de même pour la formation dite « générale » dont les contenus sont définis plus globalement.

Stages en responsabilité

Pour ce qui concerne le stage en responsabilité, les IUFM qui ont été objets de l'enquête sont tenus, comme les autres instituts, par les obligations de service des enseignants : le volume horaire consacré à cette partie du stage y est identique.

Le choix des sites de stage en responsabilité est rarement conditionné par la présence dans les établissements de conseillers pédagogiques identifiés pour leurs qualités de tuteurs mais par la nécessité d'y faire assurer un enseignement dans le cadre de regroupements d'heures de quatre ou six heures.

Les impératifs géographiques déterminent également pour une large part les implantations de stagiaires. À Grenoble, les sites de stage ne doivent pas être éloignés de plus de quatre-vingts kilomètres de Grenoble. À Toulouse, les impératifs de l'aménagement du territoire ont conduit à implanter la formation pour les langues à Rodez. Il s'ensuit que les stages ont d'abord lieu dans le département de l'Aveyron et que, lorsque le nombre d'établissements d'accueil est insuffisant dans ce département, on en choisit d'autres dans la ville de Toulouse et ses environs.

En ce qui concerne la nomination des conseillers tuteurs, la situation varie d'une académie à l'autre : on passe d'un extrême où les décisions relèvent uniquement de l'IUFM et reposent sur un appel à candidatures (notamment auprès des chefs d'établissement) à des situations où les décisions sont prises après consultation de l'inspection pédagogique régionale voire, dans certains cas, dépendent totalement de l'avis de cette dernière.

Il faut encore signaler que, dans certains IUFM (celui de Toulouse, par exemple) ou dans certaines langues (comme l'anglais et, dans une

moindre mesure, l'espagnol), il arrive que les stagiaires n'assurent que quatre heures d'enseignement en responsabilité : ils n'interviennent donc que sur un seul niveau, une seule classe, ce qui est réducteur et ne saurait constituer une préparation adéquate à un métier difficile dans lequel les professeurs auront affaire à des situations d'enseignement extrêmement variées et souvent très éloignées de leur formation professionnelle initiale : entre autres exemples connus, on peut citer le cas des stagiaires formés à Limoges qui partent enseigner en banlieue parisienne ou dans l'agglomération lilloise.

Stages de pratique accompagnée

Dans la mesure où le stage de pratique accompagnée n'est pas lié aux obligations de service des professeurs, un volume horaire variable – entre 30 et 40 heures – lui est consacré sur l'ensemble de l'année. Ce stage intervient généralement au début du second trimestre de l'année scolaire et sa durée moyenne est de quatre semaines.

Or, compte tenu des difficultés liées aux déplacements, à la programmation des séances de formation à l'IUFM même, aux éventuelles incompatibilités entre l'emploi du temps du stagiaire et celui de son conseiller pédagogique, compte tenu, enfin, du fait que plusieurs stagiaires doivent parfois effectuer ce stage dans les classes d'un même conseiller (comme dans l'Aveyron où ont été délocalisées, en dépit de la rareté des conseillers, toutes les formations en langues vivantes de l'IUFM de Toulouse), le nombre d'heures d'observation et d'enseignement dans les classes d'un autre cycle que celui où s'exerce le stage en responsabilité est parfois fort réduit : entre sept et dix. Il y a donc fort à craindre que, dans l'hypothèse où le stagiaire est affecté dans un établissement de cet autre cycle, sa formation pratique soit insuffisante.

Dans l'académie de Paris, il a été décidé que, lorsqu'un stagiaire effectue son stage en responsabilité dans un établissement de premier cycle hors zone d'éducation prioritaire (ZEP), il doit obligatoirement effectuer son stage de pratique accompagnée dans un autre collège situé, lui, en ZEP : cela a pour conséquence que sa formation initiale ne le met à aucun moment en présence d'élèves du second cycle.

État comparatif

Il est incontestable que des efforts sont accomplis pour aborder tous les types d'activités qu'un professeur doit savoir conduire dans les classes, tant en premier qu'en second cycle.

Les premiers cours font toujours l'objet d'un travail en commun de préparation et de confrontation des expériences.

Toutes les formations incluent, par exemple, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), le travail sur les textes, les images, les enregistrements et la vidéo, dans des proportions certes variables selon les traditions disciplinaires. Il existe aussi, selon les langues, des orientations ou éclairages pédagogiques particuliers : c'est ainsi que la formation assurée en anglais à l'IUFM de Toulouse consacre quelques heures à la spécificité et au « profil » des élèves de STT.

Cependant, il est parfois difficile de se faire une idée précise des contenus. Ainsi, comment savoir, sur la seule base de leurs intitulés, ce que recouvrent les séances suivantes : « formation didactique », « travail sur le texte », « travail sur l'image fixe » ? En espagnol, l'affichage met davantage l'accent sur des méthodes que sur des contenus strictement didactiques : les questions à aborder au cours de la formation ne sont pas systématiquement ou exclusivement présentées selon le découpage expression (orale et écrite) / compréhension (orale et écrite). Cela semble être l'inverse en allemand, où l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) de Toulouse signale une bonne approche méthodologique mais une absence de contenus pratiques.

Certains éléments n'apparaissent pas dans les programmes de formation. Sur ces absences, les commentaires des IA-IPR sont éclairants. Ainsi est signalé le cas de la formation en anglais qui, à Bordeaux, ne prévoit aucune séance sur la pratique raisonnée de la langue (PRL), ce qui n'est pas le cas à Toulouse, où les formateurs anglicistes (comme leurs collègues germanistes) préparent les stagiaires à cette activité. En espagnol, à Bordeaux comme à Toulouse, la PRL ne figure pas au programme.

La présentation des textes officiels et une réflexion sur ces textes n'apparaît pas davantage : les programmes et documents d'accompagnement du premier cycle ne sont pas évoqués.

Il faut préciser également que dans la plupart des IUFM, des séances de formation disciplinaire sont consacrées au mémoire professionnel.

Il est également fort révélateur de constater la minceur ou l'absence des contenus concernant l'évaluation, qu'il s'agisse d'évaluation formative ou sommative. Certes, des séances sont consacrées au baccalauréat mais ces séances semblent parfois tenir lieu de formation à l'évaluation, avec tous les risques et dérives afférents.

Enfin, la pédagogie différenciée à appliquer face à des élèves de niveau moyen ou faible n'est pas abordée. Certes, des séances de formation générale sont consacrées, dans tel ou tel IUFM, à la gestion de la violence en milieu scolaire mais elles ne sont pas relayées à l'intérieur des disciplines relevant des langues vivantes.

