

LE RÔLE DES RÉFÉRENTIELS DANS UNE APPROCHE RÉFLEXIVE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES : INSTRUMENTS D'UNIFORMISATION OU RESSOURCES POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL?

Ana Isabel Andrade¹, Michel Candelier², Maddalena De Carlo³

INTRODUCTION

Depuis des années, les études internationales sur la qualité de l'éducation au niveau mondial mettent en évidence qu'en dépit des différences frappantes dans les approches didactiques et les contextes socio-économiques, les systèmes scolaires les plus performants présentent une caractéristique commune : la centralité attribuée à la formation des personnels enseignants. Déjà en 2007, la conclusion du Rapport McKinsey montrait que les actions les plus efficaces pour assurer un enseignement de qualité concernent : le recrutement des personnels enseignants parmi les professionnels les plus compétents et plus motivés ; la qualité de leur formation ; le contrôle continu de l'impact du système scolaire sur l'apprentissage et l'épanouissement de chaque apprenant (Rapport McKinsey, 2007 : 13).

Or, les tâches que les enseignants sont amenés à accomplir dans l'exercice de leur métier se sont considérablement complexifiées ces dernières années du fait de la présence dans les classes de publics issus de milieux, contextes et histoires très variés. L'hétérogénéité inhérente à tout groupe d'apprentissage s'est amplifiée, faisant ainsi émerger de nouveaux besoins éducatifs en termes d'objectifs à atteindre et d'actions à mettre en place.

Face à ces défis a émergé l'exigence de nouvelles cultures éducatives et d'une approche critique de la formation contribuant à former des "enseignants capables" – dans l'acception forte de la "phénoménologie de l'homme capable" élaborée par Paul Ricoeur, (Ricoeur, 2004, cité in Araújo e Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer, 2020) – de comprendre les buts de leurs actions éducatives, ainsi que leurs rôles d'éducateurs, dans le domaine qui nous concerne, en langues et aux langages.

1. APPRENDRE DE L'EXPERIENCE

L'une des questions fondamentales à laquelle toute approche de la formation des enseignants doit répondre, c'est de comprendre comment se construit et se transmet une *connaissance pratique*, qui présuppose non seulement la connaissance d'un ensemble de

¹ Universidade de Aveiro.

² Le Mans Université.

³ Università di Cassino e del Lazio Meridionale.

Cette contribution reprend largement les propos exprimés dans Candelier, De Carlo (2018) et Andrade, De Carlo (2020).

principes théoriques fondateurs, mais exige également une capacité d'action, en vue d'un objectif, dans des contextes très variables et soumis à l'influence de multiples facteurs.

Les recherches internationales depuis les années 80 (Freeman, 1982; 1994 ; Schön, 1983 ; Kennedy, 1990 ; Wallace, 1991) plaident pour une approche réflexive de la formation qui considère l'enseignant comme sujet actif, engagé à construire personnellement son propre développement professionnel.

La distinction proposée par Dewey dans son texte *How we think* (1933) entre une action résultant d'une routine et une action suivant une réflexion, a été successivement revisitée par Schön (1983) qui a élaboré une nouvelle conception de la relation entre théorie et pratique par les concepts de *réflexion sur l'action* et *réflexion en action*. Dans cette ligne de pensée, Freeman (1982, 1994) décrit trois conceptions différentes de la relation entre l'action et la pensée dans la pratique pédagogique.

Une première conception identifie le rôle d'enseignant avec ce que *fait* l'enseignant (*teaching as doing*) : les comportements et les actions qui visent à conduire les élèves vers les objectifs d'apprentissage. Dans ce modèle, la recherche en éducation se concentre sur ce qui se passe dans la classe, instituant un rapport direct entre les actions des enseignants et les résultats des élèves. Les données obtenues ont pour limite d'être purement descriptives, ne rendant pas compte des raisons pour lesquelles les enseignants font certains choix dans des situations spécifiques.

La deuxième conception prend en considération l'action et la pensée combinées (*teaching as thinking and doing*), intégrant les dimensions affective et cognitive. L'attention de la recherche se concentre sur les connaissances des enseignants et sur la façon dont ils les organisent pour répondre à la complexité des situations de classe spécifiques. Enfin, la troisième conception repose sur l'hypothèse que le travail de l'enseignant consiste à interpréter constamment les éléments présents dans son contexte professionnel (*teaching as knowing what to do*) : la discipline d'enseignement, le groupe-classe, les contenus et les activités proposés se configurent comme autant de contextes par rapport auxquels prendre des décisions sur la base des connaissances disponibles.

