« Enseignant technicien » vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ?

Emilie Lebreton, Marc Debono et Eric Mercier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/8689>

DOI : 10.4000/rdlc.8689

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Emilie Lebreton, Marc Debono et Eric Mercier, « « Enseignant technicien » vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-1 | 2021, mis en ligne le 17 mai 2021, consulté le 03 août 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8689> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8689>

Ce document a été généré automatiquement le 3 août 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

« Enseignant technicien » vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ?

Emilie Lebreton, Marc Debono et Eric Mercier

NOTE DE L'AUTEUR

Avec la participation de Véronique Castellotti

Introduction

- 1 Pour donner corps à notre contribution à ce débat, nous choisissons de commencer par évoquer un ensemble de remarques que nous, formateurs à divers titres (de FLE/S à des publics migrants, étudiants, de futurs enseignants de FLE/S, etc.), avons « récoltées » auprès d'acteurs de l'enseignement du FLE/S (enseignants, responsables, etc.) lors de nos diverses expériences. Ces propos ne proviennent pas nécessairement d'entretiens formalisés, et sont donc largement des observables non-sollicités, de tout type : discussions de couloir, confidences, échanges lors de colloques, etc. Le point commun de ces discours rapportés est qu'ils montrent – c'est en tout cas notre interprétation – une forme de hiatus touchant le domaine de la formation au FLE/S, des contradictions dans lesquelles sont souvent « empêtrés » les formateurs du domaine. Après avoir exposé cela, nous essaierons de voir ce qu'il est possible de faire pour en sortir : c'est à cet endroit que la responsabilité des didacticiens nous semble importante à souligner.

1. Hiatus chez les formateurs : l'« enseignant technicien » face à ses valeurs/convictions

- 2 Que demande-t-on actuellement à un formateur dans le domaine des langues-cultures ? Nous faisons nôtre le lucide constat de G. Vigner quant aux « choix » effectués depuis plus de 30 ans, choix qui

« nous orientent vers un certain idéal-type de la profession enseignante pensée comme une culture professionnelle hautement technicisée, à rebours de tout amateurisme, même distingué, dans laquelle la rationalité technique appliquée à la recherche de bonnes solutions constitue le socle constitutif de compétence professionnelle. Taxinomies, échelles variées de compétences, y occupent une place importante et nous renvoient l'image d'un *enseignant technicien*, dépendant dans la mise en œuvre de son travail de différents bureaux d'étude et de méthodes qui fixent objectifs et étapes curriculaires auxquels il aura à se conformer » (Vigner 2012).

- 3 Ce type d'ingénierie pédagogique/sociale « hautement technicisée » conduit à une dépolitisation des enjeux : « à problème technique, solution technique », voilà le *choix* qui est le plus en plus souvent effectué, mettant de côté une réflexion plus globale sur le *problème* (ex. : les mobilités – cf. Castellotti, Huver et Debono, 2020¹). En invitant les formateurs « à se conformer » *techniquement*, on contribue à occulter ou mettre de côté certaines valeurs/convictions (notamment éducatives, mais pas seulement) des enseignants/acteurs/formateurs de terrain, qui sont pourtant, bien souvent, le moteur initial de leur engagement professionnel, engagement reflétant justement un regard *politisé* sur le monde. En résulte une forme de hiatus dont voici quelques exemples.
- 4 Dans le champ des formations linguistiques mises en place pour les adultes migrants, tant dans les dispositifs prescrits (OFII², région, pôle emploi) que dans les associations de quartier, l'adaptation aux politiques formatives à l'échelle régionale, nationale, européenne a fortement modifié le fonctionnement de ces structures de formation historiquement ancrées dans l'éducation populaire et l'accompagnement des personnes. Cette transformation a rapidement concerné les formateurs, comme nous l'ont expliqué celles et ceux que nous avons rencontrés dans des structures de formation situées dans l'agglomération rouennaise. Si les ajustements opérés pour « rentrer dans les cadres » et maintenir les actions linguistiques engendrent des contradictions en termes d'accès des personnes aux formations, les accommodations requises envers les formateurs en termes de contenus pédagogiques, d'objectifs et de maîtrise de la langue provoquent des changements qui dépassent largement leurs pratiques. Les propos de Blaise, formateur FLE intervenant dans des dispositifs prescrits en témoignent : « J'te dis j'suis soldat, j'suis exécutant, j'suis technicien (rires) [...] moi je fais ce qu'on me demande et puis j'fais signer, et puis voilà ». Exécuter, sans discussion possible, des prescriptions ne donne pas seulement aux formateurs « l'impression que des fois les valeurs d'une association ne se retrouvent pas forcément dans ces prédictives », mais, comme ajoute Sandra qui coordonne des actions FLE, cela génère une pression qui impacte aussi la relation formative : « épée de Damoclès » suspendue au-dessus de la tête des apprenants à qui l'on répète « attention t'as intérêt à super bien bosser et d'être à l'heure, etc. parce que sinon tu vas pas avoir tes papiers » ; « peur du flicage » qui contraint aussi les formateurs – en se conformant – à se sentir, selon Sandra, « tellement loin de la réalité ». Ce hiatus, chez les enseignants devenus au fil du temps des techniciens, s'observe également à travers les choix et des orientations dits didactique et pédagogique qui limitent le plus souvent l'enseignement

