

Formation et/ou autoformation

PAOLA BERTOCCHINI

Progetto speciale lingue straniere - Livourne

Ma contribution à la problématique de la formation pour les formateurs repose sur deux termes, « formation et autoformation », sur lesquels je vais réfléchir à partir de mon expérience de formateur de professeurs de FLE en Italie.

Mais avant d'entrer dans les détails de cette expérience, il me semble important de reposer les questions qui ont constitué le point de départ de l'expérience elle-même et qui sont, en tout cas, à la base de toute action de formation.

Première question.

Quelles compétences demande-t-on aujourd'hui à un professeur de FLE ?

Dans un projet de formation, doit-on prendre en charge uniquement le spécifique langagier, la connaissance de techniques de classe atomisées, ou plutôt replacer ces techniques et ces connaissances dans un contexte pédagogique d'ordre général qui permettrait alors de parler de transformation, selon la définition de Robert Galisson ?

Deuxième question.

Entend-on par formation l'acquisition d'un savoir unique et immuable sur un ensemble de contenus différenciés, ou plutôt l'acquisition, la pratique et l'évaluation d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être organiques, polyvalents et conscients ?

Troisième question.

Si enseignement et formation ont l'apprentissage comme dénominateur commun, peut-on employer les mêmes stratégies en situation d'enseignement et en situation de formation ?

La réflexion que je propose ici va essayer de répondre à ces questions :

- d'abord à travers une définition des compétences du professeur de FLE;
- ensuite à travers l'analyse de l'expérience de formation en Italie;
- enfin à travers la présentation d'un projet d'autoformation que j'ai élaboré avec Edvige Costanzo, elle aussi formateur de professeurs de FLE

Ce projet est fondé sur deux idées-clés :

1. la nécessité de l'autonomisation de l'enseignant-apprenant pour le rendre « capable de prendre en charge son apprentissage »¹
2. le transfert d'apprentissage comme principe méthodologique de nature à homogénéiser les connaissances indispensables à l'enseignement et les pratiques de classe qui le concernent.

Définition des compétences du professeur de FLE

Les années 80, avec l'éclectisme des approches communicatives, ont décrété la mort de l'illusion qu'une didactique fondée uniquement sur les principes de la linguistique appliquée puisse faire face à toute problématique concernant l'enseignement des langues étrangères. La didactique d'aujourd'hui, qui a l'ambition de prendre en charge la complexité de la communication, ne peut donc que demander au professeur des compétences plus élargies.

Pour ce qui est des compétences linguistiques, par exemple, elles comprennent non seulement la connaissance de la langue en tant que système, mais aussi de la langue comme instrument de communication. Cela comporte la prise en charge de disciplines de référence telles que la psycholinguistique, la socio-pragmatolinguistique, la sémantique, la théorie de l'énonciation, l'analyse de discours.

Il en est de même pour les compétences culturelles qui, limitées autrefois à une anecdote historique-littéraire souvent stéréotypée, impliquent aujourd'hui un ensemble de savoirs culturels au sens anthropologique et/ou sociologique du terme.

Pour ce qui est de la méthodologie, on est loin du monolithisme et de la rigidité des méthodes audiovisuelles et les compétences requises comprennent, entre autres, la sélection du matériel existant, l'utilisation de techniques différenciées, la production de matériel complémentaire ou alternatif, la construction de parcours d'apprentissage individualisés.

Quant aux compétences d'ordre pédagogique, on assiste à une démultiplication des rôles du professeur. Il est tour à tour guide, conseiller, technicien, animateur, en fonction des pratiques de classe proposées et du public envisagé; il est informé sur les théories de l'apprentissage et les mécanismes de la dynamique de groupe; il est capable de se remettre en cause et d'accepter les idées d'autrui.

Dernière compétence requise, mais simplement en ordre de présentation, connaissance des programmes officiels, la conscience des contraintes institutionnelles et leur évaluation.

Ces compétences, dont nous avons dressé une liste qui ne se veut pas exhaustive, dans la réalité de l'acte pédagogique, constituent un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être étroitement liés.

