

Laura Masello

Universidad de la República, Uruguay
Directrice du Centre de Langues Étrangères
centrodelenguas.udelar@gmail.com



Synergies Chili n° 6 - 2010 pp. 139-145

Résumé: Parmi les composantes du domaine du Portugais langue étrangère en tant que champ de recherche sur les pratiques réflexives d'enseignement-apprentissage, la notion de répertoire didactique offre sans doute une nouvelle voie de possibilités d'analyse. En effet, lorsqu'on examine les représentations des professeurs entrant en jeu dans la construction de la situation éducative, c'est souvent sur leur expérience d'apprentissage de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère que le regard est porté. Or, dans nos contextes éducatifs latino-américains, deux autres variables se sont pourtant avérées incontournables dans le processus d'institutionnalisation de l'enseignement du portugais au sein du système officiel: d'un côté, il s'agit de l'échange et du transfert des savoirs didactiques du domaine d'une langue étrangère à une autre de la part d'enseignants provenant de traditions didactiques différentes; d'un autre, cette dynamique permet à son tour de monter de nouveaux dispositifs de formation permanente des formateurs, basés sur la co-construction interlangues des répertoires individuels et collectifs. Dans ma communication, je prends pour point de départ l'expérience uruguayenne pour interroger la place des cultures de formation du Français langue étrangère dans ce scénario.

Mots-clés: cultures éducatives - formation des formateurs - FLE-PLE - répertoires didactiques.

Abstract: Among the components of the area of Portuguese as a Foreign Language-considered as a research field on reflexive teaching-learning practices-, the notion of didactic repertoire doubly constitutes itself as a new way to enable analysis. When studying representations of professors as part of the construction of educational situation, focus often turns to the experience learning of the mother tongue or another foreign language itself. Nevertheless, in our Latin American educational contexts, two other variables seem inescapable in the process of institutionalizing the teaching of Portuguese within the official system. On one hand is the exchange and transfer of didactic know-how from one foreign-language area to another by professors with differing didactic traditions. On the other, this dynamic in turn allows the establishment of new methods for the permanent education of teachers, based on the co-construction between languages of individual and collective repertoires. In this article, I take the Uruguayan experience as a starting point to question the role in this scenario of teaching cultures originating in the area of French as a foreign language.

Key words: *teaching cultures- teachers' education- French as a foreign language- Portuguese as a foreign language- didactic repertoires*

Resumen: *Entre los componentes del ámbito de Portugués Lengua Extranjera, en cuanto área investigativa en el campo de las prácticas reflexivas de enseñanza-aprendizaje, la noción de repertorio didáctico se ofrece como una nueva vía de análisis. En el hecho, los profesores que construyen una situación educativa apoyan sus representaciones en sus experiencias vividas al aprender su lengua materna o una lengua extranjera. Pero, también, en nuestros contextos educativos latinoamericanos, otras dos variables se han demostrado ineludibles en el proceso de institucionalización de la enseñanza del portugués en el sistema educativo: por un lado, están los intercambios y las transferencias de saberes didácticos desde el campo de una lengua extranjera a otra, por parte de docentes que provienen de tradiciones didácticas diferentes. Por otro lado, esa dinámica permite implementar nuevos dispositivos de formación permanente para los formadores, basados en la co-construcción interlenguas de los repertorios individuales y colectivos.*

Palabras clave: *culturas educativas - formación de formadores - FLE - PLE - repertorios didácticos*

Contexte analysé: une région historiquement multilingue

Toute réflexion sur la formation des enseignants de langue étrangère renvoie nécessairement aux politiques éducatives, institutionnelles et linguistiques dont elles dérivent. La plupart des pays latino-américains se sont constitués du point de vue idéologique comme des nations homogènes et monolingues en dépit de leurs réalités historiques et sociolinguistiques. Des auteurs comme Darcy Ribeiro et Édouard Glissant ont proposé de cerner l'hétérogénéité de notre continent en distinguant 3 macro-régions déterminées par le poids des populations mises en relation par la colonisation et par leurs métissages: la Mésio-Amérique (caractérisée par une forte présence des cultures autochtones), la Néio-Amérique (marquée par la présence africaine et l'esclavage colonial) et l'Euro-Amérique (à forte majorité blanche européenne).

Les pays appartenant à la région méridionale de l'Amérique du Sud (Argentine, Chili, Uruguay), tout comme, d'ailleurs le sud du Brésil lui-même, s'inscriraient dans cette dernière catégorie du fait de la proportion majoritaire de descendants d'européens provenant des deux grandes vagues d'immigration qui les ont amenés jusqu'ici: la conquête à partir du XVI^e siècle et les mouvements migratoires des XIX^e et XX^e siècles. L'Uruguay se présente, à son tour, comme un cas particulier car les pouvoirs politiques et idéologiques successifs, provenant autant de l'Empire espagnol que des autorités criollas locales, y ont anéanti les populations autochtones et gommé toute trace de leurs cultures. Sa population est constituée majoritairement par des descendants des grandes vagues d'immigrés italiens, espagnols, basques, entre autres, venus sur nos côtes à la fin du XIX^e-début du XX^e siècles.

