



HAL
open science

LE CECR ou la mouche du coche en formation initiale des enseignants de langues - Regard distancié pour un défi à relever

Dominique Macaire

► To cite this version:

Dominique Macaire. LE CECR ou la mouche du coche en formation initiale des enseignants de langues - Regard distancié pour un défi à relever. Cahiers Pedagogiques, 2009, Hors série n°18, p. 78-82. hal-00554850

HAL Id: hal-00554850

<https://hal.science/hal-00554850>

Submitted on 11 Jan 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE CECR ou la mouche du coche

en formation initiale des enseignants de langues -

Regard distancié pour un défi à relever

In: *Les Cahiers Pédagogiques*, Enseigner les langues avec le CECR, mars 2009, Hors série n° 18, pp. 78-82.

*Dominique MACAIRE, université Bordeaux IV-IUFM
EA 2288, laboratoire DILTEC, université Paris 3 Sorbonne nouvelle
Présidente de l'Association des Chercheurs et Didacticiens des Langues Étrangères (Acedle)*

1 Une « Eurodidactique » des langues

Depuis l'arrivée du CECR en France, nous assistons à la montée en puissance d'une « Eurodidactique »ⁱ dans la formation des enseignants, à la suite d'une période de scepticisme portée par bon nombre de formateurs linguistes.

La réception du CECR par la recherche en DDLⁱⁱ en Europe est quant à elle mitigée et critique. Des notions font question comme celles de « plurilinguisme », de « démarche actionnelle », etc., qui révèlent un certain flou terminologique du document.

On pensera l'enseignement des langues en relation plus étroite avec les contextes dans lesquels il se situe, pour ancrer les langues dans des espaces identifiés (éducatifs, sociaux et culturels), au risque de s'éloigner - par un optimisme démesuré - du sens premier des apprentissages scolaires, qui ne sont pas le simple reflet des usages sociaux. On plaidera pour différencier le fait d'exercer son « métier d'élève apprenant les langues », qui relève au fond d'un domaine professionnel interne à l'école, du positionnement comme « acteur citoyen » dans la vie civile, qui relève d'autres cadres de référence et d'usages des langues, pour une part externes à l'école.

Cette « Eurodidactique » est appréciée pour la clarification pragmatique de la notion de biographie, de compétence en langues et pour l'harmonisation des clés de lecture des niveaux de langue qu'elle propose. Toutefois, on lui reproche une tendance techniciste peu opérationnelle, alors qu'elle s'appuie sur des choix éthiques européens en toile de fond. La mise en place du CECR s'accompagne d'un repositionnement de valeurs citoyennes démocratiques, telles la notion de respect, de diversité culturelle et linguistique, de laïcité, de tolérance, etc., valeurs évidemment présentes au cœur de la formation initiale.

2 Quelques effets en formation d'enseignants de langues en France

L'adoption du CECR en France a eu quelques conséquences institutionnelles pour la formation des futurs enseignants de langues.

1. Le CECR s'inscrit officiellement et obligatoirement en première année, au concours de recrutement du CAPES (questions sur la vie de l'établissement, en seconde partie de l'épreuve orale sur dossier) et du CRPE (épreuve de langue au niveau B2 ; évaluation des compétences de compréhension de documents écrits, de production à l'oral en continu et en interaction, mise en place de grilles d'évaluation critériées).

2. Des débats se sont développés autour des lieux de formation (IUFM) et des contenus (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) en seconde année de formation. En ce qui concerne l'approche professionnelle, on les rencontre essentiellement dans le cadre de l'étude des interventions pédagogiques (évaluations sommatives de type BAC, recours aux Portolios, reprise des niveaux du CECR dans les programmes officiels, dispositifs de Groupes de compétences, etc.). De même, la mise en place des scénarii pédagogiques a été favorisée par le discours ambiant du CECR sur la pédagogie de projet, et ceci bien qu'ils aient été pratiqués antérieurement au CECR.

3. Les textes officiels intégrant les outils européens relèvent d'une logique top down, pilotée par le haut. La formation prend en compte un mouvement issu des orientations des politiques linguistiques européennes, relayé dans la plupart des états membres par la « didactique institutionnelle ».

3 Autour de questionnements qui demeurent

Deux séries de questions plus générales retiennent l'attention, lorsque l'on évoque le CECR en formation d'enseignants de langues :

1. La professionnalisation

On abordera la question sous l'angle de la finalité et des moyens en regard. Que signifie être un « enseignant de langues compétent » au XXI^{ème} siècle. Comment développer des conditions et des ressources potentiellement formatives ? On se demandera comment « former de manière durable » les professionnels de l'enseignement des langues ? Pour ce faire, il conviendra tout d'abord de qualifier les « nouveaux besoins des publics », et non les nouveaux publics (ce qui serait spécifique à la personne, et de fait limité) ; de développer de nouveaux outils (organisés par compétences et en référence à des niveaux affichés) et de mesurer les effets de contextes (scolaires, non scolaires).