Il est à signaler que l'IUFM de Paris organise un stage à l'étranger d'une durée de dix-huit jours, dont onze sont pris sur le temps scolaire (avec

rattrapage des heures de cours non assurées). Ce stage permet de mettre en contact les stagiaires avec le système d'éducation du pays dont ils enseignent la langue, de nouer des contacts utiles pour leur avenir professionnel et de perfectionner leur pratique linguistique, ainsi que leurs pratiques pédagogiques en les confrontant à celles de collègues étrangers.

Résultats de la formation

Comment faut-il interpréter la disparité des résultats d'un IUFM à l'autre ? Au vu des décisions des jurys d'examen de qualification professionnelle (EQP), plusieurs hypothèses peuvent être envisagées :

- soit les résultats finaux sont meilleurs et cela peut être un indice de la qualité de la formation dispensée ; toutefois, comment ne pas voir dans le nombre extrêmement réduit de renouvellements de stage ou de refus de titularisation prononcés ici ou là la marque d'un certain laxisme des formateurs et des jurys ?
- soit les résultats finaux sont plus faibles et il convient sans doute alors de s'interroger sur l'importance relative de l'échec dans certains IUFM ; que penser du fait que le pourcentage de renouvellements de stage soit le plus élevé à Créteil (25/284), alors que le plan de formation y est l'un des plus importants en volume horaire (187 heures) et que la formation n'y fait pas l'objet de critiques particulières ? Les stagiaires de Créteil ne sont-ils pas pénalisés par la difficulté de la tâche qui est la leur, auprès d'un public scolaire en butte – plus souvent qu'ailleurs – à de graves difficultés scolaires, personnelles et sociales ?
- le nombre de refus définitifs est très variable d'une académie à l'autre (2,5% à Bordeaux, 0,5% à Paris, aucun dans certaines académies) ; cependant, là encore, l'absence de refus définitifs n'est-elle pas imputable au fait que le formateur et l'évaluateur sont parfois, voire assez fréquemment, une seule et même personne, l'évaluateur validant plus facilement dans ce cas sa propre formation ?

Qualité de la préparation au métier

Quelles sont les priorités de formation en langues vivantes ?

La lecture des plans de formation révèle les mêmes préoccupations chez les formateurs, quelle que soit la langue enseignée et quelle que soit l'académie. Seules apparaissent soit des différences dans la précision plus ou moins grande avec laquelle sont définis les contenus de formation, soit des disparités dans le poids relatif des domaines abordés. Il est intéressant de constater que tous les plans de formation examinés révèlent le souci d'intégrer l'action du professeur dans un ensemble établi par lui-même : le projet, la mise en séquence(s) et les activités afférentes dans une

programmation et selon une progression en conformité – du moins dans les intentions – avec les programmes. Les plans de formation ont été analysés selon quatre axes qui semblent prioritaires pour la formation des professeurs de langue vivante :

- la formation à l’enseignement d’une langue comme instrument de communication ;
- la formation à l’utilisation de l’image ;
- la formation à l’évaluation ;
- la dimension culturelle de l’apprentissage d’une langue vivante.

La langue, instrument de communication

La langue, considérée comme outil de communication, vient en bonne place : elle est prioritaire en anglais dans certains IUFM. C’est le cas notamment à Paris ou à Créteil (où 42 heures sont allouées à la question). Mais, en allemand, dans cette même académie de Créteil, la formation à l’approche communicationnelle est mise en concurrence avec l’importance dévolue à la littérature et au texte littéraire (24 heures pour l’un et l’autre volet). Même si, d’une langue à l’autre, la différence d’approche peut sembler marquée, on se gardera de toute opposition trop réductrice, dans la mesure où l’étude d’un texte littéraire ou d’un document de civilisation met également en œuvre des compétences de communication. Dans le même ordre d’idées, on observe qu’un certain décloisonnement aboutit parfois à ce qu’une définition revisitée de la grammaire soit intégrée à la formation à la communication.

Par ailleurs, on constate que certains IUFM, notamment en anglais, proposent jusqu’à 24 séances d’une heure et demie spécifiquement consacrées à l’amélioration des performances des stagiaires à l’oral. Quelles conclusions faut-il en tirer ?

L’utilisation de l’image

La place de l’image est affirmée dans tous les plans de formation et pour toutes les langues, sans qu’apparaisse la moindre différence dans la conception de l’utilisation de l’image selon les langues enseignées, selon les niveaux d’enseignement (collège ou lycée), selon sa nature (image fixe ou image vidéographique). Cela dit, on fait un sort à l’utilisation de l’image en cours de langue et on lui consacre de neuf à douze heures au cours de l’année de stage, davantage en russe, où cette composante de la formation est privilégiée. Là encore, le découpage horaire est artificiel et réducteur dans la mesure où, évidemment, il sera difficile d’aborder la compréhension et l’expression sans faire référence et appel à l’image.

De rares IUFM (ceux de Créteil et Paris, notamment) mentionnent spécifiquement dans leurs programmes le multimédia (six heures) et le laboratoire de langues vivantes (quatre heures) pour l’allemand, l’espagnol et l’anglais.

La formation à l'évaluation

Si l'évaluation est bel et bien présente dans le programme de formation (en général à hauteur de douze heures), le champ abordé paraît parfois étroit : soit parce qu'elle concerne uniquement l'évaluation formative, soit parce qu'elle est principalement axée sur le baccalauréat, il est peu probable que cette partie de la formation aide le stagiaire à devenir le bon évaluateur que tout bon professeur doit être.

De façon ponctuelle et trop rarement, les formations font une part à l'interdisciplinarité : si les stagiaires sont informés sur les parcours diversifiés, les travaux croisés et les TPE, il semble que leur formation dans ces domaines soit à peine amorcée.

La dimension culturelle

Cet aspect n'est pas évoqué dans les différents plans de formation (hormis en russe), tant il est vrai qu'il est sans doute considéré comme sous-jacent aux activités communicatives proposées, et peut-être aussi parce qu'il n'était pas prescrit de façon explicite et exigible dans les différents programmes de langues vivantes. Cela étant, on s'interroge tout de même sur la manière dont les futurs professeurs sont formés à la présentation de contenus culturels qui sont pourtant objectivement présents dans les enseignements. Il est à craindre qu'en l'absence de formation, une certaine improvisation règne dans ce domaine avec des écueils possibles : présentations schématiques, voire purement emblématiques, ou, à l'inverse, dérives vers des cours magistraux.

