

Laura Masello

Directrice du Centro de Lenguas Extranjeras
Universidad de la República, Uruguay



Résumé : Dans le cadre des actions de formation permanente assurées par le *Centro de Lenguas Extranjeras* (CELEX) de l'Universidad de la República (Uruguay), nous avons inauguré en 2008 des dispositifs destinés à promouvoir la construction conjointe de savoirs par des professeurs travaillant dans des domaines linguistiques divers et provenant donc de cultures formatives différentes. Parmi les modalités mises en place, nous avons développé en 2010 une proposition sous forme de séminaire semi-présentiel, dont la finalité est de réfléchir avec les participants sur la place de la recherche dans leur vie professionnelle. En effet, la formation initiale des enseignants du niveau secondaire en Uruguay ne prévoit pas d'initiation à la recherche; le CELEX s'est donc proposé d'aider à remplir ce vide. Le séminaire s'est déroulé autour de notions telles que les représentations des participants sur le sujet, le débat recherche théorique vs. recherche des enseignants (Galisson & Puren 1999), le processus allant de la pratique réflexive à la théorisation sur la pratique (Zeichner 1993), la construction de la compétence de recherche (Puren 2001, Sturm 2008), entre autres. Dans cet article je présente quelques aspects de cette expérience réunissant deux volets fondamentaux de la vie universitaire: la formation permanente et la recherche.

Mots-clés : formation permanente- construction de savoirs interlangues- compétence de recherche

Une proposition interlangues de formation permanente

“Je n'ai pas beaucoup d'expérience dans la recherche telle qu'elle est comprise dans les milieux académiques. Cependant, j'ai mené à bien avec des collègues des recherches non formelles qui nous ont permis, par exemple, de concevoir des cours basés sur des réflexions préalables qui ont orienté nos décisions et nos options didactiques.”

Ce témoignage d'un enseignant fait partie du forum de bienvenue d'un séminaire de formation permanente semi-présentiel organisé en 2010 par le Centro de Lenguas Extranjeras (Celex) de l'Universidad de la República en Uruguay. La valeur accordée par ce professeur à la recherche dans la construction de sa carrière professionnelle était partagée par l'ensemble des participants, tous professeurs de langues appartenant au système public de l'enseignement

uruguayen, sans expérience ni formation dans la recherche. J'aimerais commenter deux aspects significatifs de cette auto-évaluation, exprimée avant la réalisation du séminaire en question.

Il faudrait souligner tout d'abord la dichotomie que ce professeur établit entre son expérience dans la recherche, qu'elle juge insuffisante, et celle qu'elle imagine correspondre aux chercheurs "légitimes". Ce genre d'affirmation met un doigt accusateur sur le manque d'initiation à la recherche dans les cours de formation de professeurs qu'elle a reçus tout en l'amenant à exprimer son sentiment d'infériorité par rapport à ce qu'elle appelle les "milieux académiques". En deuxième lieu, cependant, nous pouvons constater le sentiment de ce professeur d'avoir mené des recherches même sans cette préparation, raison pour laquelle, selon sa vision, ces initiatives ne s'ajusteraient pas à ce qu'on attend dans les "milieux académiques" et devraient, par conséquent, être considérées non formelles. Or, les aspects les plus riches de ce témoignage résident, à mon avis, d'une part, dans le contenu et la justification qu'elle attribue à la notion de recherche; d'autre part, dans le fait que ses travaux de recherche sont basés surtout sur le travail collectif.

C'est justement cette vision, ainsi que la considération du profil réel des professeurs qui travaillent dans le domaine des langues étrangères dans notre pays, qui nous ont guidées dans l'organisation d'un séminaire d'initiation à la recherche destiné à des professeurs en exercice et assuré par un groupe de professeurs du Celex. Depuis plusieurs années, ce Centre offre des cours d'actualisation et de formation permanente dont les destinataires sont des professeurs d'espagnol, de français, de portugais et d'italien. A partir de 2008 nous avons inauguré une ligne de travail interlangues. Le fait d'appartenir à un département universitaire où est représentée une grande variété de langues nous a amenée à promouvoir des espaces d'échange dans un véritable entrelieu de rencontre, non seulement des expériences de la pratique quotidienne, mais des traditions et des formations hétérogènes de chaque professeur. Notre Centre présente donc toutes les caractéristiques de n'importe quelle communauté éducative. La notion de collectif étant fondamentale pour qu'une communauté éducative puisse se constituer en tant que telle, un travail empathique et patient s'avère nécessaire pour que la co-construction d'une culture d'enseignement soit possible dans le respect concomitant des individualités.