Il s'agit de connaissances:

- contextuelles, co-construites par les participants et socialement partagées;
- contingentes, car elles dépendent de l'interprétation du contexte;
- en développement constant, car elles se transforment dans le temps et en fonction de l'expérience.

Comme le souligne Roldão, il ne faut donc pas banaliser le concept de réflexivité le limitant à l'acte informel et spontané de commentaire et description de la pratique quotidienne des enseignants. En revanche, « la "pratique réflexive" exige : (a) le recours à des connaissances théoriques antérieures et à des pratiques déjà expérimentées, (b) la théorisation/modélisation du problème à analyser et (c) la production de connaissances pouvant être communiquées à la communauté professionnelle et appliquées à d'autres situations » (Roldão, 2008: 53)⁴.

Dans cette nouvelle perspective, dans le domaine spécifique de l'éducation en/aux/par les langues⁵, qui est le nôtre, les approches plurielles (Candelier *et al.*, 2012) jouent un rôle

⁴ Notre traduction.

⁵ Il serait sans doute souhaitable dans notre domaine, d'emprunter la dénomination de *linguistique éducative* à De Mauro, pour exprimer justement toute l'ampleur que les enseignements linguistiques contemplent : « Le noyau de la linguistique éducative est la mise au point spécifique ou le réemploi d'outils et de concepts propres aux sciences du langage pour offrir une analyse des relations entre le développement (ou le non-développement) des capacités sémiotiques et linguistiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et le développement intellectuel et relationnel global des élèves » (De Mauro, 2012 : 19).

prioritaire, mettant en question les idéologies rattachées aux objets d'enseignement-apprentissage, aux acteurs et pratiques pédagogiques : « [...] on est passé d'une conception de l'enseignement des langues dont le but était d'offrir à l'apprenant la possibilité de communiquer efficacement dans une langue "cible", à un autre but : la construction d'une compétence plurilingue qui inclurait les variétés non standard des différentes langues, où les répertoires langagiers des apprenants ne seraient pas cloisonnés » (Leconte, Babault, 2005 : Présentation), ce qui ouvre à la nécessité d'un tronc de formation commune aux enseignants de toutes langues et toutes disciplines⁶.

Les composantes de la situation éducative subissent dans cette perspective des modifications remarquables (Anquetil, De Carlo : 2011) :

- en ce qui concerne l'objet : le nombre de langues en présence augmente (du couple traditionnel L1-L2 à trois, quatre, *n* langues) ; la première langue et les compétences déjà acquises jouent un rôle fondamental ; les différentes compétences à développer s'élargissent aux domaines stratégique et métacognitif (observation, réflexion, comparaison) ; le type de description linguistique s'oriente surtout vers des démarches comparatives ;
- en ce qui concerne les acteurs : l'enseignant perd son rôle central en tant que seul détenteur de connaissances, il se reconnaît comme un locuteur "plurilingue" en devenir (Nicolas, 2016: 88), afin de collaborer avec les apprenants dans la gestion d'une situation pédagogique plus complexe. L'apprenant est obligé de modifier ses représentations sur les langues, sur l'apprentissage et sur l'enseignement, d'accepter un processus d'apprentissage heuristique, autonome, plus ouvert et moins structuré ;
- en ce qui concerne le groupe classe : les différentes relations entre enseignant et apprenants et de ces derniers, modifient profondément la dynamique de la classe, qui se transforme en une communauté d'apprentissage collaboratif.

Ainsi, assiste-t-on à un phénomène de renforcement réciproque : les approches plurielles produisant une profonde transformation dans l'éducation langagière d'une part et, d'autre part, les approches interactionnelles et réflexives de la formation – les approches biographiques notamment – constituant les ressources privilégiées pour leur mise en œuvre.

2. UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR UNE FORMATION RÉFLEXIVE A L'ÉDUCATION PLURILINGUE

Les considérations précédentes sur la complexité des tâches que les enseignants sont amenés à accomplir nous ont persuadés de la nécessité de les munir de points de repère qui les aideraient à s'orienter : « Because teaching is complex, it is helpful to have a road map through the territory, structured around a sharing understanding of teaching » (Danielson, 2007 : 2). C'est sur la base de cette conviction, que nous nous sommes lancés dans le projet d'élaborer un *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches*

⁶ Une étude récente (Candelier, Schröder-Sura, 2020) a entrepris de repérer les compétences dont on peut attendre le développement par les futurs enseignants dans quatre dispositifs de formation initiale qui s'inscrivent explicitement dans la perspective de la didactique du plurilinguisme en Autriche, France, Portugal et Suisse. Elle montre que si ces dispositifs forment à la mise en place d'une transversalité plus ou moins étendue entre les langues enseignées – contrairement à ce qui se passe dans la plupart des universités et centres de formation – elles ont encore beaucoup de chemin à accomplir en ce qui concerne la formation d'enseignants d'autres disciplines aux principes de l'éducation plurilingue dont ils ont également besoin pour leur activité professionnelle.

plurielles en étant extrêmement conscients de la difficulté à fournir un instrument qui puisse satisfaire les exigences extrêmement diversifiées des contextes éducatifs.