Commentaires : manques et dérives

La lecture croisée des plans de formation fait apparaître à l'évidence que leur cible première est l'acquisition par les futurs professeurs de compétences didactiques. Est visée en premier lieu la compétence pratique de mise en œuvre qui implique la maîtrise de savoir-faire techniques. Est visée en second lieu, à un moindre degré, la compétence intellectuelle d'analyse qui suppose que les stagiaires acquièrent la notion d'une typologie des documents d'étude dans la perspective de leur utilisation en classe, au service des différents entraînements linguistiques.

En revanche, jamais n'apparaît – du moins de façon explicite – le développement de la compétence réflexive, pourtant fondamentale si l'on veut éviter les dérives réductrices et, à terme, contre-productives, d'une formation limitée à l'acquisition de gestes, de comportements et de procédures techniques. Il serait dangereux de ne pas former pour et dans la durée, de façon à rendre les professeurs capables souplement d'adopter, d'adapter, de transférer et de transformer.

Certains points semblent absents en raison des priorités décidées par les formateurs et en dépit des avis des corps d'inspection. C'est notamment le cas de la formation à l'évaluation ou à la pratique raisonnée de la langue.

De même, on peut constater qu'une part relativement faible est consacrée aux relations existantes entre l'enseignement des langues vivantes et celui des disciplines voisines, notamment le français et l'histoire et géographie. Cette connaissance permettrait de porter une attention accrue à la cohérence de la formation de l'élève.

Une question fondamentale est souvent posée par les IA-IPR et par les observateurs extérieurs : un stage de professionnalisation ne devrait-il pas être piloté par des gens de terrain, qui font le même métier et qui ont une réflexion approfondie sur la pratique professionnelle, plutôt que par des personnes parfois totalement coupées de la pratique de la classe ?

On déplore dans certains IUFM l'absence de variété des regards lors des visites d'évaluation. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'elles sont effectuées soit par les formateurs eux-mêmes, soit par des personnes extérieures à l'enseignement secondaire, soit par une personne unique qui portera forcément un regard moins varié sur l'ensemble de la formation.

Il est sans doute également regrettable que l'ensemble des rapports de visite ne fasse pas systématiquement l'objet d'une étude approfondie entre formateurs, visiteurs et conseillers pédagogiques afin d'améliorer le dispositif de formation d'une année sur l'autre.

Implication des IA-IPR

Elle est très diverse selon les IUFM. On peut néanmoins penser que l'expertise des IA-IPR pourrait être utile lors de la mise en place des plans de formation, ce qui ne signifie pas que leurs avis devraient avoir une valeur prescriptive puisque les inspecteurs ne font pas partie des personnels de l'IUFM.

Dans le choix des sites de stage

Sur les neuf IUFM pris en compte, deux ne sollicitent pas du tout l'avis des IA-IPR (Lyon et Paris). Dans le cas contraire, les nécessités de service s'imposent toujours, les stagiaires étant avant tout considérés depuis quelques années comme des moyens supplémentaires attribués aux académies. Cette logique ne biaise-t-elle pas la logique de la formation en annulant la disjonction institutionnelle qui doit exister entre l'organisme de formation professionnelle (l'IUFM) et le gestionnaire des moyens

d'enseignement (le rectorat)? Une logique se substitue à l'autre, sans profit pour la logique de formation.

Dans les choix des conseillers pédagogiques

La difficulté à prendre en compte des critères pédagogiques professionnels pour le choix des conseillers pédagogiques découle du point précédent, ceux-ci n'étant que rarement choisis par les IA-IPR. Ceux-ci émettent un avis, dans sept IUFM sur neuf (Nantes et Toulouse ne le sollicitent pas), mais cet avis est parfois purement consultatif (à Besançon, Bordeaux et Grenoble). Au total, seuls quatre IUFM demandent un avis pédagogique aux IA-IPR et en tiennent compte de manière prioritaire, ce qui représente 44% de l'ensemble.

Dans le choix des formateurs associés

Il s'agit des professeurs qui interviennent à des degrés divers dans la formation des stagiaires. Deux IUFM sur neuf ne prennent pas en compte l'avis des IA-IPR dans ce domaine (Besançon et Toulouse). On observe en outre que les visites d'évaluation peuvent être faites (à Bordeaux, par exemple) par des universitaires, ce qui est pour le moins surprenant.

Dans l'accueil des stagiaires

Les IA-IPR ne sont parfois pas impliqués du tout, notamment à Besançon et à Créteil. Cet état de fait peut avoir pour conséquence de les marginaliser au regard des stagiaires.

Dans l'élaboration des programmes de formation

Les programmes de formation sont majoritairement élaborés par les formateurs de l'IUFM qui, le plus souvent (dans six cas sur neuf), ne font pas appel à l'expertise des IA-IPR pour les établir ou les valider. Un contact personnel peut s'instaurer entre le responsable de la formation et l'IA-IPR, mais ce contact est purement facultatif.

On remarque toutefois que, lorsqu'un manque de liaison évident entre IUFM et corps d'inspection se manifeste, ce sont ces derniers qui regrettent cet état de fait.

L'appréciation portée par les IA-IPR sur la formation est très diverse

Visites d'évaluation

L'appréciation est négative dans trois avis sur six (50%) et on constate qu'un seul formateur fait la totalité des visites d'évaluation dans un cas (en anglais, à Besançon), alors que dans d'autres IUFM les formateurs font parfois eux-mêmes les visites d'évaluation de leurs propres stagiaires. Cette dérive devrait sans doute être évitée, car il convient en règle générale que les formateurs ne soient pas les évaluateurs.

Pertinence de la formation

L'appréciation est négative dans quatre avis sur sept (57%) et très réservée en général quant à l'action des formateurs de formation générale. On fait parfois de sérieuses réserves, et on déplore, notamment à Paris, une liaison insuffisante entre formateurs et conseillers pédagogiques, ce qui peut avoir des conséquences négatives, notamment du fait de l'absence d'harmonisation entre les consignes et les conseils qui sont donnés aux stagiaires.

Dans l'académie de Toulouse, en particulier, l'efficacité du dispositif est faussée par l'obligation de localisation géographique des formations : on l'a déjà noté, la totalité de la formation en langues vivantes y est assurée dans l'Aveyron, alors que d'excellents formateurs et conseillers pédagogiques se trouvent en quantité supérieure et proportionnelle au poids démographique de la population enseignante dans d'autres départements. Il y a là une anomalie qui a de graves conséquences sur la formation reçue.

Appréciation générale sur la préparation au métier

La formation des PLC2 paraît, malgré le sérieux et l'implication de tous les formateurs de tous types que rencontrent les professeurs-stagiaires, se donner comme objectif la mise à disposition d'une «trousse de survie» pour débutants plutôt que le développement de connaissances didactiques fondamentales leur permettant de déterminer des choix calculés et informés dépassant « l'effet formateur ».

