



HAL
open science

Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues

Véronique Castellotti

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti. Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues. Riveneuve Editions. Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels, Riveneuve, pp.133-139, 2014. hal-01390215

HAL Id: hal-01390215

<https://hal.science/hal-01390215>

Submitted on 1 Nov 2016

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.

Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues

Véronique CASTELLOTTI
Université François Rabelais, Tours
EA 4246 PREFics-DYNADIV

Ce titre est un clin d'œil en forme d'hommage au livre coordonné en 1994 par Daniel Coste dans la collection LAL, intitulé *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* ; il est aussi à une référence à mon histoire avec la formation des enseignants : en 1993, je terminais une thèse réalisée conjointement avec Maddalena de Carlo, sur la formation des enseignants de langues en France et en Italie, qui a donné lieu en 1995 à la rédaction d'un livre (Castellotti & De Carlo, 1995). Ce travail, effectué de façon comparative-contrastive avec des enseignants de langues étrangères des deux pays, mettait l'accent sur un certain nombre de points communs ou, pour le moins, de tendances partagées entre les deux pays. Il insistait notamment sur un déficit de professionnalisation accordé au métier d'enseignant dans les représentations dominantes de part et d'autre et, plus particulièrement encore que pour d'autres disciplines scolaires, à celui d'enseignant de langue(s). Ce constat n'a cessé d'être posé, de façon régulière, depuis le début de l'institutionnalisation de l'enseignement des langues vivantes, au XIXe siècle (voir Clavères, 1985).

Pour ce qui concerne la France, cette dimension n'a pas évolué favorablement depuis lors. La formation continuée, déjà réduite alors à la portion congrue, a encore diminué depuis cette période. Quant à la formation initiale destinée aux étudiants se préparant à enseigner au sein du système éducatif français, elle a été réduite à néant en France depuis la réforme dite de la « masterisation ».

Si l'on s'intéresse plus généralement aux dispositifs de formation des enseignants (de langue en particulier, mais pas seulement), on peut constater qu'ils se répartissent très massivement, quelques soient les pays, selon deux modes d'organisation :

- ≡ un mode « successif » et donc disjoint ; dans cette configuration, on dispense les éléments centrés sur les contenus disciplinaires d'abord, le plus souvent de manière indifférenciée par rapport aux étudiants se destinant à une tout autre carrière que celle de l'enseignement, avant de procéder éventuellement dans un second temps (et généralement, lorsque c'est le cas, de façon beaucoup moins importante) à des compléments de formation professionnelle. Cette modalité est par exemple celle de la formation des professeurs du secondaire en France, mais aussi celle des enseignants de FLE pour lesquels, à contre-courant du modèle dominant, c'est en revanche la formation disciplinaire (dans le domaine du français) qui est souvent assez largement minimisée.
- ≡ un mode « simultané », voire articulé ; dans ce cas de figure, on dispense dans le même temps, du début à la fin de la formation, des enseignements disciplinaires et des éléments de formation professionnelle. Cela ne garantit aucunement que les deux dimensions soient nécessairement pensées conjointement, mais l'organisation temporelle facilite cette possibilité, qui est parfois aussi institutionnalisée de façon cohérente. Ce schéma est par exemple celui mis en œuvre par les Hautes Ecoles Pédagogiques en Suisse ou encore, dans une autre perspective, celui du dispositif proposé à l'université fédérale du Parà (Brésil) qui « permet d'articuler la régulation des savoir-apprendre à la régulation des compétences communicatives langagières » dès le début de la formation de licence de FLE (Crestian Cunha, 2011).

Dans certains pays, on est aussi passé, au cours de la période considérée, d'un modèle organisationnel à un autre, comme le montrent par exemple Z. De Koninck et H. Huot pour le

Québec (2007).

Je pointerai plus précisément, en m'appuyant principalement sur mon expérience des terrains français et européens, trois évolutions qui me semblent révélatrices des tendances dominantes au cours des vingt dernières années dans le paysage de DDL et qui influencent notamment, de façon inégale, le secteur de la formation des enseignants de langues.