Ces dernières années nous avons assisté à une multiplication de cadres de référence dans le domaine éducatif qui ont suscité une vive réflexion sur leur véritable fonction. Des critiques ont été soulevées relativement au caractère prescriptif et standardisant de ce genre d'instruments. La question est de taille : les référentiels, qui souvent oscillent entre un modèle managérial, axé sur la performance et l'efficacité et un modèle bureaucratique, préoccupé d'uniformiser des procédures, risquent de perdre leur utilité potentielle et même de se révéler être des moyens de contrôle et une limite à la créativité des individus.

Dans notre perspective, un référentiel n'est pas un instrument de standardisation, c'est un outil dynamique, un accompagnement des processus éducatifs dans leur globalité qui peut contribuer à déterminer des objectifs, à sélectionner des matériaux qui aident à les atteindre, à utiliser une approche didactique adaptée aux différents contextes d'intervention.

Le premier problème que nous nous sommes posé a donc été celui de devoir concilier deux caractéristiques qui pourraient apparaître inconciliables : la validité des contenus du référentiel pour le plus grand nombre d'utilisateurs, la souplesse et l'adaptabilité au plus grand nombre de contextes.

Pour atteindre notre objectif – fournir un instrument permettant de construire des programmes de formation et d'auto-formation focalisés sur les approches plurielles des langues et des cultures – nous avons utilisé comme documents d'appui principaux deux cadres de référence visant explicitement les approches plurielles. Le premier est naturellement le CARAP. Cependant le CARAP décrit les compétences et les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à acquérir et à développer de la part des apprenants. Comprendre comment fonctionnent les langues comme systèmes et comme moyens de communication, comprendre les rapports entre représentations culturelles et systèmes discursifs, mettre en question ses propres convictions sur les langues et les cultures sont autant d'objectifs d'apprentissage que le CARAP décline en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire. L'un des objets d'intérêt de notre groupe de travail porte alors sur la façon de tirer parti des contenus existants du CARAP dans un cadre de références destiné à former les enseignants.

L'autre document qui constitue la deuxième source directe du futur *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* est le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)* élaboré en 2015 par une équipe de chercheurs dans le cadre du projet MIRIADI⁷ (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*) qui, comme le dit son intitulé, décrit les compétences nécessaires aux enseignants pour insérer dans leur enseignement des activités d'intercompréhension.⁸

2.1. D'un *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)* à un *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles*

Le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)* (Andrade, Martins, Pinho, 2019b) est un des résultats produits par les participants du Lot de travail 4⁹ dans le cadre du projet européen Miriadi, deuxième volet des deux documents ayant le

⁷ <https://www.miriadi.net/>.

⁸ Pour un point sur la présence de descripteurs de compétences enseignantes relevant de la didactique du plurilinguisme, cfr. Candelier, 2020.

⁹ Elaborés par les participants au lot de travail 4 Référentiels/Outils d'évaluation: Maddalena De Carlo de

but de décrire les compétences de communication, d'apprentissage et professionnelles à développer dans une approche intercompréhensive¹⁰; le premier étant représenté par le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) (De Carlo, Anquetil 2019)¹¹. Ces deux documents s'adressent spécifiquement aux enseignants et aux formateurs d'enseignants avec deux visées différentes. Les descripteurs du REFIC concernent les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un enseignant/formateur en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir en préalable. Le REFIDIC décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un enseignant/formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'intercompréhension.

Les deux référentiels se présentent donc comme des instruments de travail pour tous les enseignants experts ou novices, de langues (L1, L2, L3, langues de l'école, langues classiques) ou d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences)¹² souhaitant élargir leur perspective didactique et programmer des enseignements cohérents avec une vision décloisonnée des disciplines. Les descripteurs ont été conçus à partir de ce qui a été produit ces dernières années dans le domaine de la didactique des langues et des approches plurilingues en matière de matériaux, démarches et principes innovants, le CARAP en premier lieu, en sélectionnant en particulier les contenus les plus pertinents dans la perspective intercompréhensive et plurilingue.