Efficacité de la formation

On observe, sur les trois dernières années, des situations diverses selon les IUFM. Ainsi, la réussite à l'EQP est acquise à 87% dans l'académie de Créteil, à 94% dans celle de Bordeaux, à 95% dans celle de Lyon, à 96% dans celles de Grenoble et Nantes, à 97% dans celle de Paris.

Si l'écart de dix points enregistré entre deux académies urbaines et limitrophes conduit à poser les questions qui ont été formulées plus haut, l'efficacité des formations dispensées se mesure aussi à l'observation de la pratique des jeunes professeurs certifiés. Cette observation a été l'objet privilégié de la poursuite de cette étude en 2001-2002 et constitue la matière de la seconde partie du présent rapport.

Observation des pratiques

Introduction

Au delà des résultats quantitatifs précédemment examinés, l'efficacité pédagogique des nouveaux professeurs est appréciée, du point de vue de l'employeur, par les corps d'inspection dans les classes et dans les établissements où ces professeurs ont été affectés. Les observations du groupe de langues vivantes de l'inspection générale confirment-elles ou infirment-elles les tendances observées en ce qui concerne la formation ?

Champ de l'observation

89 nouveaux professeurs ont été vus : 4 en allemand, 36 en anglais, 41 en espagnol, 4 en italien et 4 en portugais. Les évaluateurs ont tout d'abord assisté à un cours, avant de soumettre un questionnaire aux jeunes professeurs (cf. annexe). Les objectifs de l'enquête ainsi que le caractère anonyme des observations avaient été au préalable explicités. Ces professeurs, en poste dans différentes académies, avaient été formés dans les IUFM qui avaient fait l'objet de l'observation en 2000-2001 : Amiens, Besançon, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon, Nantes, Paris, Toulouse.

La première affectation

Les nouveaux professeurs sont majoritairement affectés en collège, alors qu'ils ont le plus souvent, en raison des ressources horaires, effectué leur stage en responsabilité en lycée.

Les nouveaux professeurs ont été généralement bien accueillis. La distribution des services les amène souvent à ne travailler qu'à deux ou trois niveaux différents, avec plusieurs classes en parallèle. Cette répartition favorise les comparaisons utiles entre les réactions de plusieurs groupes et limite la tâche de préparation pour une première année à service complet.

Cependant, certains néo-certifiés se voient attribuer des classes « ingrates » : en second cycle, il est rare qu'une des classes ne soit pas une division de STT à effectif lourd. En outre, plusieurs néo-certifiés de l'échantillon observé se sont vu confier des services complexes sur plus d'un établissement. D'autres ont dû assumer, sans préparation, la charge d'enseignements complémentaires en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). L'un d'entre eux, notamment, devant effectuer six heures dans un second collège, classé en ZEP, s'est vu confier les six heures de langue vivante de la SEGPA de cet établissement et a découvert pendant l'année que ses collègues d'EPS intervenant dans le cadre de cet enseignement spécialisé étaient, eux, toujours deux en présence des élèves. Cela semble totalement contraire à l'objectif affiché qui consiste à faciliter et accompagner l'entrée dans le métier.

La situation des stagiaires ayant effectué leur stage en responsabilité en lycée et affectés en collège est souvent difficile, faute de pratique auprès des classes de débutants. Elle est préoccupante dans des zones difficiles (à Amiens et à Créteil, par exemple). Cela est d'autant plus vrai lorsque les jeunes professeurs n'ont effectué que cinq à six heures de cours devant des élèves de collège durant leur formation.

Ces professeurs débutants connaissent généralement bien les ressources de l'établissement en matériel pédagogique et en équipements divers. Ils utilisent volontiers rétroprojecteurs et magnétophones. Ils semblent bien intégrés dans l'établissement. Plusieurs chefs d'établissement louent leur franchise : ils font facilement part de leurs difficultés, dès qu'elles surviennent, et demandent conseil. Cette attitude pourrait traduire un manque d'autonomie, une propension à la facilité, voire une certaine naïveté, et, dans certains cas, cette interprétation n'est pas à exclure. Il semble pourtant que ces jeunes collègues soient surtout conscients d'arriver dans un lieu géographique et scolaire qu'ils ne connaissent pas et qu'ils se montrent soucieux de s'y intégrer.

La pratique pédagogique

L'observation des classes montre qu'en général les professeurs débutants ont su obtenir l'adhésion des élèves. Dans l'ensemble, ils ne rencontrent pas de problème de discipline majeur. Les classes sont « tenues ». Bon nombre de jeunes collègues bien formés maîtrisent les aspects techniques du métier d'enseignant : utilisation du tableau, utilisation de documents iconographiques, sonores et visuels, construction pertinente du projet

pédagogique, élaboration de la trace écrite, tenue des cahiers, etc. À ces acquis professionnels s'ajoute, pour certains, un indéniable charisme.

Toutefois, certains autres, relativement nombreux, connaissent des difficultés importantes : manipulation défectueuse du magnétophone, application mécanique des conseils reçus, etc. Ainsi, on pense que la trace écrite est magique: tout est transcrit sur le tableau, les élèves recopient pendant dix à quinze minutes des choses qu'ils ne comprennent qu'à moitié et le professeur traduit ce qui n'a pas été compris pendant l'heure.

Il est à noter qu'à quelques exceptions près, la maîtrise de la langue étrangère est, chez les 89 jeunes professeurs observés, globalement bonne. Toutefois, si, sur le plan des apprentissages linguistiques, ils obtiennent généralement de leurs élèves qu'ils manipulent des structures, il n'est pas pour autant garanti que ces derniers s'approprient vraiment un moyen d'expression personnelle. Il y a à cela un ensemble de raisons.

Une programmation insuffisante

Les jeunes professeurs ont dans l'ensemble bien compris qu'il fallait se fixer des objectifs, mais ne les rendent pas transparents pour les élèves. On semble croire que la rédaction, pour soi-même, d'un projet détaillé suffit à assurer son efficacité.

L'intégration des objectifs à une progression est problématique. De nature plutôt thématique en lycée, au collège, la progression suit celle du manuel. L'évaluation n'est guère utilisée comme outil pour construire une progression.

Il semble qu'en collège la réflexion didactique qui doit guider l'élaboration du projet soit plus réduite qu'en lycée. Ainsi des débutants issus du même IUFM et ayant donc bénéficié de la même formation initiale se comportent différemment selon qu'ils sont affectés en collège ou en lycée. Dans le premier cycle, l'influence du manuel est beaucoup plus grande qu'au lycée. On peut sans doute en conclure que les débutants ont très vite pris les habitudes des professeurs qui enseignent dans le cycle dans lequel ils sont affectés.