Un exemple pour tous : la réflexion sur la langue qui relève des compétences linguistiques (connaissance de la phonologie, de la morphosyntaxe, etc.), mais aussi des compétences méthodologiques (exercices de conceptualisation, de systématisation, etc.) et pédagogiques (valeur positive de l'erreur dans l'apprentissage).

C'est au professeur d'investir la totalité de ces compétences dans les deux phases de l'activité didactique, phase de programmation et phase opératoire, identifiées en fonction de la perception et de la décision.

La formation en Italie

La formation initiale des professeurs de FLE en Italie souffre probablement d'un mal commun à plusieurs pays : le futur professeur reçoit à l'université une formation de type académique très peu soucieuse de didactique.

L'entrée dans l'enseignement se fait par des concours qui visent à évaluer les connaissances du curriculum universitaire, auxquelles s'ajoute la connaissance théorique de la méthodologie et de la didactique des langues étrangères.

La pratique de classe n'est pas objet de formation sous forme d'un stage ou d'un tutorat quelconque, ce qui signifie que le professeur titularisé peut commencer à enseigner sans avoir jamais vu une classe, s'il n'a pas fait de remplacements.

Dans cette situation de fait, depuis une quinzaine d'années, des associations professionnelles d'enseignants de langues étrangères dont Lingua et Nuova Didattica, ont pris la relève des institutions : journées pédagogiques, séminaires

locaux, stages, congrès nationaux, publication de revues et d'ouvrages spécialisés, ont ainsi permis aux professeurs de langues étrangères d'effectuer les expériences pratiques négligées au niveau institutionnel.

Le ministère de l'Instruction publique, de son côté, a lancé en 1978 un projet pilote de « recyclage » pour les professeurs de langues étrangères (français, anglais, allemand) : le P.S.L.S (Progetto Speciale Lingue Straniere - Projet Spécial Langues Étrangères).

Ce projet est né à la suite des résultats d'une enquête internationale conduite par la I.E.A. (International Association for the Evaluation of Students' Achievement) sur le niveau de connaissance en langue étrangère des élèves italiens de 16 à 19 ans. Cette enquête, qui montrait que les Italiens se situaient plus près du niveau des pays en voie de développement que de celui des pays industrialisés, ne faisait d'ailleurs que confirmer l'insatisfaction générale de l'opinion publique et des enseignants eux-mêmes à l'égard du problème ²

Avec 15 ans d'histoire à son actif, le P.S.L.S. concerne actuellement tout le territoire italien et s'articule en une série de stages, assurés par des formateurs italiens qui peuvent demander la collaboration des organismes culturels étrangers présents en Italie (Bureau d'Action Linguistique, British Council, U.S.I.S., Institut Goethe).

Les stages sont organisés par « distretti » (division administrative scolaire italienne) et sont gérés par les I.R.R.S.A.E. (Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativi - Institut Régional pour la Recherche, l'Expérimentation et le Recyclage en Éducation), organismes périphériques du ministère de l'Instruction publique.

Ils ont une durée de 100 heures, distribuées sur toute l'année scolaire, en raison d'une séance de trois heures par semaine, plus une période de six jours de travail intensif (six heures par jour) et peuvent être suivis d'un deuxième et d'un troisième « niveau » (complémentaire ou perfectionnement) de 50 heures chacun.

Chaque stage prévoit de 15 à 20 participants. Les formateurs n'ont aucune décharge de cours, sauf pendant les jours de travail intensif, tout comme les stagiaires.

La formation des formateurs, selon les accords entre le ministère et les services culturels présents en Italie, est assurée par des stages à l'étranger : pour la France la tâche revient à des organismes de recherche comme le BELC, le CREDIF, le CRAPEL de Nancy et le CLA de Besançon;

Le projet d'autoformation

Les contenus des stages P.S.L.S. ne sont pas déterminés par l'institution, mais dans chaque groupe la définition d'un programme/syllabus se fait, entre autres, sur la base d'un questionnaire que le formateur propose aux stagiaires pour l'identification des besoins du groupe et la formulation des objectifs de formation.