Ces quelques éléments socio-historiques expliquent les choix qui ont été faits par les autorités éducatives depuis le XIXe siècle en ce qui concerne les langues étrangères présentes dans les curricula aussi bien en Uruguay que dans les autres pays. Ainsi peut-on constater la prédominance nette de langues européennes (quelques-unes d'entre elles étant celles des groupes migratoires majoritaires) et, parmi celles-ci, jusqu'aux années 90 la place importante réservée au français en particulier dans le niveau secondaire.

Pourquoi cette date représente-t-elle un tournant important? Dans le cas de l'Uruguay, un regard porté sur l'évolution des curricula permet d'observer que certaines langues y ont toujours été présentes quoique avec des variations dans le temps ainsi que dans la place et dans le nombre d'heures qui leur étaient attribuées selon leur prestige, leur statut et les différentes circonstances sociales et culturelles. Jusqu'en 1996, c'est surtout le français qui tenait le haut du pavé avec 4 ans d'enseignement obligatoire, suivi de l'anglais, l'italien et l'allemand. Un panorama assez semblable peut être décrit dans le cas des autres pays mentionnés.

C'est en 1996, dans la lignée des grandes réformes de l'éducation mises en place dans nos pays, qu'un basculement va se produire dans le système secondaire public avec 3 grandes décisions: a) l'imposition de l'anglais comme seule langue étrangère obligatoire pour les 6 ans d'enseignement secondaire; b) la création des Centres de Langues Étrangères du niveau secondaire pour assurer l'enseignement optionnel des langues désormais exclues du curriculum: le français, l'italien et l'allemand; c) l'inclusion du portugais qui, sauf quelques expériences isolées, n'avait jamais fait partie de l'éventail des langues étrangères.

Parallèlement, cette même période verra en 2003 l'initiation de l'enseignement des langues étrangères dans l'Enseignement Primaire avec la création du Programa de Segundas Lenguas visant surtout l'enseignement de l'anglais et du portugais, le français et l'italien demeurant aux bons soins de l'intérêt que pourraient y porter d'autres institutions.

L'introduction du portugais s'est avérée un véritable tournant historique, car il faut bien signaler que, indépendamment des engagements pris par le gouvernement uruguayen avec la signature du Mercosur et de leurs retombées, l'Uruguay n'a jamais été une nation homogène du point de vue culturel et linguistique. Depuis ses origines, en effet, on peut y différencier les régions centre-sud et le littoral ouest de toute la région limitrophe avec le Brésil, fortement marquée par une culture frontalière et par le contact des langues portugaise et espagnole, cette dernière étant venue se superposer au substrat portugais originaire. L'enseignement du portugais se justifie donc en Uruguay non seulement pour des raisons historiques et géopolitiques mais pour des raisons sociolinguistiques, une variété du portugais étant la langue maternelle d'une partie de sa population.

Cultures éducatives

Cependant, le nouveau scénario ainsi inauguré n'a pas été accompagné des mesures indispensables concernant la préparation des professeurs sur

lesquels est retombée la nouvelle donne. Il est vrai que ce décalage entre les décisions prises au niveau des politiques linguistiques et leur traduction dans une planification linguistique et éducative a caractérisé la mise en oeuvre de toutes les réformes de ce genre dans notre région. Mais, alors que dans la plupart des pays, tels l'Argentine ou le Brésil, ce sont les Ministères de l'Éducation qui décident les grandes lignes d'action pour tous les sous-systèmes éducatifs, en Uruguay le Ministère de l'Éducation, l'Université et l'Administration Nationale de l'Éducation Publique fonctionnent de façon autonome. C'est de ce dernier organisme que dépendent aussi bien l'offre et le choix des langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire officiel que la formation des professeurs.

Avec le déplacement hors du cursus obligatoire des langues autres que l'anglais à partir de 1996 et jusqu'en 2009, la formation des enseignants de ces langues a été à peine maintenue pour des raisons politiques (cas de l'italien), ou bien directement supprimée (cas du français) ou bien non assurée (pour le portugais et l'allemand). Cependant, l'enseignement de ces langues était assuré dans les Centres de Langues Étrangères.

En ce qui concerne donc la préparation des enseignants des deux langues qui nous occupent, français et portugais, le tableau n'a pas pu être plus déconcertant pendant cette longue période de presque 20 ans: d'un côté, aucune formation officielle en français; de l'autre, un long et lent processus de mise en place de la création du Portugais langue étrangère en tant que domaine à part entière et de la formation des professeurs qui allaient l'enseigner.