Qu'elles soient pertinentes ou non, des tâches sont toujours proposées aux élèves. Dans le premier comme dans le second cycle, la typologie en est toutefois réduite et les activités proposées s'inspirent largement des manuels en usage. On fait en module la même chose qu'en cours, on ne repère pas les obstacles prévisibles et les points d'appui et on ne tient pas compte des pré-requis indispensables pour accomplir une tâche.

Un thème culturel est souvent utilisé pour organiser les séquences

Les séquences s'étendent sur trois semaines environ. On confond souvent thème et objectif culturel. Pour ce qui est des thèmes culturels, il arrive qu'on parle « du cinéma », « de la femme » ou « de la ville », et on traite ces « thèmes » superficiellement, en faisant appel à des clichés sur le pays ou à ce qu'en disent les médias. Si les professeurs savent organiser le cours en activités, celles-ci tendent à se juxtaposer : la progression n'apparaît pas toujours.

En lycée, l'agencement culturel tend à se substituer à la progression linguistique, tandis qu'en collège c'est le contraire. En l'absence de programmation claire et équilibrée, il est donc difficile de développer les moyens d'expression des élèves. Dans l'ensemble, les débutants consacrent trop de temps à l'étude d'un thème, voire d'un même support, ce qui a pour effet de lasser les élèves.

Le français est très présent dans les cours

Trop souvent, le recours au français n'intervient pas à bon escient. Il est parfois réalisé de façon caricaturale, lorsqu'on passe plus de temps à annoncer en français ce qu'on va faire, puis à commenter ce qu'on a fait qu'à le faire vraiment en langue vivante étrangère. Dans l'esprit des jeunes collègues, il s'agit de faciliter la tâche des élèves, ou tout simplement de les encourager.

En fait, ce recours au français montre que la langue étrangère n'est jamais première ; il souligne l'obstacle que l'on pense atténuer, sans parler des redoutables conséquences du passage constant d'une langue à l'autre sur le système phonologique de la langue produite. Parfois même, l'usage du français se substitue à toute stratégie de recherche du sens. C'est ainsi qu'une partie importante du cours en vient à se dérouler en français. Cette situation est d'autant plus inquiétante que certains manuels récents versent dans le même travers et font une place excessive au français.

L'approche du lexique est préoccupante

Pour ce qui est de la présentation aux élèves du lexique nouveau et de son apprentissage, les enquêteurs signalent un fréquent manque de réflexion. La « méthode » qui consiste à se contenter de donner, sans autre explication, le mot étranger et sa traduction en français semble se répandre. Cette façon de procéder, qui ne prend pas appui sur le contexte, rend difficile le re-brassage et la mémorisation, incite les élèves à la passivité et, dans ce cas, le brouhaha s'installe vite et aucune progression n'est possible.

La réflexion sur le rôle de la traduction est insuffisante

C'est très rarement que l'on fait une utilisation pertinente et lucide de la traduction : que ce soit ponctuellement pour vérifier la compréhension d'un terme précis, pour délimiter des champs sémantiques différents dans les deux langues, pour enrichir les moyens d'expression ou encore pour apprécier la spécificité d'une construction syntaxique. Une réflexion sur la place et le rôle de la traduction s'impose donc.

Le traitement de l'erreur

Le traitement de l'erreur n'est pas toujours adéquat et constitue l'une des carences majeures de la formation initiale. Qu'il soit magistral ou qu'il s'effectue par auto/inter-correction, les professeurs, s'ils insistent tous sur la correction d'emploi des temps et des modes (en espagnol par exemple), laissent parfois passer des formulations incorrectes, voire choquantes sur le plan morphologique, gênantes pour la communication, qui donnent systématiquement lieu à des fautes insuffisamment rectifiées. En particulier, les erreurs de prononciation qui nuisent gravement à la compréhension et à l'expression ne font pas l'objet de redressements efficaces.

Il est regrettable que les erreurs, traitées dans l'urgence de la communication, ne donnent que rarement lieu à des mises au point claires en fin de séance.

Les supports utilisés sont souvent mal adaptés

En matière de choix des supports, deux cas de figure se présentent.

Soit ils sont trop pauvres, voire simplistes, sans doute parce que l'on voulait, en proposant quelque chose de simple ou de facile régler d'emblée tous les problèmes et en particulier celui de l'expression orale (en partant du principe que celui de la compréhension serait réglé). Or, devant l'indigence des documents, l'élève s'ennuie. On ne parle pas car il n'y a rien à dire : la communication tourne à vide.

Soit, à l'inverse, les supports utilisés sont bien trop complexes, même lorsqu'ils sont tirés de manuels scolaires. Leur compréhension est difficile et les élèves ne peuvent s'en approprier le matériau linguistique, ni *a fortiori* en percevoir la dimension culturelle. Il est dès lors impossible d'accéder à l'échange communicatif, voire à l'expression personnelle.

Les professeurs débutants prennent difficilement en compte l'imprévu

Incapables de faire face à l'imprévu ou craignant d'y être confrontés, les professeurs débutants organisent des activités très planifiées où domine la

manipulation systématique d'éléments linguistiques et où la réaction spontanée des élèves n'apparaît guère, laissant peu de place à l'expression véritable et à la communication. Les élèves sont parfois asphyxiés par trop d'encadrement. Le découpage du temps est trop rigoureux et les exercices trop étroitement guidés. Les activités, très nombreuses, se succèdent de manière mécanique.

Sans doute cet excès de cadrage est-il inévitable pour qui découvre le métier et donc ce que les élèves sont en mesure de faire. Reste que bon nombre de débutants ne savent pas réagir avec pertinence lorsqu'un élève sort un peu de ce qui a été prévu, va plus vite ou plus loin qu'on ne l'avait imaginé. Force est de constater – sans qu'il soit possible d'en déduire une règle générale (compte tenu de l'échantillon limité) – que certains professeurs issus des mêmes IUFM font preuve d'une capacité de réaction plus grande que leurs collègues.

En conclusion, les séances observées manquent un peu de substance

De fait, les élèves en sont réduits à re-produire des bribes d'énoncés plaqués sur des schémas préétablis, sans qu'apparaisse le lien entre forme et sens, sans aller jusqu'à l'énoncé complet. On ne laisse pas non plus à l'élève la possibilité de s'enhardir et de développer son expression personnelle. Il semblerait possible de favoriser une meilleure appropriation de la langue, de mieux amener l'élève à construire son apprentissage et à en être davantage l'auteur.