L'identification des besoins effectuée dans deux stages P.S.L.S. différents, à la fois d'un point de vue géographique et culturel (Italie du Centre en ce qui me concerne et Italie du Sud pour ma collègue Edvige Costanzo), nous a permis de nous rendre compte, au bout d'un certain temps, que la demande des usagers n'était pas de simple « mise à jour », mais bien de formation, au sens propre du terme.

On est arrivé à cette conclusion à travers l'analyse des réponses aux questionnaires de départ car les choix ne privilégiaient presque jamais des contenus spécifiques, mais se répartissaient sur la totalité des problématiques indiquées, faisant ressortir la

nécessité d'un discours de formation globale, plutôt que d'actualisation de choix méthodologiques ponctuels.

Les relevés statistiques des deux stages précédemment indiqués, relatifs à la période 1981-1987, ont d'ailleurs trouvé confirmation dans les données provenant de tout le contexte italien et officiellement répertoriés par le ministère³. En ordre de fréquence décroissante, les sujets communs à tous les stages sont les suivants :

- analyse des programmes officiels;
- identification des objectifs et des finalités du stage P.S.L.S. ;
- les quatre compétences et leur intégration;
- évolution méthodologique;
- analyse des méthodes;
- réflexion sur la langue et sur la grammaire;
- évaluation;
- pédagogie de la faute;
- utilisation des auxiliaires didactiques;
- élaboration d'unités didactiques.

Cette demande d'information globale révélait en même temps une autre caractéristique : elle était nettement orientée du côté des contenus et ne posait pas le problème des modalités d'apprentissage de ces contenus, et cela malgré l'hétérogénéité des groupes, où, à côté de professeurs ayant une longue expérience d'enseignement, se retrouvaient des jeunes professeurs qui venaient d'être titularisés.

Démarche envisagée

Si l'analyse de l'existant nous avait donné des indications assez précises sur les contenus, le problème restait ouvert pour ce qui était de la démarche à suivre car cette fois-ci l'existant ne nous offrait que les possibilités suivantes :

- ou bien l'information était donnée sous forme d'exposés plus ou moins exhaustifs, suivis d'ateliers exemplificatifs;
- ou alors elle était limitée à des leçons de démonstration accompagnées de références bibliographiques ou de matériel photocopié, distribué en fin de séance, pour ceux qui voudraient aller plus loin.

Aucune de ces deux possibilités ne nous satisfait car, dans le premier cas, il n'est pas toujours évident que l'atelier soit perçu comme le feed-back de l'exposé, si bien que l'un des deux termes finit par être surévalué au détriment de l'autre; dans le deuxième cas, on risque de réduire la formation à une série de recettes qui, sûrement utiles dans l'immédiat, ne permettent pas en réalité l'autonomisation progressive du stagiaire, finalité ultime du procès de formation, tout comme l'autonomisation de l'élève est l'objectif principal de l'enseignement.

Convaincues de l'importance prioritaire de la dimension « apprentissage » dans une démarche de formation, nous avons essayé de mettre en place des stratégies qui permettent à la formation d'être réellement, comme le dit Daniel Coste, « le lieu d'une double pratique : une pratique de l'enseignement et de l'apprentissage et une pratique de la recherche, ce qui suppose non seulement un savoir, mais une relativisation de ce savoir par une connaissance des démarches qui ont permis de le construire...⁴.

Si apprendre à enseigner signifie encore apprendre, l'hypothèse la plus rentable, c'est de mettre les stagiaires dans une situation d'apprentissage où ils se heurtent aux mêmes difficultés que leurs élèves, pour qu'ils puissent en prendre conscience. L'idée en soi n'est pas une nouveauté, car des tentatives ont été faites en cette direction dans des stages de didactique des langues où il était proposé aux professeurs d'apprendre eux-mêmes une langue étrangère inconnue.

Notre démarche a l'ambition d'aller plus loin : la situation d'apprentissage comparable à celle des élèves sera vécue par les stagiaires non pas sur une langue inconnue, mais sur les contenus de formation qui seront véhiculés à travers des activités réinvestissables en classe.

C'est là ce que nous entendons par « transfert d'apprentissage » et ce qui nous a guidées dans la définition des objectifs de ce projet de formation qui se présentent comme objectifs de formation d'un côté, linguistiques de l'autre.