En particulier, le référentiel focalisé sur la formation professionnelle (REFDIC) veut constituer un instrument pour concevoir et mettre en pratique des parcours de formation à l'intercompréhension et un instrument d'évaluation (y compris en auto-évaluation) de compétences professionnelles (connaissances, attitudes et capacités) nécessaires à l'introduction de l'intercompréhension dans les espaces de contact de langues et de communication interculturelle (situations de communication en présence et à distance) (voir Andrade, Martins, Pinho, 2019a). L'intercompréhension, tout comme les autres approches plurielles, peut certainement aider les enseignants à promouvoir une éducation linguistique démocratique et à ouvrir des espaces de communication entre des sujets appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes, envisageant ainsi de nouvelles modalités d'être et de *savoir être* enseignant/formateur en/de langues. Cette finalité générale est concrétisée dans ce référentiel par des descripteurs de compétences, de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui permettent à l'enseignant/formateur de s'engager dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets qualifiés dans une perspective pragmatique de l'intervention éducative répondant à des besoins exprimés par les sociétés actuelles.

La formation professionnelle y est envisagée dans le cadre d'une approche éducative qui considère comme fondamentaux les processus suivants :

l'Université de Cassino coordinatrice du lot, Mathilde Anquetil et Silvia Vecchi de l'Université de Macerata, Marie-Christine Jamet de l'Université de Venise (Italie), Eric Martin de l'Université Autònoma de Barcelone, Encarni Carasco Perea de l'Université de Barcelone, Raquel Hidalgo de l'Université de Madrid (Espagne), Yasmin Pishva et Fabrice Gilles de l'Université de Grenoble (France), Ana Isabel Andrade, Filomena Martins et Ana Sofia Pinho de l'Université de Aveiro (Portugal).

¹⁰ Il s'agit d'une des quatre approches plurielles répertoriées par le CARAP. Elle consiste à développer des compétences de compréhension permettant à des locuteurs de langues parentes de communiquer en utilisant chacun sa langue maternelle, sans nécessairement recourir à une langue tierce.

¹¹ La version digitale des Référentiels, mise à jour en 2019 est consultable sur : <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/>.

¹² L'acquisition de stratégies de compréhension et de compétences métalinguistiques s'avère en effet fondamentale aussi pour la compréhension de contenus disciplinaires.

- l'acquisition de nouveaux savoirs, par des activités de recherche d'information ainsi que de réélaboration et co-construction de connaissances ;
- l'expérimentation sur le terrain, comprenant les phases de planification, mise en œuvre et évaluation, afin d'intervenir dans les situations éducatives que l'on souhaite faire évoluer ;
- l'engagement, l'ouverture et la prise de responsabilité dans la promotion du plurilinguisme par la participation dans différents espaces et formats de communication.

De même que le REFIC, ce référentiel respecte les principes suivants :

- transparence des enjeux formatifs ;
- clarté des objectifs, des contenus et des méthodologies de l'intercompréhension ;
- participation des acteurs éducatifs à la construction de parcours de formation axés sur l'intercompréhension.

Le document se structure autour de trois dimensions constitutives de la compétence professionnelle de l'enseignant/formateur, qui se donne pour objectif d'éduquer au plurilinguisme par l'intercompréhension, dans une approche réflexive :

- I. la dimension éthique et politique ;
- II. la dimension langagière et communicative ;
- III. la dimension pédagogique et didactique.

La dimension I (comprenant les macro-descripteurs : S'engager pour le respect des droits linguistiques ; S'engager pour une éducation linguistique démocratique ; Promouvoir le dialogue interculturel) est placée en ouverture du document pour en souligner l'importance. Toute action éducative se déploie en effet nécessairement sur des niveaux d'intervention multiples par rapport auxquels l'action de l'enseignant peut avoir un impact différent : un niveau individuel, avec la prise de responsabilité de chaque participant ; un niveau institutionnel concernant les différents rapports au pouvoir qui s'y instaurent ; un niveau socio-politique qui affecte le type de citoyen que l'on désire former, ses capacités et ses valeurs, ainsi que le type de société que l'on souhaite construire.