Le souci de rigueur « technique » fait que la « forme » prend le pas sur le « fond »

On sent de ce fait une certaine fragilité, qui se traduit par l'application de conseils reçus sans qu'il soit tenu compte de la spécificité de la classe. Les activités ont alors un caractère mécanique, car elles sont utilisées plus dans le but de « tenir » la classe (maintenir les élèves au travail pour éviter les problèmes de discipline et se conforter dans l'illusion que « ça marche ») que dans celui de servir l'apprentissage de la langue elle-même. Les contenus en pâtissent : au plan linguistique comme au plan culturel.

L'accès au sens, qui constitue l'une des difficultés majeures auxquelles se heurtent les élèves, ne reçoit pas de la part de ces professeurs débutants toute l'attention nécessaire. Ils sont en effet assez peu armés pour entraîner les élèves à l'inférence, à l'utilisation du contexte, à la mise en relation des différents indices, etc. Trop souvent, la simple distribution d'une grille tient lieu de procédure d'élucidation du sens.

Les outils pédagogiques

L'essentiel des textes officiels et des programmes a été découvert lors de la préparation au CAPES.

Les professeurs utilisent le magnétophone et la vidéo dans la classe et déclarent avoir été sensibilisés à l'utilisation de ces outils.

L'usage du rétroprojecteur est très répandu chez les professeurs observés, mais ils l'utilisent surtout pour noter ce que disent les élèves ou afficher des consignes et ils n'exploitent pas toujours les possibilités qu'offre l'outil pour la découverte progressive de documents et, par exemple, pour susciter l'expression.

Le tableau, par contre, est peu ou mal utilisé, surtout au lycée. La trace écrite est souvent inefficace pour soutenir le travail de la mémoire.

Il en va de même pour le magnétophone qui disparaît presque complètement au lycée en raison des modalités d'évaluation au baccalauréat qui, en leur état actuel, privilégient l'écrit, ainsi qu'en raison des difficultés matérielles pour s'en procurer un. Ajoutés au manque de savoir-faire, ces motifs amènent les professeurs à négliger l'exploitation de supports enregistrés. Dans ces conditions, la compréhension de l'oral ne fait pas l'objet d'un apprentissage suffisamment intensif.

C'est le manuel qui demeure la référence privilégiée du professeur, notamment au collège.

Hormis un dictionnaire et une grammaire, les professeurs possèdent peu d'ouvrages de référence (ouvrages de civilisation, d'histoire, de géographie ou de littérature) : à l'occasion, ils consultent internet pour ce qui concerne la « culture » du pays dont ils enseignent la langue.

Attitudes des jeunes professeurs vis-à-vis de la formation initiale et continue

Regard des professeurs débutants sur leur formation professionnelle initiale

Une formation jugée trop éloignée de la réalité des classes

Tel est le jugement que portent le plus souvent les professeurs débutants sur leur formation initiale.

Que les modalités de cette formation aient été plutôt théoriques ou pratiques (présentation par les formateurs de projets pédagogiques élaborés à partir de divers documents), elle est jugée trop éloignée de la réalité des classes, soit parce que les professeurs débutants ne voient pas comment mettre en œuvre dans leur pratique les apports théoriques, soit qu'ils jugent les projets présentés trop idéalistes par rapport au public. Ce qu'ils pouvaient expérimenter au cours de leur stage en responsabilité est bien trop exigeant à mettre en œuvre dans toutes les classes. L'urgence de l'immédiat relègue l'indispensable au second rang.

Les stages, par contre, sont considérés comme plus utiles. Si ces jeunes professeurs ne savent pas toujours dire pourquoi, l'influence du conseiller pédagogique est jugée déterminante : ils sont prompts à reconnaître dans leur pratique la marque de leur conseiller pédagogique.

Une formation trop théorique dont ils ne voient pas l'utilité a un effet contraire à l'effet attendu (manque de recul et de réflexion). Cette formation initiale néglige probablement trop souvent les démarches et techniques de base de la classe et les questions essentielles : comment solliciter les élèves ? comment utiliser le tableau et le magnétophone ? comment entraîner à la compréhension orale ? quelle doit être la nature de la trace écrite ? quelles procédures d'évaluation utiliser ? etc.

Le stage de pratique accompagnée dans l'autre cycle n'a pas eu l'impact d'une véritable formation

Quelques jeunes professeurs ont d'ailleurs regretté de ne pas être nommés dans le type d'établissement où ils avaient effectué leur stage en responsabilité l'année précédente, car le stage de pratique accompagnée leur a semblé trop court pour leur apporter une véritable formation. Les professeurs qui ont effectué leur stage en responsabilité en lycée disent regretter que la découverte des classes de premier cycle – classes d'initiation essentielles en langue vivante – n'intervienne pas plus rapidement dans leur formation : la découverte des classes de débutants leur ouvre des pistes de réflexion, les entraîne à des démarches plus efficaces et le stage de pratique accompagnée leur permet d'ajuster leurs propres démarches. Mais il vient trop tard.

Force est de constater que certains néo-certifiés n'ont effectué que cinq à six heures de cours dans l'autre cycle et cela avec une importante disparité selon les IUFM d'origine. Ils s'estiment dès lors très mal préparés à l'exercice de l'enseignement dans un niveau pour lequel ils n'ont aucune formation pratique.

Les lacunes qu'ils identifient concernent l'évaluation et la gestion du groupe

Beaucoup se disent désemparés en matière d'évaluation. L'observation confirme des carences dans ce domaine. Il est probable que ces problèmes ont été abordés, mais sans doute trop rapidement pour laisser des traces dans

les esprits. Il semble surtout qu'ils retiennent prioritairement de leur formation tout ce qui permet de gérer le groupe, sans doute parce qu'ils sont très anxieux de ne pas y parvenir. Ainsi l'un des jeunes professeurs interrogés affirme-t-il que c'est la préparation des cours qui lui semble le plus difficile cette première année et on mesure l'écart avec des générations précédentes pour lesquelles cette composante du métier était l'essentiel de la formation. Un autre professeur, enseignant en collège, reprend les dossiers constitués pendant son année de stage sur les grandes questions (comme la « compréhension de l'oral », par exemple), les feuillette à l'occasion et y trouve, ici ou là, quelque idée intéressante ; c'est dire qu'il ne choisit pas d'organiser ses séquences en fonction de la construction d'une compétence, perspective qui n'était pourtant pas absente de sa formation.