- La première, et probablement la plus fondamentale, concerne la prégnance d'une orientation essentiellement pragmatiste dont les présupposés ne sont (quasiment) jamais interrogés. Il semble ainsi aller de soi que ce qui est toujours visé dans l'apprentissage des langues est nécessairement et quasi-uniquement la construction d'une « compétence de communication », souvent réduite de façon quelque peu caricaturale aux aspects interactifs oraux de cette compétence ; cela se traduit par la domination quasiment incontestée des approches « communicatives » (et / ou « actionnelle »)¹ et, dans le domaine de la formation des enseignants, par l'accent mis sur la question de l'« agir professoral » (voir pour une synthèse Cicurel 2011). Les recherches relevant de ce courant mettent l'accent principalement sur les analyses des interactions en classe, utilisées pour confronter les enseignants en formation aux pratiques de classe et construire un retour réflexif et une interprétation de ces pratiques, quasi exclusivement au moyen de ces « traces discursives » (voir aussi Bigot & Cadet, 2011).
- Parallèlement (et, dans certains cas, conjointement), on constate la montée en force d'un intérêt croissant, plus particulièrement depuis le début des années 2000, pour les approches biographiques. Celles-ci, qui avaient déjà fait l'objet de préconisations en DDL dans les années 70 dans une perspective d'« identification des besoins » pour les apprenants adultes (Richterich et Chancerel, 1977) ont connu un nouvel essor avec le développement des portfolios européens des langues (PEL) et de différentes formes de portfolios professionnels, que je classerai de façon rapide et sans doute un peu caricaturale en trois « genres » :
 - Les portfolios « stabilisés », qui proposent des questionnaires, grilles et descripteurs fixes, préalablement formatés et s'adressant uniformément à toute une catégorie d'enseignants, comme par exemple le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF), élaboré dans le cadre d'un projet du Centre européen des langues vivantes (CELV ; voir Newby et al., 2007).
 - Les portfolios « contextualisés », qui proposent des items beaucoup plus flous et adaptables, visant à servir de tremplin ou de support pour la mise en place d'activités réflexives, le plus souvent accompagnées par un formateur ; c'est le cas de portfolios construits *ad hoc* dans différentes formations, notamment de master de FLE (Girardeau & Huver 2009) ;
 - Les approches réflexivo-biographiques plus largement, qui se déclinent selon diverses modalités, du « journal de bord » aux entretiens collectifs, avec ou sans auto-confrontation au moyen d'enregistrements de séances de classe, qui conduisent à favoriser des formes d'« introspection » (Causa, 2007) et à construire une professionnalité à partir d'une conscience réflexive des pratiques et représentations mises en œuvre.

Ces différents éléments sont mobilisés dans la formation avec des objectifs et des modes d'interprétation très variables. Dans certains cas, on rejoint la tendance précédente ; il s'agit alors d'analyser de manière très fine les transcriptions

¹ Je n'ai pas l'espace nécessaire pour développer ici l'idée selon laquelle, sur le plan des orientations fondamentales dont elles procèdent, l'approche « actionnelle » n'est qu'un avatar des approches « communicatives ».

d'interactions produites, censées livrer « la » signification des actions et discours mis en œuvre, dans la perspective d'une transformation des représentations (Cambra-Giné, 2005). Dans d'autres (voir par exemple Cadet 2004, Girardeau & Huver, 2008) il s'agit plus modestement de considérer ces éléments comme des déclencheurs permettant de construire les prémisses d'une conscience professionnelle réflexive. On remarquera que, dans ces approches, l'accent n'est que très rarement dirigé vers les « contenus » (notamment linguistiques, mais aussi culturels) de la profession.

