

7^{ème} Université d'Eté du Secteur Langues du GFEN
Vénissieux, 24-26 août 2015

Débuter : premiers pas, premiers actes, premiers essais...
pour l'apprenant, pour l'enseignant

Ouverture

Lundi 24 août 2015

Maria-Alice MEDIONI

Débuter...

Il me faut débiter cette UE 2015 du Secteur langues du GFEN et je me retrouve dans la situation énoncée dans la première phrase de l'introduction de notre plaquette que vous avez tous lu : « Débiter est à la fois exaltant et angoissant ».

C'est exaltant, parce qu'une fois de plus, cette année, nous avons relevé le défi d'organiser une UE, la 7^{ème}. Un défi que nous relevons ensemble, ceux qui l'avons préparée et ceux qui êtes là, 91 cette année, et qui la rendez possible par votre présence.

Exaltant encore, parce que nous avons fait fort : 17 ateliers, comme tous les ans — pratiquement que du neuf — et 20 animateurs, dont certains débutent dans l'animation au sein d'une UE — exaltant, vous-dis-je !

Exaltant enfin, parce que cette UE a été pour nous l'occasion de creuser les pratiques pour le niveau du débutant en langues, sur lequel la littérature didactique ne s'est guère penchée, si ce n'est, bien entendu, en ce qui concerne l'enseignement en primaire, ou la question des « faux-débutants ». Pour autant, nous ne disposons pas, à ma connaissance, de publication spécifique sur la question pour le niveau A1 au collège...

Et c'est angoissant, en même temps parce que, même si tout est prêt, tout reste à faire... comme dans la classe, ou dans le groupe de formation ! Parce que nous sommes confrontés, toujours, à

l'incertitude dans, ce métier impossible, comme le nommait Freud, qui est le nôtre.

C'est d'ailleurs cet aspect qui domine dans la littérature consacrée à l'enseignant débutant. Comment pourrait-il en être autrement, d'ailleurs, quand on connaît les procédures de recrutement, de formation et d'affectation des nouveaux enseignants ? Les auteurs qui ont travaillé cette question dénoncent la situation faite aux jeunes enseignants qui doivent faire leurs premières armes et classes dans des collèges des quartiers populaires et de l'éducation prioritaire et qui peuvent légitimement se poser une première question angoissante : en quoi cette éducation est-elle prioritaire, puisqu'on la confie aux novices, bien moins expérimentés que leurs homologues, plus « experts » pourtant, nommés dans les établissements de centre ville que l'on ne considère pas comme prioritaires ? Comment pourrait-il en être autrement quand, comme le souligne Pierre Périer : « *Tous les professeurs débutants ou presque sont confrontés à des degrés divers à une injonction contradictoire en forme de double mind pédagogique qui leur enjoint de faire réussir comme ils le devraient tous les élèves, les plus faibles, comme les meilleurs. Il s'agit de ne pas freiner les éléments moteurs tout en s'assurant que les plus faibles ne décrochent pas ou mieux, continuent à progresser en bénéficiant des normes d'exigence et d'ambition qui se développent dans la classe* »¹. Et on fait comment ? Surtout quand la formation ne permet guère de mettre en travail les questions, les préoccupations et les peurs manifestées ou occultées, par ceux qui se retrouvent littéralement « largués » sur le terrain ? Toujours selon Pierre Périer, « *Les appréciations négatives mettent en cause plusieurs aspects de la formation : thèmes trop peu articulés au type de questions concrètes qui préoccupent les stagiaires en situation, forme pédagogique inadaptée (surtout sur le mode de l'intervention magistrale), absence de participation et d'implication directe en formation, formalisme des méthodes enseignées, cours jugé inutile car portant sur des notions déjà abordées dans le cursus antérieur. Les enseignants soulignent aussi le décalage entre ce qui*

¹ Périer P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF (p. 119).

est préconisé en formation et ce qu'il leur semble réaliste ou judicieux de faire avec leurs élèves en classe »².