Lors de ces interventions, la dimension éthique est conviée au moins à partir de deux perspectives complémentaires : les finalités et les moyens nécessaires pour les atteindre. Les enseignants/formateurs sont alors appelés à mener une réflexion éthique

- a) comme pédagogues, dans la relation maître-élève, qui inclut le respect des capacités et des rythmes de tous, la recherche d'une communication dans la classe permettant la participation harmonieuse des apprenants, la prise de conscience des travers de l'exercice du pouvoir sur des sujets qui se trouvent en position de dépendance psychologique et institutionnelle ;
- b) comme intellectuels, dans la relation au savoir mettant à jour leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques et choisissant des parcours de développement professionnel en fonction de leurs propres besoins et de ceux de leur public ;
- c) comme professionnels, dans la relation à l'école et à la société (cfr. Desaulniers, 2000 : 303-308). Si d'une part, l'enseignant ne peut complètement s'affranchir de son appartenance institutionnelle, d'autre part il n'est pas obligé non plus de s'identifier totalement avec l'institution et aux valeurs qui y circulent. Garder une certaine autonomie de jugement sur la fonction sociale de l'école et agir pour proposer des

modèles éthiquement acceptables constituent donc des éléments essentiels pour les professionnels des métiers de l'éducation.

Dans la perspective du REFIDIC, la dimension éthique implique l'engagement de l'enseignant/formateur dans la promotion du dialogue interculturel ainsi que de *l'équité linguistique*, en vue d'assurer la reconnaissance effective de l'égalité de valeur de toutes les langues et cultures. Dans ce cadre général, l'intercompréhension est envisagée au niveau macro-social comme un enjeu politique et éthique et, au niveau micro-social comme une occasion d'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité.

Reste la difficulté à trouver un juste équilibre entre le souci légitime de donner des indications sur des attitudes et des comportements qu'il est souhaitable que les acteurs du domaine éducatif développent et le respect de leurs choix autonomes : décrire des savoir être ne serait-il pas en soi contradictoire dans une perspective de responsabilité individuelle ?

Pourrait-on apprendre/enseigner à être, comme s'interrogeait Edgar Faure dès les années 70 dans son Rapport à l'UNESCO sur le développement de l'éducation? D'autre part, les institutions éducatives ne sont-elles pas amenées, de par leur vocation, à s'occuper de la formation des individus en tant que personnes et en tant que membres d'une communauté ?¹³

La dimension II – langagière et communicative – se rapporte au développement de la compétence de communication et d'apprentissage plurilingue et interculturel de l'enseignant/formateur. On considère ici le formateur lui-même, engagé dans l'apprentissage de langues-cultures en intercompréhension. L'objectif est de faire évoluer son propre répertoire linguistique et culturel et de développer sa capacité à gérer des situations de communication multilingues et interculturelles.

L'enseignant/formateur devra donc avoir acquis les compétences décrites dans le REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) pour pouvoir à son tour aider les apprenants à les développer. Les macro-descripteurs de cette section sont déclinés de la façon suivante :

- développer son répertoire linguistico-culturel ;
- développer ses compétences d'apprentissage en intercompréhension ;
- développer ses compétences de communication en intercompréhension.

La dimension III, enfin, est centrale dans la compétence professionnelle de l'enseignant/formateur. Elle inclut les connaissances déclaratives sur les approches pédagogiques et didactiques et la connaissance procédurale nécessaire à la mise en œuvre de formations à l'intercompréhension :

- s'approprier des savoirs sur l'intercompréhension dans le cadre des approches plurielles ;
- élaborer un projet d'intervention en intercompréhension ;
- réaliser une intervention didactique en intercompréhension ;
- évaluer le parcours de formation et valoriser les résultats¹⁴.

¹³ Ces questions ont donné lieu à de nombreux échanges dans le forum de discussion qui accompagne le travail en cours pour l'élaboration du futur *Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles*.

¹⁴ À titre d'exemple, voici une hypothèse d'adaptation des catégories de descripteurs du REFIDIC pour la Dimension III – pédagogique et didactique – dans le *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* :

Les compétences et les ressources décrites devraient comprendre la maîtrise de tout le processus de formation de la recherche d'information à la planification des actions, la mise en œuvre didactique, et enfin l'évaluation sur le travail accompli.

Les premiers travaux – non institutionnalisés¹⁵ – visant au développement d'un futur référentiel *pour la formation des enseignants aux approches plurielles* ont tiré parti de l'organisation globale du REFDIC en trois « dimensions » pour structurer les contenus.

L'expérience accumulée a orienté les contributions apportées par une “équipe CARAP” au sein des travaux, d'ambition plus large, non limitée au domaine des approches plurielles, du projet *Vers un cadre européen commun de référence pour les enseignants de langue* (2016-2019)¹⁶. Ce projet a conduit à la réalisation d'un *Guide des compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation*.