L'apport peu identifiable de la formation générale

Aux yeux des professeurs débutants rencontrés, les autres composantes de l'année de PLC2 paraissent offrir, au mieux, les bases d'une formation à longue échéance : elles leur ont parfois donné l'impression de perdre leur temps parce que « c'était trop magistral », « trop abstrait » (pour la formation générale) ou trop éloigné de leurs préoccupations. Sur ce dernier point ont été évoquées les séances d'échanges entre PLC de disciplines différentes : « Les problèmes des collègues de musique, par exemple, ne sont pas les mêmes que ceux des professeurs de langue vivante ; on a du mal à les comprendre et on ne peut pas suggérer de remède ». A également été déploré un manque de formation dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

Attitudes des professeurs débutants vis-à-vis de la formation continue

Les nouveaux professeurs disent le plus souvent éprouver des difficultés en ce qui concerne la gestion du temps, le questionnement, l'approche psychopédagogique du public de collège, dont la motivation pour l'étude des langues vivantes leur paraît difficile à cerner.

Tous affirment que ce qui leur est à présent le plus utile vient de la formation disciplinaire et des stages. On enregistre une forte demande de formation disciplinaire dans le cadre du plan académique de formation (PAF).

Cependant, ils ont rarement conscience des lacunes qui sont les leurs. Ils s'estiment par exemple tout à fait capables de mettre en œuvre des pratiques communicatives dans un groupe-classe, alors que l'observation des séances d'enseignement montre que la communication se réduit souvent à un échange convenu et mécanique : les élèves y utilisent des structures en nombre limité pour exprimer un sens qui ne relève que très rarement d'un besoin ou d'une envie d'expression personnelle. Si les professeurs débutants de l'échantillon retenu affirment savoir construire une progression, ils

confondent souvent progression des apprentissages et progression thématique.

La demande de formation continue de ces jeunes professeurs ne correspond sans doute que très peu à leurs besoins véritables. Ne sachant pas étudier leurs forces et leurs faiblesses, ils ne peuvent pas choisir des actions de formation utiles et se tournent souvent vers des stages généraux (gestion mentale, l'élève au centre de son apprentissage, TICE, etc.), stages non spécifiquement destinés à des linguistes et dont les apports ne sont pas forcément réinvestis en classe. Ils recherchent plutôt les stages qui leur paraissent susceptibles de répondre à leur crainte de ne pas savoir gérer le groupe-classe ou ceux qui correspondent à leurs goûts personnels. Il faut toutefois préciser, à leur décharge, que leurs choix sont souvent dictés par ceux de l'équipe en place.

Conclusions de l'observation

Bilan

Les jeunes professeurs parviennent généralement assez bien à :

- choisir un support ;
- penser en termes de séquences ;
- définir des objectifs linguistiques ;
- faire travailler les diverses compétences ;
- mettre les élèves au travail et concevoir des activités de classe.

Ils s'efforcent de :

- concevoir une évaluation ;
- gérer les élèves difficiles ;
- solliciter l'ensemble des élèves.

Ils ont des difficultés à :

- prendre une certaine distance par rapport au manuel (en collègue essentiellement) pour élaborer des progressions d'apprentissages ;
- définir un objectif culturel et dégager des concepts culturels relatifs aux pays dont ils enseignent la langue ;
- gérer le temps et faire en sorte qu'à chaque séance l'élève ait conscience d'avoir appris quelque chose de nouveau ;
- faire prendre conscience aux élèves du but poursuivi en termes d'acquisition de savoirs ou de nouvelles compétences ;
- établir la fonction du cahier ;
- susciter une véritable interaction dans la classe ;
- mener de manière soutenue l'apprentissage de la prononciation (corrections trop rares, absence de remédiation collective, etc.).

Analyse

Les professeurs débutants observés s'intéressent manifestement à leurs élèves et sont soucieux de bien faire. Ils sont généralement bien préparés à leur prise de fonction et les chefs d'établissement qui les accueillent, conscients des perspectives de renouvellement massif du corps enseignant dans les prochaines années, s'emploient le plus souvent à les aider.

Il est évidemment indispensable que les professeurs débutants aient acquis ou qu'ils acquièrent rapidement toutes sortes de techniques de classe, qu'ils soient capables d'utiliser des supports divers, d'imaginer et d'employer des exercices variés, qu'ils sachent de même dégager des concepts culturels relatifs aux pays dont ils enseignent la langue. Toutes les stratégies qui leur sont proposées ne sont que des moyens pour atteindre une fin. Sans une conscience claire de l'objectif, les professeurs débutants risquent de s'enfermer sans s'en rendre compte dans des procédures figées qui relèvent parfois de la recette pédagogique, retenues parce qu'elles leur ont été présentées, plutôt que pour leur pertinence par rapport au document étudié, à la situation de classe ou aux objectifs d'acquisition et d'apprentissage.

Cela dit, il serait malvenu de reprocher aux jeunes professeurs débutants des lacunes qui ne caractérisent pas spécifiquement leur pratique encore malhabile : des difficultés sont présentes dans toutes les générations, et sans doute pourrait-on dire que la compétence didactique est globalement à jour chez les plus jeunes, alors que souvent le problème majeur est la routine dans laquelle se complaisent certains anciens.

Recommandations

1. En premier lieu, afin d'améliorer les conditions de la formation pédagogique, il serait nécessaire que l'affectation des stagiaires n'obéisse plus à des considérations d'ordre purement administratif. En effet, si les IA-IPR sont consultés quant à la désignation des tuteurs et des conseillers, en fait, les conseillers désignés n'ont trop souvent qu'une compétence géographique, les stagiaires étant considérés en premier lieu comme des moyens à affecter en fonction des besoins des établissements et non en fonction des qualités reconnues des tuteurs présents sur le terrain.
2. Il faudrait éviter que soient confiés aux néo-certifiés des services trop complexes et morcelés. Dans le même esprit, il conviendrait de renforcer l'information sur les classes à profils particuliers, les classes difficiles à gérer telles que les SEGPA, notamment en raison de leur hétérogénéité.
3. Il serait utile que la formation soit plus large, incluant la pratique de l'enseignement en collège à parité avec celle de l'enseignement en lycée. En effet, lors de leur affectation, il est très fréquent que les néo-certifiés soient

affectés dans un cycle (lycée ou collège) dans lequel ils n'ont effectué qu'un simple stage de pratique accompagnée, le plus souvent sans prise en main des classes, alors que leur stage en responsabilité s'est entièrement déroulé dans l'autre cycle. Il faudrait donc que la durée du stage de pratique accompagnée soit allongée de manière significative. Par ailleurs, l'absence d'évaluation digne de ce nom minimise l'importance et la portée de ce stage aux yeux des stagiaires.

4. Il est indispensable que soient traitées en formation initiale les démarches et techniques de base de la classe : les stratégies d'entraînement aux diverses compétences (compréhension de l'oral, de l'écrit, etc.), la sollicitation des élèves, les modalités d'évaluation et leur rôle dans les apprentissages, les techniques de correction, la prise de parole, les techniques de mémorisation, etc.