Atteindre les objectifs de formation signifie pour le stagiaire parvenir à une maîtrise de l'acte pédagogique dans toutes ses composantes. En particulier :

- dans le domaine des connaissances : acquérir, réviser, clarifier les notions non maîtrisées ou partiellement maîtrisées;
- dans le champ des compétences : pratiquer et expérimenter des techniques réutilisables en classe;
- sur le plan des relations : réfléchir sur l'image de soi chez les autres, que ce soit en classe ou dans des groupes de travail, et sur les différentes fonctions de l'enseignant.

Quant aux objectifs linguistiques, il s'agit pour le stagiaire de pratiquer le discours didactique pour mieux programmer son travail et relater ses expériences.

Les activités à réaliser sont diversifiées : souvent elles suivent le caractère traditionnel de classement en fonction des capacités linguistiques de compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite sous forme discrète ou intégrée.

Ainsi, par exemple, la compréhension écrite est développée à travers des stratégies de lecture sélective, globale, linéaire qui voient la mise en place d'activités d'identification, d'association, de comparaison, de schématisation, de complètement de texte, de réorganisation de texte, de prise de notes, etc.

De même, pour l'expression orale, on utilise débats, simulations, tables rondes, jeux de rôle, « remue-méninges », etc.

Le matériel choisi pour véhiculer les contenus est aussi très varié : enregistrements sonores et vidéo, extraits d'articles de revues et d'ouvrages concernant la didactique du FLE, généralement utilisés comme documents authentiques à exploiter en fonction des objectifs visés et des activités prévues.

En ce qui concerne les modalités d'organisation du travail, encore une fois la démarche ne se différencie pas de celle qu'on utilise en classe de langue : à côté des travaux individuels figurent les travaux en tandem ou en petits groupes et les consignes, claires et précises, indiquent toujours le temps de déroulement de l'activité ainsi que le type de tâche à réaliser.

Le contrôle des acquisitions aussi est effectué par des épreuves auxquelles on soumet normalement les élèves : Q.C.M., vrai/faux, questionnaires ouverts, etc.

Mais à part ces contrôles ponctuels sur les différentes activités, le problème de l'évaluation se pose inévitablement au niveau de la totalité du projet car le stagiaire doit pouvoir mesurer la qualité et la quantité de ses acquisitions.

Ici, à notre sens, les outils convenables ne peuvent relever que de l'évaluation interne : si « le plaidoyer pour l'autoévaluation » de Henri Holec ⁵ est possible pour les élèves, à plus forte raison il le sera pour des professeurs qu'un stage ne peut, ni ne doit soumettre à des épreuves d'évaluation externe.

Pour que le stagiaire puisse, à tout moment, contrôler où il en est, des instruments pertinents doivent lui être fournis. Parmi ces instruments, des échelles d'autoévaluation recouvrant l'ensemble des contenus de formation ⁶ semblent particulièrement adéquates à la besogne car elles permettent à la fois de prendre conscience des différentes problématiques en début de stage et de vérifier périodiquement l'état des connaissances.

Si les échelles d'autoévaluation permettent de faire le point sur les connaissances, pour ce qui est des attitudes relationnelles, des fiches d'observation des interactions, par exemple celles de Cl. Kramersch ⁷, constituent un instrument utilisable en situation de stage et de classe car on sait bien que si l'observation des comportements exclut l'évaluation externe, la réflexion sur son propre comportement est en quelque sorte déjà, elle aussi, une sorte d'autoévaluation.

Le choix des contenus

Sur la base des indications fournies par les stagiaires eux-mêmes, notre projet, conçu pour un temps de 100 heures environ, prévoit des contenus recouvrant ce qui, à notre avis, représente le tronc commun de la formation en didactique des langues.

Pour permettre aux stagiaires la création de parcours différents selon l'identification de besoins spécifiques, le projet présente une structure modulaire.

