

Le modèle de la Formation évolutive à l'innovation Éveil aux langues et ses effets aux enseignants/es grecs/ques

Argyro Moutzidou

Université du Maine - Université Aristote de Thessalonique

amoutz@nured.auth.gr



Synergies Sud-Est européen n°3 - 2011 pp. 115-131

Résumé : L'Éveil aux langues dans la formation des enseignants ne se limite pas à l'idée de la tolérance et de l'acceptation de l'Autre. Elle comporte trois principes cohérents : l'éveil et le renforcement de la réflexion critique chez l'enseignant/e, son intérêt pour la mise en œuvre d'innovations éducatives et la capacité de le faire de façon flexible, la construction d'une conception plus globale et d'une gestion plus efficace de la complexité sociale et humaine. De l'autre côté, le caractère pluriel de l'innovation impose un type de formation aussi plurielle qu'innovante. Notre travail présente un modèle de formation du type Formation évolutive à travers une recherche-action qui a duré deux ans et qui a visé à la formation (de longue durée) des enseignant/es grec/ques à l'innovation du type Éveil aux langues. L'échantillon final est constitué d'enseignants du primaire, de la maternelle et du secondaire ayant travaillé dans des classes plurilingues. La formation s'est fondée sur l'hypothèse générale que l'Éveil aux langues est susceptible de créer chez les enseignants des savoirs, des attitudes et des aptitudes qui leur permettent de mieux valoriser le capital linguistique et culturel de leurs élèves ainsi que de leur fournir un ensemble de pratiques et une typologie de compétences qui leur permettent de travailler avec les langues tout au long du programme scolaire et de renégocier leurs propres pratiques didactiques. Lors de notre formation participative et actionnelle, un deuxième ensemble d'hypothèses est apparu : nos longues discussions collectives, les entretiens individuels, notre observation de classe, nous ont menée à nous demander si une approche dynamique et systémique du type de notre recherche-formation-réflexion-action à l'Éveil aux langues est susceptible de créer les conditions nécessaires, intra psychiques et intra groupales, pour que les enseignant(es) grec/ques développent une attitude réflexive envers leurs propres représentations (aspect imaginaire, symbolique et réel/utopie personnelle), abordent leurs propres soucis socioprofessionnels de manière dynamique, vivent la collectivité et se débarrassent de sentiments d'isolement professionnel. Il s'agit plutôt de démontrer qu'une certaine formation plurielle, relationnelle et dynamique peut créer chez les enseignant/es le besoin d'un travail collectif de recherche de longue durée, auto-analytique et à orientation critique. Afin de tester nos hypothèses nous avons choisi une approche triangulaire. Les outils de recherche pour une part ont été élaborés par nous, pour une autre part ont été adaptés à partir d'instruments d'analyse issus de recherches comparables. Il s'agit de questionnaires, d'entretiens collectifs enregistrés et transcrits, d'interviews ainsi que de notre propre observation de classe.

Mots-clés : Formation évolutive, Éveil aux langues, attitude réflexive, participative, interactionnelle

La conception générale : un processus dynamique situé¹

Notre problématique est née de l'écart constaté entre l'esprit de la réforme éducative grecque dans les programmes de primaire et de préscolaire et la formation donnée aux enseignants/es grecs/ques. Les compétences et les attitudes envisagées dans les programmes scolaires prévoient des pratiques interculturelles, ainsi qu'un ensemble d'outils didactiques et méthodologiques qui promeuvent l'attitude critique et réflexive, la pédagogie coopérative, l'apprentissage socioconstructiviste, la pédagogie du projet. Sur le plan d'attitude, il est souhaitable d'adopter une attitude ouverte à l'altérité, au dialogue, à l'empathie, loin de l'absolutisme. Du côté organisationnel, toute matière scolaire comme elle se présente structurée autour du triptyque ergonomique attitudes, compétences et savoirs, impose la coopération des enseignants entre eux et avec les élèves, avec la communauté scolaire et son milieu social. Cependant, certaines recherches, ont révélé que les enseignants ressentent un isolement que crée chez eux la conception d'un programme scolaire qui reste extrêmement compartimenté et extrêmement normalisé. Lors de discussions avec eux, nous avons constaté leur besoin de renforcer les qualifications professionnelles en prêtant à leur travail un caractère pluraliste et holistique, loin de la stérilité d'une spécialisation uniquement fonctionnelle. En effet, ils présentaient une optique plus unifiée et cohérente, aspirant à une coopération entre enseignants de différentes disciplines, de divers cycles éducatifs. De plus, ils évoquaient à l'unanimité le besoin d'une nouvelle approche susceptible de ré-encadrer la classe plurilingue, un nouvel agir pédagogique, une relecture des notions fort répandues comme *interculturel*, *personne*, *langue*, *intégration*.