Dans ce sens, cette proposition a été partagée par sept professeurs du Celex, qui, en plus de leurs travaux de recherche individuels, se réunissent dans un projet collectif autour des cultures d'apprendre et des cultures d'enseigner. Nous avons appliqué ces notions au domaine de la formation permanente pour parler de l'existence de cultures de former ou de cultures de formation. Alors que, depuis un certain nombre d'années, l'on accorde une place importante à la réflexion que l'apprenant peut faire sur ses propres stratégies d'apprentissage, une telle orientation peut être transférée au domaine de la formation des professeurs à tous les niveaux (formation initiale, licence, master ou formation permanente) afin d'analyser les stratégies individuelles et collectives de construction de la compétence d'enseignement et de la compétence de recherche.

Le groupe et la recherche participative

Selon la ligne de pensée de Puren (2001), pour construire une culture de formation il faut passer de l'hétéroformation (concepts-produits), à l'interformation (concepts-processus) pour atteindre enfin l'autoformation (concepts-construits). Notre séminaire ferait partie de la deuxième étape tout en ouvrant la voie pour la troisième.

Nous prenons pour cadre théorique une vision socio-interactionniste selon laquelle tous les participants sont les acteurs de ce processus de construction. Il est important de connaître au préalable certains aspects liés au contexte éducatif auquel appartient notre public ainsi qu'à la réflexion interinstitutionnelle qui a pris place ces dernières années pour tenter de rapprocher des univers longtemps isolés. En effet, en Uruguay, la formation des professeurs, aussi bien pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire, ne relève pas de l'université mais de l'ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) à travers des instituts de formation non universitaire. D'après Díaz (2010),

“Dans ce projet fondationnel il a été décidé de pourvoir les Écoles Normales de rigueur académique en ce qui concerne l'enseignement, alors que les universités ont été chargées de la production scientifique des savoirs disciplinaires. Autrement dit, les Écoles Normales enseignaient à faire tandis que les universités apprenaient à savoir. Désormais, la formation des enseignants fut considérée comme une éducation de qualité inférieure par rapport à celle provenant de l'université”.

Comme il a été dit dans notre introduction, cette représentation selon laquelle il existerait un hiatus entre la pratique et la recherche académique fait partie des cultures de formation en vigueur.

D'autre part, contrairement à ce qui se passe dans le reste de l'Amérique Latine, nous devons signaler que les deux organismes en question sont à leur tour autonome par rapport au Ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC). Cette séparation en trois institutions s'explique pour des raisons historiques qu'il n'est pas possible d'analyser dans le présent travail. De toute façon, un grand effort d'harmonisation a été entrepris pendant ces dernières années dans le domaine de l'enseignement des langues, qui s'est traduit, parmi d'autres initiatives, par la création d'une commission de politique linguistique.

Dans ce nouveau contexte, tous les acteurs sont d'accord pour considérer l'intégration et le plurilingüisme comme des réalités du contexte régional, en particulier de la région du Mercosud à laquelle nous appartenons. Il en découle la nécessité de concevoir nos propres modèles d'enseignement et de formation des professeurs. Dans la création de cet espace collectif de réflexion, tant que les formations post licence ne sont pas encore stables, notre contribution depuis l'université vise l'interformation dans la lignée de Puren. Ceci dit, il ne s'agit pas d'occuper une position de supériorité en tant qu'universitaires; au contraire, notre action est centrée sur le partage de notre expérience de professeurs et de chercheurs et poursuit la création des conditions favorables pour la constitution de réseaux et de groupes de réflexion et de recherche.