2. La question de l'analyse du changement en éducation

Comment bougent les systèmes ? Quels indicateurs de durabilité du changement peut-on valider ? Le CECR sollicite une analyse systémique. Les profils des enseignants évoluent (davantage de contacts avec les pays cibles, des ressources plus accessibles en particulier grâce aux réseaux sur la toile, etc.). Il convient de penser autrement leur formation.

Accompagner le changement signifie que l'on en a une vision et une conception d'ensemble, et que l'on est en mesure d'en guider les acteurs. L'enjeu est d'importance au vu de la position transversale des langues dans le système éducatif et des défis sociétaux de mondialisation d'une part et de quête d'identité individuelle et collective d'autre part. Un tel défi ne se conçoit pas sans référence à un point de vue sur l'adaptabilité des enseignants.

4 Pistes pour les formations futures

Si le CECR donne des clés pour un enseignement des langues davantage centré sur l'utilisateur, il

suscite bon nombre de remarques et questionnements que l'on ne saurait trop recommander d'intégrer aux futures maquettes de Masters des Métiers de la Formation, eu égard aux contraintes horaires fortes.

1. Nécessité d'une réflexion sur les politiques linguistiques : par exemple pour réfléchir à la représentativité quantitative des langues (étrangères, régionales, de moins grande diffusion) dans le système scolaire et en comparaison en Europe, pour aborder la question des statuts respectifs accordés à toutes, avec en particulier celui de l'anglais, qui rendrait ainsi compte d'un filtre de lecture et de catégorisation pour les stagiaires et l'administration qui se manifeste dans les établissements de formation : horaires des cours, la terminologie, comme « stages d'anglais », etc.

2. Besoin de plus en plus vital d'intégrer une formation sociolinguistique : Question des articulations entre les langues (celles de la maison, celle de l'école, celles que l'on apprend comme LVE) et les enseignements donnés par rapport à leur mise en cohérence : nouveaux publics et biographies langagières.

3. Besoins d'une réflexion commune sur une didactique transversale, menée en interne dans les établissements de formation : l'objet est commun (la DDL), avant d'être spécifique (didactique d'une langue). On pourrait mutualiser des modules de didactique générale des langues, en relation avec les modules spécifiques à chacune des langues présentes sur les sites de formation. Par exemple, autour de thématiques telles que l'interlangue, l'interdisciplinarité, les approches plurielles, la pédagogie des échanges et les TIC, l'élaboration de Portfolios de compétences professionnelles, etc. susceptibles de fédérer les équipes pédagogiques.

4. Urgence d'une réflexion didactique et épistémologique : en effet, il conviendrait de passer du CECR comme outil/ ressource (au travers des Portfolios de compétences, par exemple) à une conception de l'enseignement/ apprentissage des langues dans un environnement multilingue et multiculturel. Il s'agit là d'un passage et d'une appropriation peu évidents, car ils font appel à des concepts didactiques que les formateurs eux-mêmes ne maîtrisent pas toujours dans leur actualité théorique et dont les référents épistémologiques devraient avoir été négociés en amont dans les équipes pour formuler des plans de formation pertinents. Si la force des équipes engagées dans la formation réside dans leur diversité d'ancrages institutionnels, il n'en demeure pas moins que les clivages restent forts, les habitus figés. L'exigence épistémologique est un vecteur de la pratique d'enseignement, avec une part relevant de l'individu et une part relevant du collectif, conscient ou non, et de toute évidence à conscientiser.

5. Importance d'une formation au plurilinguisme, aux divers sens qu'on peut lui conférer dans la relation entre didactique et politique linguistique, aux dispositifs potentiels (éveil aux langues, intercompréhension, CLIL, etc.) et aux rôles nouveaux qu'induit une telle approche (en particulier celui de médiateur pour l'enseignant, de pair-expert pour l'apprenant).

5 Trois plans d'analyse

Apparaissent des zones de vigilance pour échapper à une tendance techniciste de la mise en place du CERL qui se fédèrent autour de verbes comme « articuler » et « croiser ». Tout travail explicite sur les dispositifs et objectifs de formation permet de mettre ceux-ci en discours et de les faire évoluer. Si ce travail est mené collectivement avec les équipes et non en délégation de responsabilités, alors on peut imaginer qu'il sera non seulement guidé et accompagné, mais également qu'il pourra conduire à davantage d'autonomie professionnelle tant chez les formateurs que chez les formés.