Or, à partir de 1996, les professeurs de français, d'allemand, de portugais et d'italien s'étaient retrouvés ensemble face à ce nouveau défi au sein même des Centres de Langues, les uns (professeurs de français et d'italien) ayant reçu une formation officielle de 4 ans à l'Institut des Professeurs Artigas, les autres (professeurs d'allemand et de portugais) issus de formations diverses mais sans aucune orientation spécifique, en tout cas sans formation initiale dans le domaine des langues étrangères. Des concours ont été mis en place pour le recrutement du corps enseignant mais, bien évidemment, les profils dans chaque domaine allaient diverger sensiblement. Face à la nécessité de préparer le nouveau corps enseignant, c'est l'Université qui a relevé le défi et proposé le premier programme de formation des professeurs de portugais sous la forme d'un Diploma de Especialização no Ensino-Aprendizagem do Português Língua Estrangeira. Cette initiative, pourtant, présentait d'emblée un grand écueil: en fait, il s'agissait d'un cours pour diplômés (bac + 3) mais les candidats pouvant s'y postuler n'avaient pas pour la plupart de formation initiale en Portugais langue étrangère, celle-ci n'étant pas encore pourvue par l'Administration Nationale de l'Éducation Publique, comme nous l'avons vu. Il s'est trouvé donc que les 25 candidats inscrits provenaient de formations initiales très différentes car ils possédaient un niveau de Licence en Lettres, en Espagnol langue maternelle, en Français langue étrangère ou en Traduction juridique. Cette hétérogénéité a déterminé des variations dans les processus d'implication personnelle, dans les parcours individuels de formation et, par conséquent, dans les résultats, le nombre d'étudiants ayant terminé avec succès le Diplôme s'étant réduit à 20. Or, sur cette vingtaine de diplômés, un tiers

comptait de façon directe ou indirecte sur une forte présence du français dans leurs cultures de formation, soit parce qu'ils étaient professeurs de français langue étrangère, soit parce qu'ils étaient traducteurs de français, soit parce qu'ils avaient reçu une éducation bilingue français-espagnol.

Formation permanente: politique interinstitutionnelle et dispositif-relais

Cette expérience, cependant, n'a pu être reprise que dix ans plus tard (en 2002) faute de financement. Entre temps, rien n'avait toujours été fait au niveau de l'Administration Nationale de l'Éducation Publique. L'Université a pris en main, encore une fois, la responsabilité d'assurer sous un autre format la préparation des professeurs qui enseignaient déjà dans les Centres de Langues Étrangères depuis 6 ans sans aucun soutien pédagogique institutionnel. C'est ainsi que nous avons commencé à offrir des ateliers et des cours de formation sur des thèmes très spécifiques d'abord. Le succès en a été si marquant et les demandes qui s'ensuivirent si pressantes que nous avons senti aussitôt la nécessité de construire un cadre de formation à la fois plus solide et plus souple dans sa mise en oeuvre, car il fallait surtout s'occuper de la grande majorité des professeurs qui exerçaient leur profession sans diplôme.

Ce dispositif-relais a pris la forme d'un Cours annuel d'actualisation et de formation permanente qui est devenu, jusqu'à présent, un espace de référence pour les professeurs de langues de tout le pays. En effet, la structuration de cette formation en 5 modules intensifs, mis en place le long de l'année et concentrés sur des journées complètes le vendredi et le samedi, a permis d'installer une modalité de construction de la formation respectueuse des différentes biographies didactiques et, surtout, accessible aux professeurs provenant de tous les coins de notre pays.

Mais les bénéficiaires de ce travail n'ont pas concerné les seuls professeurs. Un lent processus avait été enfin entamé parallèlement par les autorités de l'Administration Nationale de l'Éducation Publique pour mettre en place le professorat de portugais à l'Institut des Professeurs Artigas. Cet organisme ne comptant pas encore sur des experts propres dans le domaine, à l'exception du responsable du Portugais dans le Programme d'Enseignement Bilingue créé en 2002, des professeurs de l'Université ont été convoqués pour travailler avec ce dernier et le directeur du Département de Formation sur l'élaboration des programmes et la définition des critères de sélection des futurs inscrits.

Il faut dire que cette invitation représentait une décision politique très significative car, depuis la création de l'Institut des Professeurs Artigas, le dialogue entre cette institution et l'Université n'a pas toujours été très facile et ce pour toutes les branches concernant la formation des professeurs du secondaire dans notre pays. C'est donc par le biais de l'enseignement des langues étrangères que la voie de l'échange s'est ouverte sous de beaux auspices. Une nouvelle politique interinstitutionnelle s'est donc mise en place au niveau de la formation des formateurs déjouant en partie certains aspects de la «culture éducative» en vigueur, comprise comme «un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants» (Chiss

et Cicurel 2005: 7). Ce changement d'attitude a porté ses fruits en cette année 2009 avec l'ouverture tant attendue du professorat de portugais à l'Institut des Professeurs Artigas et la réouverture du professorat de français en collaboration avec l'Université de Bourgogne.