Pour ce faire, nous avons tenu à adopter une dynamique cohérente avec ce positionnement. On peut affirmer que, depuis les années 70, trois grands types de recherche se sont succédé dans le domaine de la formation des professeurs: la recherche sur les professeurs; la recherche avec les professeurs; et la recherche des professeurs (Mizukami 2003: 201). Nous essayons d'éviter ce qu'on désigne par des recherches "collaboratives" car, contrairement à ce qui est souvent proclamé à leur égard, c'est le professeur objet de la recherche qui finit dans la plupart des cas par être le seul à «collaborer» avec le chercheur, qui en résulte à son tour le seul bénéficiaire.

Nous partageons l'impression qu'il existe un changement de paradigme dans la formation des enseignants et que ce bouleversement est lié à la place que ceux-ci ont commencé à accorder à leurs propres recherches. Pour ce qui est du débat sur ce sujet dans notre continent, Cárdenas (2008: 46) soutient que les changements de perspective dans le domaine de la formation des enseignants en Amérique Latine seraient en rapport avec le passage du modèle de l'entraînement au modèle alternatif du paradigme coopératif. Dans un tel contexte, c'est la recherche participative qui occupe le premier plan, comme il arrive en Asie, en Afrique et en Amérique, dans la mesure où cette modalité de recherche tient compte des conditions socio-politiques, de l'existence des minorités marginalisées, etc. et crée des communautés de chercheurs pouvant avoir une incidence sur les politiques linguistiques et éducatives.

Dnas ce sens, d'après Schön (apud Mizukami 214), les connaissances construites par les professionnels doivent avoir leur propre espace au sein des institutions de l'enseignement supérieur. Ces formes alternatives de production de connaissance sont d'habitude ressenties par les institutions académiques comme une menace pour leur légitimité. Or, la nouvelle donne indique que ce ne sont plus les universitaires académiques qui "donnent" la parole aux professeurs, mais ces derniers la prennent sans avoir besoin de recevoir l'autorisation des premiers. Les professeurs ne sont plus les consommateurs des recherches des autres; les universités ne sont plus seules à produire de la recherche. La focalisation sur les processus d'apprentissage professionnel de l'enseignement devient aussi une forme de production de connaissance.

La modalité choisie : le semi-présentiel

Pour le moment, le cadre idéal pour atteindre cet objectif de coordination entre l'expérience provenant de la pratique, la réflexion collective et la recherche est celui des activités de formation permanente, telles le séminaire interlangues dont il est question. Les conditions de travail des professeurs de langues (parmi lesquelles la nécessité d'exercer leur métier dans plusieurs institutions, le manque d'opportunités d'actualisation en dehors de Montevideo, parmi d'autres) semblent justifier l'adoption de ce type de dispositif pédagogique plus flexible, mis au point dans l'espace virtuel d'apprentissage. Nous avons adopté le format *Blended Learning*, *modalité hybride*. En voici les composantes principales :

A - Activités préparatoires (lectures et enquêtes)

B - Interventions dans les forums

C - Réalisation de tâches (webfolio 1 et 2)

D - Consultations via des forums de 4 types :

- forum collectif de discussion générale (attentes, représentations, doutes, commentaires, opinions, évaluations des tâches et du cours en général)
- forums par langue: anglais, français, portugais, italien
- forum sur un sujet spécifique
- forum de difficultés techniques (alphabétisation digitale)

E - Travail de fin de cours : pré-projet

Au-delà du travail sur la plate-forme, le séminaire comprenait plusieurs séances présentielles ainsi que des activités complémentaires préparatoires et postérieures aux rencontres mensuelles organisées sur des journées et sur des ateliers collectifs et des ateliers par langues. Ce programme exige un temps de travail intense (des lectures, des tâches et des forums obligatoires), auquel il faut ajouter d'autres enjeux comme, par exemple, les différents degrés d'alphabétisation digitale des différents acteurs.

Représentations

Pour assurer le respect des cultures formatives des participants, dont la compétence digitale occupe une place importante, il était fondamental de tenir compte de leurs attentes et de leurs représentations. C'est pourquoi cet article a commencé par l'intervention d'un professeur participant.