au pragmatisme et à l'employabilité des adultes migrants. D'après les formateurs rencontrés, y compris ceux qui interviennent dans des associations de quartier et estiment avoir la chance de ne pas être soumis aux dispositifs prescrits, la mise en œuvre d'activités se rapprochant du FOS et visant avant tout l'adaptation et l'insertion économique ou administrative développe le sentiment d'aller à l'encontre de leurs valeurs, de leur conception du métier de formateur FLE, des projets et exigences des apprenants.

- 5 Emportés par la mise en place de dispositifs d'apprentissage des langues dont les cadres institutionnels et didactiques ne font pas – ou très peu – l'objet de discussion, les formateurs intervenant en contexte de migration-insertion s'activent à appliquer les « solutions clés en main » mises à leur disposition. Au vu des contraintes de temps et des objectifs à atteindre, la recherche de « recettes » aisément applicables l'emporte sur la mise en question des outils techniques. Ajoutons que dans ce contexte, auquel celui de la mobilité étudiante peut être associé, les enjeux inhérents à l'apprentissage des langues et de la langue du pays d'accueil peuvent être lourds de conséquences pour les apprenants. Dès lors, il arrive que certains formateurs finissent par se convaincre qu'il est préférable d'agir pour éviter que les situations ^[20] d'enseignement et d'apprentissage ^[21] n'empirent. Malgré les prescriptions et les injonctions qui malmènent les convictions et les valeurs des enseignants de FLE, ces derniers sont manifestement disposés à composer *autrement*, ou du moins ils sont ouverts à des solutions alternatives.
- 6 Poursuivons l'exemplification de cette dynamique, en allant regarder du côté des dispositifs d'intégration, CAI puis CIR³, qui imposent des heures de formation en français à certains adultes migrants arrivant en France. Ces observables proviennent de l'expérience de formateur et de chercheur d'un des co-auteurs de ce texte⁴, pendant plus de deux ans dans une structure associative qui délivre ces formations. Il s'agit d'une association se revendiquant de l'éducation populaire, reconnue d'utilité publique. La première valeur défendue par l'association est d'agir pour combattre toute forme d'exclusion, et de porter attention aux personnes en situation de fragilité. Les deux exemples suivants illustrent qu'à travers leur technicité croissante (technicité didactique et pédagogique, mais également administrative), ces dispositifs entrent en tension forte avec les valeurs professionnelles et humaines de formateurs qui y sont engagés.
- 7 -Depuis la mise en place du CIR, les résultats du premier test passé à l'OFII indiquent la nécessité (ou non-nécessité) de formation pour les stagiaires qui y sont soumis : ce diagnostic initial ne pouvant plus être mis en cause par les formateurs par la suite. Une formatrice envisagea de démissionner à la suite de l'obligation de former un stagiaire pour qui elle jugeait cette formation inutile et potentiellement discriminante. Il s'agissait d'un francophone ayant travaillé 25 ans pour Air France, se percevant (et perçu par ses formateurs) comme bilingue. Ce dernier avait oublié ses lunettes lors du premier test, ses résultats à l'écrit l'obligeant par conséquent à suivre 200 heures de formation. Cet incident amena les formateurs à s'interroger sur les possibilités de nuancer le statut du diagnostic initial, indiquant le caractère indiscutablement nécessaire de la formation (CAI: obligation d'assiduité et de passation d'un examen ; CIR: quantification des résultats au premier test faisant foi d'une nécessité de formation, obligation de progression aux trois tests).