L'intégration d'une équipe CARAP dans ce projet plus large avait pour but à la fois de faire valoir des orientations plurilingues et pluriculturelles au sein d'un projet plus général et de veiller à la possibilité d'un continuum entre un instrument global – celui pour lequel le *Guide* auquel on vient de référer fournit une “taxonomie” (voir sa rubrique “Compétences enseignantes – Conclusions”) et un référentiel pour la formation des enseignants aux approches plurielles, dont le projet n'a pas été abandonné.

Le nouveau “Programme à moyen terme” du CELV (2020-2023) contient un projet intitulé *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles. Outils de formation pour enseignants et formateurs d'enseignants* qui livrera une identification de ces compétences ainsi que des matériaux de formation destinés à leur développement chez les enseignants¹⁷.

2.2. D'un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) à un Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles

Nous nous concentrerons maintenant sur l'articulation souhaitable entre le CARAP lui-même – qui cherche à décrire les compétences visées pour l'apprenant – et un instrument spécifiant les compétences dont doivent disposer les enseignants pour les développer.

III.1. Compétence à construire son savoir pédagogique et didactique.

III.2. Compétence à planifier son action didactique.

III.3. Compétence à mettre en œuvre des parcours d'éducation aux langues.

III.4. Compétence à évaluer les résultats de son action pédagogique et didactique.

III.5. Compétence à travailler collaborativement avec d'autres acteurs éducatifs.

III.6. Compétence à décrire ses actions pédagogiques et à en expliciter les fondements.

¹⁵ Ils se sont déroulés en 2016 et 2017 autour d'un forum de discussion mis à disposition par le CELV (Graz, Conseil de l'Europe) auquel ont participé des collègues venus d'horizons divers, notamment Françoise Armand, Ana-Isabel Andrade, Michel Candelier, Antoinette Camilleri Grima, Anna Maria Curci, Petra Daryai-Hansen, Maddalena De Carlo, Jean-François de Pietro, Carole-Anne Deschoux, Brigitte Gerber, Isabelle Grappe, Ildikó Lőrincz, Danièle Moore, Cécile Sabatier, Anna Schröder-Sura, Monica Vlad et Janina Zielinska.

¹⁶ <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Guidetoteachercompetences/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx>.

Le projet était coordonné par Lukas Bleichenbacher. L'équipe CARAP était composée de A. Schröder-Sura et M. Candelier, avec l'aide de A- I. Andrade et M. De Carlo.

¹⁷ Ce projet est coordonné par B. Gerber. A.-I. Andrade, A. Schröder-Sura et M. Vlad font partie de l'équipe du projet. M. Candelier, L. Bleichenbacher, P. Daryai-Hansen, M. De Carlo et D. Moore sont partenaires associés.

Un premier objectif à se fixer est celui de la transparence : puisque beaucoup d'utilisateurs se serviront des deux instruments - le référentiel élèves et le référentiel enseignants - il faut que les liens entre les deux soient explicités.

On peut faire l'hypothèse que, quel que soit l'élément du référentiel CARAP dont on cherche à tirer parti pour formuler un élément d'un référentiel de compétences des enseignants, on se trouvera devant deux perspectives :

- a) affirmer que l'enseignant doit aussi disposer de cet élément ;
- b) affirmer que l'enseignant doit être capable d'aider l'apprenant à acquérir l'élément en question.

Nous verrons quels sont les problèmes posés par chacune des possibilités et exposerons quelques pistes que nous avons envisagées.

Prenons par exemple un élément du tableau des compétences globales et un élément des listes de ressources du CARAP :

C 2.1 - Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers.

A 4.2 - Accepter qu'une autre langue ou culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue ou culture.

Cela impliquerait pour l'enseignant :

- d'une part, selon A, qu'il dispose lui-même de cette compétence et de cette ressource.
- d'autre part, selon B, qu'il soit capable de les faire acquérir par l'apprenant.

Les descripteurs pourraient alors être formulés de la façon suivante :

Compétence à aider l'apprenant à acquérir une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers.

Compétence à aider l'apprenant à accepter (/ développer l'acceptation) qu'une autre langue ou culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue ou culture.

Les descripteurs relevant de la perspective B doivent trouver leur place dans la partie d'un futur référentiel consacrée à la dimension pédagogique et didactique.

Pour la perspective A, les choses sont un peu plus complexes. On voit bien que cette perspective doit être prise en compte dans les parties du futur référentiel consacrées aux compétences (méta-)linguistiques et (méta-)culturelles et plus généralement (méta)communicatives de l'enseignant et à ses capacités d'apprentissage. Mais cela signifie-t-il que nous devons y intégrer tous les descripteurs de compétences et de ressources (savoirs, savoir-être et savoir-faire) listés dans le CARAP ?