Co-construction du répertoire didactique des formateurs de formateurs: le plurilingüisme en amont

Cette évolution dans les mentalités et au sein des organismes décideurs à propos de la place de l'enseignement du portugais dans notre société et du besoin de travailler en réseau interinstitutionnel est sans doute redevable à plusieurs facteurs: d'une part, le contexte politique national récent et l'attention qu'il a portée à la réalité multilingue du pays; d'autre part, le travail mené par la Commission sur les Politiques Linguistiques, créée par l'Administration Nationale de l'Éducation Publique et mise en place sous la coordination de l'Université avec la participation d'experts du primaire, du secondaire et universitaires.

Or, même si le contexte national et institutionnel s'est avéré de plus en plus favorable à la promotion du plurilingüisme au niveau de la planification et des politiques éducatives, une telle transformation n'aurait pas été réalisable dans les faits si un autre facteur n'avait pas joué un rôle fondamental au tout début de la chaîne: la formation plurilingue de certains formateurs devenus décideurs eux-mêmes à l'heure actuelle. Ainsi, les multiples instances d'échanges interinstitutionnels ont réuni autour d'une même table de travail, pendant toute la période de construction du cursus officiel pour la formation des professeurs de Portugais récemment inauguré, des experts eux-mêmes plurilingues dont, par exemple, deux autorités de l'organisme officiel, eux-mêmes professeurs d'anglais langue étrangère, connaissant parfaitement le portugais et le français et particulièrement sensibles à la création d'espaces pour les autres langues.

Mais allons plus loin et précisons encore davantage: si nous reprenons le parcours professionnel des diplômés trilingues Français langue étrangère-Portugais langue étrangère issus de la première formation universitaire en Portugais langue étrangère que nous avons mentionnée plus haut, nous allons les retrouver dans des postes institutionnels stratégiques du scénario de cette période, tels le poste de Responsable du Portugais langue étrangère au Programme des Secondes Langues de l'Enseignement Primaire, ou celui de présidente de l'Association des professeurs de portugais, ou celui de conseillère pédagogique d'un institut brésilien d'enseignement privé ou celui de Directrice du Centre de Langues de l'Université.

C'est pourquoi nous pouvons affirmer que l'émergence du corps enseignant de portugais relève à bien des égards d'une co-construction du répertoire didactique de ces futurs professeurs à partir, entre autres paramètres, de ce qu'on pourrait appeler un plurilingüisme didactique en amont attribuable aux formateurs-décideurs au sein de ce processus. «C'est sans doute l'intérêt heuristique du 'répertoire didactique' entendu comme une manière d'accomplir son être-professeur inscrit dans une culture éducative donnée» (Chiss et Cicurel 2005: 7).

Ces professionnels ayant commencé leur carrière dans le domaine du Français langue étrangère et s'étant convertis au Portugais langue étrangère pour des raisons variées ont eu et ont toujours une forte incidence, de par leur biographie didactique, sur les décisions concernant les programmes et l'orientation générale donnée aux formations mises en place à présent, aussi bien dans l'enseignement primaire et secondaire qu'à l'Université.

De ce fait, une politique favorable à la didactique interlangues s'est installée et a contribué à alimenter le débat épistémologique sur l'enseignement des langues en réservant une place fondamentale à la didactologie d'origine française aux côtés des courants provenant de l'académie anglo-saxonne parfois dominants. Ces approches complémentaires constituent les lignes de force développées aussi bien dans les cours de didactique du nouveau professorat à l'Institut des professeurs que dans les séminaires de formation permanente interne et les cours d'actualisation toutes langues confondues organisés par le Centre de Langues de l'Université et destinés à tous les acteurs du système éducatif. C'est ainsi qu'à côté de ce que les chercheurs ont pu caractériser comme les cultures d'apprendre et les cultures d'enseigner, nous pouvons dire que le parcours que nous venons de décrire constitue une véritable culture de formation.

Bibliographie

Chiss, J-L. et Cicurel, F. 2005. *Cultures linguistiques, éducatives et didactique*. In Beacco, Jean-Claude, Chiss, Jean-Louis, Cicurel, Francine et Daniel Véronique. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France. (pp. 1-9).

Glissant, É. 1996 *Introduction à une Poétique du Divers*. Paris: Gallimard.

Ribeiro, D. 2007. *As Américas e a civilização*. São Paulo: Cia. das Letras.

Notes

¹ Communication présentée au XVII Congrès brésilien des professeurs de français. Brasília. 7 au 10 septembre 2009.