- 8 -La priorité devant être accordée à cette formation est également renforcée, ne relevant plus de l'appréciation de l'organisme dispensant cette formation pour le compte de l'OFII. Les stagiaires n'ont de cette façon plus le droit de reporter leur formation sans se conformer à une priorité préétablie par l'OFII, les engageant dès lors à être assidus et à faire preuve de leur implication par la progression « mesurée ». Parmi de nombreux exemples de stagiaires dont j'étais le formateur, celui d'une dame âgée (mais pas suffisamment pour être dispensée) m'a particulièrement marqué : faisant part d'un épuisement moral et physique, opérée du dos et présentant des difficultés avec la position assise, mais dont les responsables médicaux ont refusé de fournir une dispense. La formation ne pouvait donc faire sens pour elle à ce moment-là, mais dans l'impossibilité de proposer à cette personne une solution, j'ai dû l'inciter à suivre les 200 heures de formations qui lui avaient été prescrites, à l'opposé de la visée émancipatrice que je défendais.
- 9 Les valeurs/convictions motrices des formateurs y étant souvent particulièrement affirmées, il n'est pas étonnant de rencontrer ce hiatus dans la formation linguistique avec des publics migrants. Mais c'est un exemple parmi d'autres, et la réflexion est plus largement valable.
- 10 En FLE plus « généraliste », on pourrait prendre l'exemple de ce que *fait* la perspective actionnelle du CECRL aux convictions « politiques/artistiques » des enseignants de littérature française dans de multiples universités à l'étranger : comment faire de la littérature de manière actionnelle ? Face à l'injonction technocratique de se conformer, des enseignants convaincus de la valeur de la *réception* dans les études littéraires se voient contraints d'expliquer comment rendre les élèves *actifs*, porteurs de projets, créatifs, etc. Deux groupes d'apprenants en FLE travaillant sur l'incipit du *Voyage au bout de la nuit* : le premier propose une lecture interprétée, un peu théâtralisée de ce texte, alors que le second met en scène un débat « à la Pivot » autour de ce texte. La sanction – énoncée par une didacticienne entendue dans un colloque – tombe : le premier groupe n'est ni « actif » (où est le projet « actionnel » ?), ni « créatif » (il n'y a pas de nouveauté et ni d'adaptation, les deux critères de la créativité selon Lubart). Résultat : l'enseignant de littérature et FLE se retrouve empêtré dans un hiatus similaire à ceux préalablement évoqués...
- 11 Nous pourrions également évoquer le hiatus entre certaines motivations des enseignants de FLE entrants dans nos Masters (motivations liées à des valeurs « généreuses » : altérité, rencontre, interculturalité, etc.) et ce qu'ils découvrent par la suite, en situation de stage, de la politique française de diffusion du FLE, qui empruntent souvent les voies très techniques du management et du marketing (ex. : dans un Institut français, une stagiaire FLE à qui l'on demande de créer des événements/activités pour la promotion de la « marque France »).
- 12 Dernier exemple, dans un autre contexte – celui de l'Éducation nationale : les enseignant.e.s de langues que l'on enjoint de prendre en compte les « vérités » des neurosciences pour rendre plus efficace l'apprentissage de leurs élèves, au mépris de leur propre expérience. Même hiatus.
- 13 **Transition** : notons que ce hiatus est potentiellement générateur de souffrance au travail, pour les formateurs pris dans ce que les spécialistes des « risques psychosociaux » (RPS) au travail (psychologues du travail, juristes travaillistes, etc.) appellent un « conflit de valeurs » (parfois également appelé « souffrance éthique », le « conflit

de valeurs » intervient quand le travail demandé par l'institution entre en opposition avec les valeurs professionnelles, sociales ou personnelles de la personne).

- 14 Face à cela, quelle responsabilité pour les didacticiens, ceux qui théorisent et conçoivent la manière de faire de la didactique des langues-cultures ? Aller dans le sens de la demande de la sphère du pouvoir politique (qui demandent aux scientifiques un « réservoir de certitudes » / de « ne pas couper les cheveux en quatre » ; en DDL (didactique des langues) : des dispositifs de plus en plus objectivants, technicisés, « scientifiques », des évaluations objectives, etc.), ou la mettre en question, en réinjectant du débat *politique* au sein de la discipline, débat de nature à prendre en considération (au sens de : les mettre en discussion, ne pas les évincer par le technique) les valeurs/convictions/éthiques des acteurs de terrain (et celles des didacticiens) ?