Observons maintenant d'autres exemples qui, comme le précédent, font partie des réponses données par les assistants dans le premier forum. Il leur avait été demandé de fournir leur conception de recherche ainsi que les raisons pour lesquelles ils s'étaient inscrits à ce séminaire.

a) Notre formation n'a pas abordé cet aspect d'une manière adéquate. Le fait de penser la recherche comme un aspect fondamental dans la formation aidera à une véritable transformation dans l'enseignement. Pour enrichir nos pratiques et réfléchir à partir d'un regard plus objectif.

b) Depuis que j'ai commencé à travailler comme professeur d'une langue étrangère, je m'interroge toujours sur mes pratiques de classe et sur ma démarche enseignante pour que mes élèves fassent des progrès dans leur apprentissage. En second lieu, je me suis toujours penchée sur le travail de recherche en éducation comme une voie de développement professionnel.

c) Apprendre des outils pour une approche académique de la recherche. Je n'ai pas d'expérience formelle en recherche au-delà de celle qu'on peut mettre en place dans la salle de classe de façon naturelle et spontanée, mais pas du tout académique.

d) Malgré cette formation, j'ai toujours ressenti le manque de recherche (je n'ai pas eu de cours en rapport avec la recherche dans ma formation comme professeur), alors que je trouve que c'est une nécessité pour ma formation et mon développement professionnel et personnel, qui pourrait bénéficier mon travail.

Ces interventions témoignent de l'influence déterminante de la tradition normalienne que nous avons déjà mentionnée: celle-ci est interprétée d'un point de vue critique, dans la plupart des cas sous un regard négatif. On peut remarquer aussi, d'un côté, la perception de quelques participants selon laquelle certaines réflexions qu'ils font sans avoir reçu de préparation pourraient devenir les pas préalables pour une initiation à la recherche; d'un autre côté, la certitude qu'ils ont de l'existence de cours spécifiques pour la formation dans la recherche auxquels ils n'ont pas eu accès. En plus du regard critique sur le type de formation initiale reçue et de ses insuffisances, d'autres dimensions peuvent être retenues: l'importance et la valeur d'un dispositif comme celui qui leur a été proposé pour leur développement personnel et professionnel, mais aussi l'occasion qu'ils y voient d'apporter leur propre contribution pour une transformation des pratiques éducatives sur un plan général.

De la pratique réflexive à la théorisation sur la pratique

Une telle transformation, compte tenu de l'hétérogénéité des cultures enseignantes ainsi réunies, nécessite d'une notion de recherche contextualisée, sous-tendue par une démythification du rôle et du statut du chercheur. De nos jours il existe une tendance à inclure la recherche dans les cursus des formations initiales. Cependant, dans la plupart des cas, les formateurs de formateurs responsables de ces cursus n'ont pas reçu eux-mêmes cette initiation, comme en témoigne cet enseignant :

“Le mot «recherche» ne fait pas partie de ma formation, contrairement à ce qui se passe avec mes élèves. Le fait que mes élèves ont cette matière est positif, étant donné qu'une partie de l'évaluation en Didactique comprend la «recherche-action» et j'ai beaucoup appris d'eux.”

Dans le cas des langues étrangères, nous sommes en plein processus de constitution de ce domaine, indépendant de la recherche menée par des agents extérieurs (Cárdenas 2008: 55). Dans le séminaire en question, l'ensemble des participants comprenait un éventail dont les extrêmes allaient depuis une formation fortement théorique jusqu'à l'apprentissage non formel dans la pratique et la réflexion de groupe. À mesure que le séminaire avançait, la tension “théorie vs pratique” s'estompait car, dans la vision partagée par tous, pour “savoir” il faut “faire”.