Pour l'élaboration des modules, nous nous sommes inspirées de la matrice conseillée par G. Dalgalian, S. Lieutaud, F. Weiss ⁸ que nous avons ainsi modifiée :

- définition des objectifs au niveau des comportements, des connaissances et des attitudes;
- indication des contenus d'apprentissage;
- choix des matériels de travail;
- type d'activités prévues;
- organisation du travail selon les phases suivantes : sensibilisation/élucidation, exploitation des matériels prévus, à travers des activités de compréhension, réemploi en situation scolaire des activités expérimentées, réflexion sur les situations d'enseignement/apprentissage.

<p style="text-align: center;"><u>Module A</u> : Sensibilisation au fonctionnement de la communication et gestion de la classe</p> <p style="text-align: center;"><i>– Le groupe</i></p> <p>Activités d'écoute et d'empathie Les interactions Aménagement de la classe</p> <p style="text-align: center;"><i>– L'environnement</i></p> <p>Besoins et/ou motivation Environnement et institutions</p>	<p style="text-align: center;"><u>Module D</u> : l'écrit en classe</p> <p style="text-align: center;"><i>– La compréhension de l'écrit</i></p> <p>Grammaire de textes Stratégies de lecture</p> <p style="text-align: center;"><i>– L'expression écrite</i></p> <p>De la production dirigée à l'expression libre Écritures créatives, simulées</p> <p style="text-align: center;"><u>Module E</u> : La grammaire, problème ouvert</p>
---	--

<p>Module B : La didactique des langues de la théorie à la méthodologie</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>La communication : composantes et compétence</i> – <i>L'apprentissage</i> – <i>Des méthodes aux approches</i> <p>Module C : L'oral en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>La compréhension de l'oral</i> <p>le discours oral : typologies et grammaire L'exploitation des documents sonores</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>L'expression orale</i> <p>De la production dirigée à l'expression libre Techniques d'animation de classe Créativité et fluidité verbale</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Normes et progression</i> – Exercices et approche communicative <p>Module F : La civilisation</p> <ul style="list-style-type: none"> – les différentes approches – L'exploitation des documents <p>Module G : L'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le problème du testing dans l'approche communicative – Analyse de méthodes/manuels – Analyse des programmes officiels <p>Module H : Enseignement et programmation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Unité didactique – Unité capitalisable – Unité d'apprentissage
---	--

Conclusion

L'expérimentation désormais pluriennale de ce projet d'autoformation nous permet d'affirmer que la démarche axée sur le transfert d'apprentissage donne une réponse possible aux interrogations de départ car les résultats obtenus mettent en évidence un « seuil » qui permet au professeur d'assurer les performances suivantes :

– au niveau du savoir-être :

- il a plus de confiance en lui-même et en ses capacités professionnelles;
- il est plus disponible à la collaboration avec ses collègues et ses élèves;

– au niveau du savoir-faire :

- il sait identifier et définir les objectifs à atteindre;
- il est capable de produire du matériel didactique pour intégrer le manuel;
- il est capable de reconnaître les problématiques liées au contrôle des acquisitions et à l'évaluation;
- il sait analyser et choisir le matériel didactique pour la classe

– au niveau du savoir :

il connaît les principes méthodologiques en fonction desquels il organise le travail en classe.

Il s'agit, bien entendu, de compétences minimales, mais elles constituent cependant le point de départ pour continuer un procès d'autoformation où l'idée même de formation n'est plus liée à l'illusion que la modification du savoir se traduit automatiquement en modification du savoir-faire et du savoir-être.

¹ A.A.V.V., Il Progetto Speciale Lingue Straniere, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n° 46, Le Monnier, Firenze, 1988.

² idem

³ Ibidem/

⁴ D. Coste, « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français ? », in *Le Français dans le monde*, n° 113.

⁵ H. Holec, « Plaidoyer pour l'autoévaluation », in *Le Français dans le monde*, n° 165, nov-déc. 1981.

⁶ P. Bertocchini, E. Costanzo, *Manuel d'autoformation*, Hachette, Paris, 1989.

⁷ C. Kramsch, « Interactions langagières en travail de groupe », in *Le Français dans le monde*, n° 183, fév.-mars 1984.

⁸ G. Dalgalian, S. Lieutaud, F. Weiss, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, CLE International, Paris, 1981.