5. Il semble important que soit constamment réaffirmé en cours de formation l'objectif prépondérant de l'apprentissage d'une langue étrangère : amener les élèves à s'approprier, en le construisant, un moyen d'expression personnelle. Cet objectif doit en effet être sous-jacent à la réflexion du professeur, que ce soit pour bâtir une séquence, pour choisir les activités qu'il propose en fonction du niveau de compétence des élèves ou pour adapter son comportement en classe à leurs réactions.

6. Il serait utile de mettre en œuvre des actions de formation continue ciblées sur l'observation et l'analyse de pratiques, ce qui donnerait vraiment aux professeurs la possibilité de réinvestir immédiatement dans leurs classes ce qu'ils ont appris. Une entrée pratique dans la formation éviterait sans doute l'écueil qu'ils ont rencontré dans leur formation initiale, selon eux trop théorique. Il y a là un défaut qui, on peut l'espérer, sera corrigé par les nouvelles modalités de formation initiale dans lesquelles l'analyse de pratiques tient une place importante.

7. Si les jeunes professeurs sont soucieux d'intégrer la dimension culturelle dans leur enseignement, ils éprouvent toutefois des difficultés pour l'associer à un entraînement linguistique. Le lien entre langue et culture doit être réaffirmé. Il serait sans doute nécessaire d'accroître à toutes les étapes de la formation la réflexion sur la construction d'activités pédagogiques associant les dimensions linguistique et culturelle.

8. Il serait profitable que tous les professeurs débutants soient observés en classe dans leur premier poste, dès que possible. Compte tenu de la lourdeur des multiples tâches confiées aux corps d'inspection, ce rôle pourrait être dévolu à un conseiller choisi par l'IA-IPR. En effet, pendant l'année de formation, l'anxiété du débutant, renforcée par l'image des établissements scolaires présentée quotidiennement dans les médias, l'amène à retenir avant tout ce qui relève de la gestion du groupe, au détriment de la richesse du contenu même de l'apprentissage. Seul un observateur extérieur peut les aider à prendre conscience des moyens d'enrichir leurs pratiques une fois qu'ils sont installés dans un établissement et leur suggérer éventuellement les actions de formation continue les plus appropriées à leur situation pour

les amener à donner toute leur mesure et à utiliser au mieux leurs compétences.

INSPECTION GENERALE DES LANGUES VIVANTES

Thème d'étude 2000-2002 : Les professeurs de langue vivante débutants : entre formation initiale et formation continue

PROTOCOLE D'OBSERVATION ET D'ENTRETIEN

GUIDE D'OBSERVATION

1- La pratique du professeur dans ses aspects didactiques

1.1. Ses objectifs et leur planification

- Types d'objectifs
- Intégration à une progression
- Place du sens

1.2. Les supports et leur choix

- ce qui fonde ces choix (origine des supports : manuel, autres...)
- qualité de l'analyse : recherche des obstacles, des pré-requis, des points d'appui

1.3. Les activités

- leur pertinence aux objectifs
- contextualisation
- variété
- intégration
- intérêt
- caractère transférable des acquisitions (linguistique et apports méthodologiques)
- activités de conceptualisation
- de nature à susciter la créativité

2- La pratique du professeur dans ses aspects pédagogiques

2.1. Qualité de la présence du professeur (regard/ déplacements/ voix, etc.) Gestion du groupe

2.2. Sa maîtrise de la langue étrangère

2.3. Sa maîtrise des techniques de base :

Gestion des échanges dans le travail de communication

Appel à la mémoire

Capacité à faire accéder à la compréhension (appel à l'inférence...)

L'utilisation des outils pédagogiques

2.4. Les traces du travail collectif :

Le tableau et sa gestion

Les cahiers des élèves

Le cahier de textes/ carnet de bord

2.5. Le professeur et l'acte d'évaluation

Les formes de son évaluation

Le traitement de l'erreur : magistral, auto/inter-correction

2.6. Le professeur et sa capacité de réaction et d'adaptation

GUIDE D'ENTRETIEN

1- L'établissement

- 1.1. Académie :
- 1.2. Adresse :
- 1.3. Type d'établissement : Collège/ lycée
Centre ville/ Périphérie urbaine/ Zone rurale
ZEP/ REP/ Zone sensible
- 1-4. Nombre d'élèves

2- Le professeur

- 2.1. Parcours universitaire : Langue enseignée :
Année du concours :
Rang au concours :
Etablissement de préparation au concours
- 2.2. Formation professionnelle : IUFM de
Stage en responsabilité :
 - collège/ lycée
 - nature des classes
 - horaire hebdomadaireStage en situation : volume horaire global
Sujet du Mémoire professionnel :
Connaissance des programmes et des textes officiels
- 2.3. Outils personnels du professeur
 - 2.3.1 : Appareils : ordinateur, magnéscope ...
 - 2.3.2 : Ouvrages de référence
- 2.4. Dans l'établissement d'affectation
 - 2.3.1. Horaire hebdomadaire
 - 2.3.2. Classes enseignées
 - 2.3.3. Nombre de professeurs de L.V.
 - 2.3.4. Nombre de professeurs dans la langue enseignée
 - 2.3.5. L'accueil reçu dans l'établissement
 - 2.3.6. Le travail d'équipe (développer).

3- L'équipement de l'établissement d'affectation

- 3.1. Salles équipées pour les langues (disposition/ magnétophone/ vidéo/ rétroprojecteur, etc.)
- 3.2. Salle multimédia
- 3.3. Laboratoire de langues
- 3.4. Equipement du CDI (livres, dictionnaires, ouvrages de référence/ CD-Rom/ logiciels, K7 et CD et instruments de leur lecture, etc.)

4- Analyse par le professeur de l'adéquation de sa formation aux besoins de l'exercice du métier tel qu'il le vit dans son établissement d'affectation

- 4.1. Ce qu'il a appris à l'IUFM en formation générale et en formation disciplinaire (développer)
- 4.2. Ce qu'il a appris au cours de ses stages (développer)

5- Synthèse sur la formation

- 5.1. Ce que le professeur pense savoir faire (développer)
- 5.2. Les domaines dans lesquels il dit éprouver des difficultés (développer)
- 5.3. Les raisons invoquées :
 - 5.3.1. Spécificité de l'établissement d'affectation

5.3.2. La formation : ses lacunes/ son inadaptation (développer).

Synthèse de l'observateur à l'issue de l'entretien :

- 1- Mesure de l'écart relatif entre l'observé et le déclaré
- 2- Diagnostic des besoins en formation continue.