La préoccupation essentielle que ces enseignants débutants expriment de façon dominante, c'est de « tenir la classe » plutôt que de « faire la classe » ou « *faire avec la classe* »³, dès lors que la formation n'a pas été capable de leur faire opérer un déplacement dans le traitement de la question de la « discipline »⁴ : le problème est minoré ou même éludé alors même qu'il est dangereusement dramatisé dans la société.

De ce fait, la formation est décrédibilisée : faute « *d'apport opérationnel sous la forme de « pistes » ou de « solutions »*, la situation « *renforce ainsi l'idée très répandue selon laquelle tout ce qui ne relève pas des savoirs dans la discipline enseignée ne pourra s'acquérir que par l'expérience* »⁵. Et avec cette idée, son cortège de croyances — héritées des expériences passées, notamment comme élèves⁶ —, de « *prescriptions et de définitions du métier qui, à un moment donné, deviennent incontestables malgré le fait qu'elles n'aient pas toujours prouvé leur efficacité* »⁷, ou bien de « trucs », de « recettes » qu'on essaie d'appliquer tant bien que mal, plutôt mal que bien, d'ailleurs, dans l'oubli même du sens de ces mots : un « truc », c'est ce qu'on ne peut pas nommer, ou un tour de magie, de passe-passe, qu'on utilise pour berner l'autre ; une « recette » est un moyen empirique, une « formule » — ne parle-t-on pas de « recette toute faite » — alors que, comme le rappelle Philippe Meirieu que nous accueillons demain : « *en pédagogie, la solution est toujours à inventer, elle ne peut se réduire à une simple « remédiation technique* »⁸. Seul le « terrain » devient alors légitime et, même si l'idée de la vocation a perdu du poids, reviennent en force les mythes « *du charisme, du talent ou du don, privilèges d'une minorité dont les*

² Périer P. (2014). *Op. cit.* (p. 133).

³ Périer P. (2014). *Op. cit.* (p. 176).

⁴ Quelle confusion que celle entretenue par ce mot qui désigne à la fois une branche d'études, et « *l'obéissance ou la soumission à un ensemble de règles écrites ou coutumières* » (Wikipedia) ! Heureusement, on évite généralement le troisième sens du mot : l'instrument qui sert à se flageller. Mais qui sait...

⁵ Périer P. (2014). *Op. cit.* (p. 135).

⁶ Vause A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°66, avril 2009 (pp. 20-21).

⁷ Vause A. (2009). *Op. cit.* (p. 21).

⁸ Meirieu P (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : ESF (p. 36).

acteurs ordinaires seraient dépourvus et qu'ils ne peuvent espérer acquérir »⁹.

Comment, dans ces conditions, accompagner les premiers pas, les premiers actes, les premiers essais des apprenants, l'enthousiasme des premières découvertes mais aussi la peur de l'incertitude face à tout apprentissage, et si particulièrement dans le domaine des langues étrangères ? Car, dans les deux situations, celle de l'apprenant et celle de l'enseignant débutant, c'est d'accompagnement dont il s'agit. Un accompagnement qui soit à la fois reconnaissance et exigence, qui favorise l'estime de soi et le désir de dépassement, un accompagnement qui dise la conception que l'on a du savoir et de l'éthique, qui manifeste le pari du « Tous capables », en actes. C'est, hélas, bien peu le cas, aujourd'hui dans la formation des enseignants débutants — certains ici peuvent en témoigner — ; c'est, hélas, bien difficile dans la pratique de la classe quand on ne l'a pas expérimenté pour soi-même.

Alors, cette Université d'Eté est une invitation à tordre le cou, tous ensemble, à ce fatalisme complaisamment entretenu, qui fait le lit des inégalités, et renvoie chacun au sentiment d'inefficacité et d'échec. Parce que si nous sommes réunis ici, pour ces trois jours de réflexion et de travail, c'est parce que, sans renier la passion pour notre discipline, nous avons pris goût à enseigner et sommes devenus — ou tentés de devenir — chercheurs sur notre propre enseignement. Exaltant, vous disais-je...

Bonne Université à tous.

⁹ Périer P. (2014). *Op. cit.* (p. 44).