Nous tombons là sur une question plus générale, qui a été un des thèmes du forum de discussion mentionné en note 12. Dès l'entrée en formation initiale, un futur enseignant dispose, du fait de ses expériences et apprentissages antérieurs, déjà de compétences ou ressources à propos des langues, des cultures et de leur diversité qui sont nécessaires pour son activité enseignante, et il peut sembler inutile de les citer toutes, comme on cherche à le faire pour les apprenants – de tous âges – dans le CARAP.

Mais comment savoir avec exactitude, au niveau d'un référentiel "universel" et adaptable aux situations et contextes particuliers, ce dont chacun va disposer ?

N'y a-t-il pas quelques précautions à prendre, sous forme de rappels, même brefs ?

Pour ce type de compétences, un moyen devra être trouvé pour distinguer ce qui de toute évidence n'a pas à être mentionné, ce qui doit être rappelé, ce qui doit être exposé de façon approfondie, tout en permettant une adaptation aux différents contextes de formation ou d'autoformation particuliers.

Il conviendra sans doute de distinguer, à l'intérieur du CARAP, des descripteurs qui concernent a priori uniquement l'apprenant et des descripteurs qui renvoient à des compétences ou ressources dont les enseignants en formation pourraient ne pas disposer encore d'une maîtrise suffisante.

Des questions encore ouvertes aux niveaux conceptuel et expérimental, reste la conviction qu'un référentiel pour la formation des enseignants est une chose utile. Utile pour aider les formateurs et les formés à avoir une vue la plus claire possible des choix qu'ils vont effectuer parmi l'ensemble des compétences qu'il est envisageable de développer afin d'adopter une approche didactique dont ils comprennent les enjeux et en dominent les moyens.

3. CONCLUSIONS

Parmi les différentes orientations suivies par la recherche en éducation au plurilinguisme, la formation des enseignants s'est révélée être un des champs d'action principaux pour intégrer les approches plurielles dans une politique linguistique ouverte à la pluralité, à travers des formes d'institutionnalisation et d'insertion curriculaire.

Si l'on considère que le développement professionnel est à la fois un concept et une pratique incontournable dans un métier à vocation éducative, alors pour que ce développement ait lieu il est nécessaire que les sujets en formation soient stimulés à adopter une attitude réflexive qui les rend critiques vis-à-vis des représentations et certitudes concernant la profession et les disciplines d'enseignement. De même que, l'attention en classe s'est graduellement déplacée de la discipline, à la méthodologie et enfin à l'apprenant ; ainsi la formation des enseignants, fondée surtout sur la transmission de notions et de savoir-faire relatifs à la gestion de la classe, reconnaît plus récemment la centralité du vécu individuel de l'enseignant en formation.

Apprendre à enseigner est en effet un processus qui accompagne l'enseignant tout au long de sa carrière, même les meilleurs programmes de formation initiale peuvent tout au plus préparer les futurs enseignants à débiter dans leur carrière ; mais lorsqu'on adopte une attitude réflexive l'enseignant assume la responsabilité de son développement professionnel et s'engage personnellement à améliorer son enseignement.

Les approches plurielles, en tant que regard jeté sur l'enseignement linguistique et pour les défis qu'elles lancent à nombre de partis pris sur les langues et leur apprentissage, constituent une entrée privilégiée pour la promotion d'une formation fondée sur la réflexion, l'esprit critique et la collaboration.

Le développement de l'autonomie des personnes en formation et leur capacité à réfléchir sur leur processus de formation continue représente l'objectif principal des cadres de référence ici illustrés : les participants à la formation sont placés dans un contexte formatif dialogique et transformatif, basé sur le parcours biographique des participants, visant le développement de la pensée critique envers l'éducation aux langues et la découverte/construction d'autres pratiques linguistiques-communicatives et professionnelles.