2. Responsabilité de la DDL face à ce hiatus : technique et politique

- 15 Nous ne pouvons ignorer la parole de formateurs énonçant leur difficulté grandissante à articuler leurs convictions/valeurs avec ce qu'on leur demande de faire, quotidiennement. Nous défendons ici l'idée suivante : ce hiatus est d'autant plus fort, cette articulation est d'autant plus dure quand, en amont, la DDL se conçoit majoritairement, en tant que discipline, comme une technique dépolitisée « accompagnant » les changements sociaux. Ceci n'est d'ailleurs pas nouveau : il semble en effet que la DDL se soit, au cours de son histoire, assez souvent pensée comme une praxis visant à répondre directement à la fameuse « demande sociale » (formulée par qui / interprétée par qui ?) : pour n'évoquer qu'un aspect restreint des choses (mais néanmoins structurant), l'histoire de méthodologies est souvent interprétée/présentée comme un vaste mouvement d'adaptation aux évolutions sociétales (ex. : l'approche communicative et le développement de la mobilité – touristique, l'actionnel et le développement de la mobilité – professionnelle/économique, etc.).
- 16 Concevoir la DDL ainsi pose problème selon nous, et il y a une réelle responsabilité des chercheurs/didacticiens par rapport à cette orientation, ses enjeux et ses conséquences sur les acteurs du champ. Aussi, la question que nous souhaitons poser dans le cadre de ce débat est celle de la responsabilité *politique* du chercheur-didacticien confronté à l'alternative que nous pourrions (volontairement : il s'agit de lancer un débat) caricaturer ainsi : accepter les situations de fait, les prendre en tant que telles et chercher les moyens *techniques* de s'y adapter, ou au contraire porter un discours politique à leur égard, quitte à abandonner l'idéal de scientificité pourtant constitutif de l'histoire récente de la discipline, que l'« engagement » ou l'« implication » des « experts » n'ont finalement jamais mis en cause.
- 17 Il nous semble que porter, en tant que didacticien, un discours qui peut être parfois assez fermement contestataire (comme, par exemple, celui de la *Tribune*⁵ - et de ses suites - portée par les trois associations organisatrices de ce débat ; et l'on pourrait également trouver des exemples de cela dans l'histoire de la DDL) *rend aussi service* aux acteurs de terrain, en leur proposant autre chose qu'une fuite en avant d'innovations techniques leur permettant, soi-disant, de s'adapter aux publics, demandes, contextes, terrains, etc. N'est-il pas de notre responsabilité de repenser les priorités largement

ancrées en DDL en réfléchissant, avec les acteurs, aux valeurs en jeu, au sens de nos actions et à nos rôles dans les diverses institutions où nous intervenons.

NOTES

1. Castellotti, V., Debono, M. et Huver, E. (2020), « Mobilité ou altérité ? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues ? », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, n°68, « Mobilités contemporaines et médiations didactiques » (dir. : M. Molinié et D. Moore), pp. 147-157.
 2. Office français de l'immigration et de l'intégration.
 3. Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI, 2006-2016), devenu Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) en 2016.
 4. Le « je » employé ci-dessous renvoyant à ce co-auteur.
 5. Acedle, Asdifle, Transit-Lingua (premiers signataires) (2017). *Le projet d'amplification du CECR : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe*. Consultable en ligne : <http://www.asdifle.com/content/tribune-sur-lexpansion-du-ecr>.
-

AUTEURS

EMILIE LEBRETON

Aix Marseille Université

Émilie Lebreton mène ses recherches sur l'appropriation du français, en particulier par des adultes migrants. Maîtresse de conférences à Aix Marseille Université, elle participe à des recherches collaboratives portant sur les questions qui gravitent autour de la thématique Langues et Insertions. Les réflexions menées s'inspirent et accompagnent ses expériences d'enseignement, tant dans des dispositifs linguistiques pour des adultes migrants qu'à l'université auprès d'étudiants se destinant aux métiers du FLE.

[emilie.lebreton.pro\[at\]hotmail.fr](mailto:emilie.lebreton.pro[at]hotmail.fr)

MARC DEBONO

Université de Tours

Marc Debono est Maître de conférences HDR en sciences du langage à l'Université de Tours (département de Sociolinguistique et de Didactique des Langues) où il mène ses recherches au sein de l'équipe Dynadiv (<https://dynadiv.univ-tours.fr>). Ses recherches articulent didactique des langues-cultures et sociolinguistique, et portent entre autres sur la question de l'interculturel dans les formations en français langue étrangère/FLE. L'histoire et les épistémologies disciplinaires en didactique des langues et en sociolinguistique sont actuellement au cœur de ses intérêts de recherche. Cette thématique générale « historico-épistémologique » est abordée notamment par le prisme d'une réflexion sur la pensée technique dans ses deux disciplines de

rattachement, et déclinée à travers des questions plus spécifiques : innovation, contextualisation et cultures éducatives en DDL, expertises jurilinguistiques, etc.

marc.debono[at]univ-tours.fr

ERIC MERCIER

Université de Tours

Eric Mercier est docteur en sociolinguistique et didactique au sein de l'équipe 4428 Dynadiv (<https://dynadiv.univ-tours.fr>) à l'université de Tours. Ses recherches interrogent le caractère obligatoire et préalable accordé aux dispositifs de formations linguistiques nationaux pour l'intégration d'adultes migrants (actuellement délivrées dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine – CIR), à partir de discours de différents acteurs impliqués dans ces dispositifs (politiques/institutions/chercheurs/ stagiaires et formateurs) et de ses diverses expériences en tant que formateur FLE/S.

eric.mercier[at]univ-tours.fr