Ces considérations nous permettent de juger assez injuste le débat selon lequel la recherche menée par les professeurs en tant que praticiens ne devrait pas être prise pour de la véritable recherche. Tout au contraire, nous adhérons à l'analyse de Zeichner (1993 : 21):

“La pratique de chaque professeur est le résultat d'une théorie ou d'une autre, reconnue ou pas. Les professeurs théorisent toujours dans la mesure où ils doivent faire face à divers problèmes pédagogiques, tels que les différences entre leurs attentes et les résultats obtenus. À mon avis, la théorie personnelle d'un professeur sur la raison pour laquelle une leçon de lecture s'est bien ou mal passée, est de la théorie tout autant que les théories élaborées dans les universités sur l'enseignement de la lecture (...) la différence entre la théorie et la pratique est, avant tout, une

méprise entre la théorie de l'observateur et celle du professeur, et non un fossé entre la théorie et la pratique".

Voyons quelques exemples de ce processus d'apprentissage collectif. L'un des aspects que les tuteurs ont dû travailler était la difficulté pour certains participants de bien différencier approche pédagogique et recherche:



Re: Préparation des Tâches B et C
de gmsv - Thursday, 14 de October 2010, 18:19

Salut Laura, merci pour vos commentaires. En regardant de près mon approche, je vois bien qu'elle a été rédigée plutôt pour une approche méthodologique que pour une recherche. J'ai imprimé le dossier pour l'étudier à la maison, car je n'ai pas d'internet. Je commence à prendre du plaisir dans la recherche, croyez-moi. Demain je pense envoyer ce que j'ai pu recueillir pour la bibliographie. Merci beaucoup !
Mostrar mensaje anterior | Editar | Partir | Borrar | Responder

Dans ce processus, le choix des tâches et leur suivi se sont avérés fondamentaux. Les activités de préparation portaient sur des lectures de textes théoriques provenant des quatre domaines linguistiques, en plus de la bibliographie commune en espagnol. Cette diversité, assurée par la présence de plusieurs langues-cultures, a provoqué des échanges enrichissants lors des séances présentielle collectives.

La première Tâche du Webfolio 1 avait pour but l'appropriation de modèles de présentation de recherches. Chaque atelier par langue avait pour déclencheur un texte obligatoire et des textes complémentaires. Or, tous les participants pouvaient avoir accès aux ateliers et à la bibliographie des langues autres que celle pour laquelle ils s'étaient inscrits.

L'exemple suivant concerne la consigne de la deuxième Tâche, qui offrait un mini-guide pour orienter le choix du sujet de recherche et systématiser les données.

Tâche B

Chosissez un sujet sur lequel vous aimeriez faire une recherche. Justifiez votre choix. Cherchez des concepts pertinents et des idées-clé. Formulez le sujet sous forme de questions ou d'hypothèses.

Voici maintenant les commentaires d'une assistante concernant la réalisation de cette tâche :



Tâche B avec des changements
de OC - Monday, 11 de October 2010, 17:25
TACHE_B_avec_changements.doc

Salut, Laura: J'ai essayé d'améliorer mon travail, c'est toujours aussi difficile de trouver les bons mots, de transformer les idées en mots, ce n'est pas simple du tout. Je n'ai pas beaucoup de temps, je devrais lire davantage pour avoir d'autres idées pour le cadre théorique. J'ai ajouté d'autres hypothèses, d'autres questions de recherche et j'ai classifié les idées. J'ai très envie de partager mes idées avec le groupe le week-end prochain. À vendredi!!
Editar | Borrar | Responder

La construction de la compétence de recherche

Dans une formation des enseignants orientée vers une pratique réflexive, l'un des savoirs de base est la conscience de l'élève-professeur sur la nécessité de s'assumer lui-même en tant que sujet de production de savoirs (Sturm 2008: 342). Pour se former dans la théorisation didactique, il est possible d'avoir recours à ce qui a déjà été produit par la théorisation collective dans le champ disciplinaire de la Didactique des Langues. Pourtant, une véritable formation n'a lieu que dans la mesure où ces concepts et ces réflexions sont théorisés par le professeur lui-même (Galissou & Puren 1999: 41).