- Enfin, la troisième tendance que je distinguerai est celle de l'irrésistible (?) ascension de la dimension plurilingue (et interculturelle) en didactique des langues. Paradoxalement, alors qu'elle occupe clairement le devant de la scène des orientations européennes, celle-ci ne laisse que peu de traces dans le domaine de la formation des enseignants de langue (excepté dans certains cas de ceux de FLE). Lorsque, de façon marginale, la pluralité linguistique et culturelle est convoquée en formation, elle l'est dans une perspective souvent liée à des approches particulières, donc cantonnée à certains lieux, comme dans le cas des formations aux « approches plurielles » par exemple. En revanche, les propositions européennes ne sont que très peu relayées en formation « générale » d'enseignants de langues. Au début des années 90, la dimension la plus saillante des aspects plurilingues portait sur la question des relations entre L1 et L2, dans l'apprentissage et l'enseignement. S'y ajoute maintenant la question des relations entre les diverses composantes linguistiques, de l'expérience plurilingue des enseignants et futurs enseignants et, particulièrement, du rôle spécifique que pourrait jouer l'anglais dans ces relations (voir Forlot ici-même). Plus largement, les évolutions visent à imaginer une *posture plurilingue* (voir Castellotti, 2010) pour les enseignants de langue (y compris ceux chargés de l'enseignement de la langue de scolarisation) visant à développer non pas des capacités « expertes » dans quantité de langues, mais bien une *compétence plurilingue intégrée* (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; Castellotti & Moore, 2011), pour eux comme pour leurs élèves.

La formation des enseignants de langues ne peut ignorer la question de la pluralité linguistique et culturelle qui occupe désormais le devant de la scène de la DDL. Pour être opératoire, on ne peut toutefois la penser que de façon transversale, en positionnant plurilinguisme et variation comme les deux faces d'une même conception (Costanzo, 2002, Castellotti, Coste, Duverger, 2008), plaçant l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité comme fondements mêmes de toute éducation.

Références bibliographiques

- BIGOT, V. & CADET, L. (Dir.) (2011) *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Editions.
- CADET, L. (2004), *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*, Thèse de doctorat sous la dir. de F. Cicurel, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- CAMBRA-GINE, M. (2005), « L'(auto-)observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes apr de futurs enseignants de FLE : l'évolution des représentations », *Le français dans le monde Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 148-159.
- CLAVERES, M.H. (1985), « 1884 ou la lassitude du corps », dans Thommières, D. (coord.), *Le citoyen de demain et les langues*, APLV, Colloque de Cerisy, pp.14-35.
- CASTELLOTTI, V. (2010), « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle* Volume 7-2010, pp. 181-207, <http://acedle.org/spip.php?article2864>
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (coord.) (2008), *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf
- CASTELLOTTI, V. & DE CARLO, M. (1995), *la formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International, coll. DLE.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2011) « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept » dans Blanchet, P. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des Archives contemporaines / AUF, 241-252.
- CAUSA, M. (2007), « Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation », *Le français dans le monde Recherches et applications* n° 41, pp. 169-179.

- CICUREL, F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, Collection « langues et didactique ».
- COSTE, D. MOORE, D. & ZARATE, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTANZO, E. (2002), *L'Education linguistique (educazione linguistica) en Italie, une expérience pour l'Europe ?* Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CRESTIAN CUNHA, M. (2011), « Evaluation formative des apprentissages et formation des enseignants de FLE », Communication au XVIII^e congrès brésilien des professeurs de français, Curitiba, 18-21 octobre 2011.
- DE KONINCK, Z. & HUOT, D. (2007) « Québec : didactique des langues ou didactique des disciplines ? », *Le français dans la monde Recherches et applications* n° 41, pp. 76-84.
- GIRARDEAU, B. & HUVER, E. (2008), « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? », dans HUVER E. et MOLINIE M. (Coord.), *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, « Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue - Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », [http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/B. Girardeau et E. Huver Le biographique et la formation des enseignants de langues.pdf](http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/B._Girardeau_et_E._Huver_Le_biographique_et_la_formation_des_enseignants_de_langues.pdf)
- NEWBY, D. et al. (2007), *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, Graz, Conseil de l'Europe.
- RICHTERICH R. & CHANCEREL J.L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.