1. Ainsi, au plan macro (politiques des langues et projets de formation), il devrait être possible :

- de davantage prendre conscience et de mieux articuler entre eux les espaces formels, souvent clos (« classe », espace langue, plate-forme, etc.), et informels, qui, eux, sont plus généralement ouverts, (TV, *mobile-learning*, dispositifs hybrides, assistants, échanges scolaires, stages, Erasmus) de l'enseignement des langues et de leurs usages professionnels (stages), mais également des usages sociaux présents et à venir des apprenants en fonction de leurs répertoires linguistiques actuels (éveil aux langues, intercompréhension linguistique, bilinguisme, besoins spécifiques).

- d'établir que toute action de formation soit mise en relation avec l'ingénierie pédagogique qui croise les disciplines et garantit le passage par des situation-problèmes identifiées comme récurrentes. Ainsi, par exemple, les compétences partielles (inutile de traduire, ou de savoir bien écrire en tant qu'enseignant du premier degré) peuvent être considérées comme une priorité sur les exigences de niveaux actuellement mises en avant.

2. Au plan méso (Les formations dans les masters), il serait judicieux :

- d'entamer une démarche d'intériorisation de l'intervention didactique, de questionnement réflexif collectif, de placement épistémologique et de travail sur les représentations des uns et des autres, au regard des avancées scientifiques du domaine de la DDL (didactique des Langues/Cultures) et de rendre cette étape (ou ces étapes) lisibles dans un dispositif de formation ;

- de croiser les dynamiques de formation des divers champs disciplinaires liés aux langues et au langage (langues, français, langue de scolarisation, DNL, etc.) pour aller dans le sens d'une formation à un enseignement des langues davantage intégré ;

- de mieux prendre en compte les contextes qui déterminent faisabilité et durabilité des choix engagés ;

- de ne pas minorer l'importance du stage pratique, car il permet de transcrire en gestes professionnels ce qui est approché en termes de ressources (PEL, etc.), d'outils conceptuels (approche actionnelle, plurilinguisme) et d'outils d'analyse, d'interroger les « discours sur... », ou encore de mettre en relation théories et pratiques par des allers et retours réguliers. On observe, on s'observe pour se construire un répertoire plus large de gestes et une posture de professionnel des langues.

3. Au plan micro (au sein des groupes en formation), il conviendrait alors :

- d'alterner des temps d'observation de cours, de réflexion distanciée (analyse de pratiques, régulation, ajustement et étayage) et de pratiques collaboratives avec des temps d'examen critique des débats théoriques de la DDL (sur la notion de compétence, sur les courants de la grammaire, sur les paramètres des situations d'enseignement/apprentissage), des courants que l'on traverse et des propositions qui en ont été retenues par les prescriptions institutionnelles et les manuels ;

- d'explicitier et d'élaborer collectivement (grilles d'analyse, débats collectifs, apports) les points d'accord/ de divergence et aller vers une formalisation théorique (par exemple, se demander régulièrement : Que signifie enseigner une ou plusieurs langues ? Ceci pour éviter l'insécurité linguistique et didactique autant que les croyances et certitudes qui se fossilisent) ;

- de mieux prendre en compte les variables individuelles et collectives (profils d'apprenants, biographies langagières, représentations, etc.), les variables contextuelles (Quelle langue ? Quel contexte sociolinguistique ? Etc.), tout autant que des variables situationnelles et interactives dans les groupes en formation ;

- d'instaurer entre formateurs et stagiaires des relations dynamiques, proactives, en équipe,

de manière à ne pas modéliser le rôle des formateurs comme dispensateurs du savoir, mais bien plutôt d'établir des rôles spécifiques et/ ou partagés qui engagent une réflexion collective et partagée, et sollicitent la fonction de médiation.

6 Conclusion

Les appuis assurés par les instances supranationales et leurs outils, quand bien même ils influencent les dispositifs de formation, ont-ils pour autant valeur d'expertise ? Si le CECR stimule et joue le rôle de la mouche du coche, il n'en demeure pas moins qu'il comporte bon nombre de zones d'ombre qui renvoient prioritairement à la recherche pour que la formation s'en empare. Penser la didactique des langues, domaine de l'action, interroge l'objet-langue tel qu'il se construit (logique de l'action sociale dominante dans le CECR), les représentations sous jacentes et, par voie de conséquence, la pertinence de dispositifs formatifs pour développer un « agir et communiquer » en situation professionnelle.

-
- i Il s'agit là d'une didactique institutionnelle, largement impulsée par les instances européennes et reprises par les Etats-Membres.
 - ii DDL= Didactique des langues