Selon ces auteurs (1999: 38), "théoriser" suppose: a) élaborer des concepts à partir de données empiriques; b) avoir recours à des concepts pour interpréter des données empiriques; c) mettre en rapport des concepts à travers leur articulation dans des "configurations conceptuelles" (comme résultat de certaines opérations intellectuelles). Mc Nulty et Usma 2005 (apud Cárdenas 2008: 50-51) distinguent, à leur tour, trois caractéristiques "essentielles pour l'exercice effectif de la recherche" des professeurs: a) la capacité de réflexion critique; b) le développement d'habiletés pour la recherche au moyen de l'exploration pédagogique dans des espaces éducatifs différents; c) la capacité de comparer des théories.

Voyons des traces de ce parcours dans le témoignage de ce professeur :



Tâche D

de MA - Monday, 25 de October 2010, 16:54

Salut, Laura: Vous avez reçu ma tâche D? (je l'ai envoyée hier mais je ne sais pas si elle est arrivée), la recherche c'est très intéressant mais il faut beaucoup travailler aussi. Préparer le cadre théorique m'a pris pas mal de temps, trop de lectures en peu de temps, à mesure que j'avance dans les ecetures je trouve d'autres sujets intéressants à ajouter à mon projet ou même pour changer ce que j'ai déjà écrit. A très bientôt.

La clé de la construction d'une compétence de recherche réside dans les degrés de systématisation qui font que l'on progresse depuis les premiers pas dans le cadre de la pratique réflexive jusqu'à ce que l'on maîtrise la méthodologie de la recherche formelle. Mais cette évolution doit être accompagnée de la conviction que ce processus a ses retombées dans le développement professionnel. Quels sont les moyens pour y parvenir ? Tout ce qui contribue à la transformation du professeur dans sa dimension intégrale: enseigner dans des cours avancés, mener des recherches, présenter des communications dans des congrès internationaux, s'engager dans la pratique réflexive, développer des agendas de travail autonome, former des réseaux de travail (Cárdenas 2008: 51). Avec la réalisation de ce séminaire nous avons essayé d'atteindre ces objectifs au moins partiellement, afin que la recherche en Didactique des Langues soit "une activité au service de la discipline et de tous les acteurs du domaine, en particulier de ceux pour qui l'institution scolaire existe" (Galissou 1994: 135). Vu le succès de la première édition, nous avons proposé en 2011 une deuxième édition de cette initiation. Il s'ensuivra en 2012 une deuxième étape avec la réalisation d'un séminaire plus spécifique portant cette fois sur la méthodologie et les outils de recherche, où les participants des deux cours déjà réalisés pourront entreprendre le développement de leurs pré-projets.

Bibliographie

- Cárdenas, Melba Libia. 2008. "Un nuevo reto del formador: el asumir el papel de docente investigador" in Gil, Gloria & Viera-Abrahão, Maria Helena *Educação de professores de línguas- os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. pp. 45-59.
- Díaz, Gabriel. 2010. "Teoría y teoría en la educación de docentes: de la praxis a la investigación". 3er. Foro de Lenguas de ANEP. Montevideo. 8, 9 et 10 octobre 2010.
- Mizukami, Maria da Graça. 2003. "A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas" in Lazzari, Raquel. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP. 2003. pp. 201-232.
- Galisson, Robert & Puren, Christian. 1999. *La formation en questions*. Paris. Clé International.
- Galisson, Robert. 1994. "Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures" in *ELA. Études de linguistique appliquée*. Didactologie des langues cultures. N° 95. Julio-setiembre 1994. pp. 119-159.
- Puren, Christian. 2001. "Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures". *ELA. Études de linguistique appliquée*. N°s 123-124. pp. 393-418.
- Puren, Christian 2002. "Didactique des langues-cultures et épistémologie" in Borg, Serge (Coord.), *Du français langue étrangère au français langue internationale*, SYNERGIES BRÉSIL n° 3. Publication Didier/Gerflint. Brésil: Université Fédérale de Santa Catarina. pp. 36-51.
- Sturm, Luciane. 2008. "A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras" in Gil, Gloria & Viera-Abrahão, Maria Helena. *Educação de professores de línguas- os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. pp 339-350.
- Zeichner, Kenneth. 1993. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.