Dans cette optique il est possible d'envisager une cohérence entre l'utilisation de référentiels de compétences professionnelles et les pratiques du récit biographique en formation qui permettent aux sujets de « se positionner dans un parcours, [...] de porter un regard réflexif sur leur identité professionnelle, [...] de reformuler, pour ainsi dire de *resignifier* le rapport aux savoirs expérientiels » (Torterat, 2011 : 78).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrade A. I., De Carlo M. (2020), “Former les enseignants à l’intercompréhension : l’apport du REFDIC”, in Hülsmann Ch., Ollivier Ch., Strasser M. (Hrsg.) *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*, Waxmann, Munster, pp. 159-170.
- Andrade A. I., Martins F., Pinho A. S. (2019a), “Formação de formadores e intercompreensão. Potencialidades investigativas de um referencial de formação”, in *EL. LE*, 8, 1, pp. 235-252 :
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/>.
- Andrade A. I., Martins F., Pinho A. S. (2019b), “Un Référentiel de compétences en didactique de l’intercompréhension, REFDIC”, in *EL. LE*, 8, 1, pp. 253-264.
- Andrade A. I., Martins F. (2018), “Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto)reflexão”, in *Indagatio didactica*, 10, 1, pp. 47-62.
- Andrade A. I., Pinho A. S. (2003), “Former à l’intercompréhension: qu’en pensent les futurs professeurs de langues?”, in *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 28, pp. 173-184.
- Anquetil M., De Carlo M. (2011), “L’intercomprensione da pratica sociale a oggetto della didattica”, in De Carlo M. (a cura di) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts editore, Porto S. Elpidio, pp. 30-83.
- Araújo e Sá M. H., De Carlo M., Melo-Pfeifer S. (2020), “Formation d’enseignants de langues à l’intercompréhension: pratiques, répercussions, contraintes. Back to the future ?”, in Galligani S., Vlad M. (coord.), *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives*, numéro monographique *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 67, pp. 160-168.
- Candelier M., De Carlo M. (2018), “Les approches plurielles : des outils d’enseignement et de formation pour aider les enseignants à gérer l’hétérogénéité de la classe de langue”, in Ouvrard L., Akborisova E. (coord.), *L’hétérogénéité dans la classe de langue. Comment et pourquoi différencier ?*, Editions des Archives contemporaines, Paris, pp. 7-29.
- Candelier M., Schröder-Sura A. (2020), “Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrkompetenzen – Einige Ausbildungsmodelle im Vergleich”, in Hülsmann Ch., Ollivier Ch., Strasser M. (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*, Waxmann, Münster, pp. 141-158.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2012), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l’Europe. [Version révisée et actualisée] :
<https://carap.ecml.at/Start/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>.
Trad. it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Candelier M. (2020), “Quelle place pour les approches plurilingues et interculturelles dans les référentiels de compétences des enseignants ? Bilan comparatif et analyses”, in Galligani S., Vlad M. (coord.), *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives*, numéro monographique *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 67, pp. 143-159.
- Danielson C. (2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, ASCD, USA.

- De Carlo M., Anquetil M. (2019), “Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC”, in *ELLE*, 8, 1, pp. 157-228: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/>.
- De Carlo M. (2015), “L’intercomprensione nell’insegnamento linguistico e nella formazione degli insegnanti”, in Mordente O. A., Ferroni R. (a cura di), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*, Humanitas, São Paulo, pp. 189-229.
- De Mauro T. (2012), “Linguistica educativa: ragioni e prospettive”, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*. Atti del XLIX Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Viterbo, 27-29 settembre 2010, Bulzoni, Roma, pp. 3-2.
- Desaulniers P. (2000), “L’éthique appliquée en éducation”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 13/1, pp. 299-317.
- Dewey J. (1933), *How We Think*, D. C. Heath, Boston-New York.
- Freeman D. (1994), “Interteaching and the development of teachers’ knowledge”, in *Perspectives, TESOL-Italy*, XX, 1, pp. 5-14.
- Freeman D. (1982), “Observing teachers: three approaches to in-service training and development”, in *TESOL Quarterly*, 16, 1, pp. 21-28.
- Kennedy J. (1990), “Getting to the heart of the matter: the marginal teacher”, in *The Teacher Trainer*, 9, 1, pp. 10-14.
- Leconte F., Babault S. (2005), “Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures”, in *Glottopol*, 6, Présentation, pp. 1-2.
- Nicolas C. (2016), “Une formation aux approches plurielles des enseignants français ?”, in *Synergies Pays germanophones*, 9, pp. 81-91.
- Rapport McKinsey (2007), *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Rapport de synthèse, USA, McKinsey&Co.: <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/HowtheWorldsBestPerformingfrench.pdf>.
- Ricœur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Stock Editions, Paris.
- Roldão M. do Céu (2008), “Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva”, in *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2, pp. 47-62.
- Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco.
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London.
- Torturat F. (2011), “Le récit biographique en formation : un discours professionnel valorisant les parcours”, in *Lidil*, 43, pp. 75-88.
- Wallace M. (1991), *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.