Les composantes de cette situation problématique recensées dans des questionnaires distribués au début de notre recherche, ainsi que dans des entretiens collectifs sont inventoriées ci-dessous :

- Angoisse et embarras devant une classe polyglotte
- Inefficacité dans les pratiques didactiques des enseignant/es
- Inefficacité de la formation interculturelle reçue
- Formation insuffisante à propos du rôle des langues dans l'éducation interculturelle
- Manque de matériel approprié pour réaliser l'esprit innovant de la réforme grecque
- Angoisse devant les langues non familières
- Angoisse de gérer une innovation
- Distance et représentations stéréotypées pour le rôle des parents : Les parents restent loin de la construction de l'apprentissage
- Isolement des enseignant/es dans un Programme scolaire d'extrême disciplinarité
- Sous-estimation de leur identité socioprofessionnelle
- Manque de confiance dans leur développement professionnel
- Une attitude négative envers la réforme globale
- Manque de perceptions communes et absence de compétences collectives en didactique tel que le projet, l'approche interdisciplinaire, le rôle des langues maternelles dans l'apprentissage, les pratiques de la pédagogie des multilittératies, l'usage de la grammaire métalinguistique, l'accès aux compétences métacognitives à travers l'apprentissage des langues, les stratégies d'apprentissage (formation déficiente sur la manière dont on apprend les langues)

- Inefficacité de l'enseignant/e dans le traitement de l'erreur linguistique que commet l'enfant bilingue (ignorance des phénomènes grammaticaux observés chez les locuteurs bilingues et donc gestion inefficace du bilinguisme) et mode d'évaluation stéréotypé
- Ignorance de l'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue scolaire
- Ignorance des approches plurielles qui parlent d'une compétence langagière complexe et unifiée ; manque d'informations issues des recherches à propos du plurilinguisme et de leur profit pour l'enseignant/es et la didactique.

La recherche dans la recherche : une formation-action

Étant formatrice et enseignante nous avons voulu intervenir pour y remédier, proposant un modèle dynamique critique de formation-action de longue durée sur le matériel interculturel, plurilingue du type Éveil aux langues considérant que comme approche, l'Éveil aux langues recoupe en certains points les buts et les visées de la réforme éducative grecque.

Concernant l'innovation Éveil aux langues dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) on trouve la définition suivante:

« L'éveil au langage est une démarche de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui les parlent, de construire ou de consolider des stratégies de passage inter linguistique et de mieux se préparer à apprendre à apprendre une langue étrangère. La démarche s'inscrit dans une perspective de didactique intégrée fondée sur le décloisonnement des disciplines, sur la transversalité et sur la construction de compétences de type plurilingue, à partir de modèles de développement des capacités langagières en langues maternelle et étrangères sur les répertoires des apprenants et sur la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation de passages d'une langue à d'autres ».

Dans cet article, nous allons focaliser sur le type de formation que nous avons pu planifier et réaliser se basant sur l'hypothèse générale qu'un certain type de formation au plurilinguisme à travers l'innovation de l'Éveil aux langues est susceptible de créer chez les enseignants grecs des savoirs, des attitudes et des aptitudes qui leur permettent de mieux valoriser le capital linguistique et culturel de leurs élèves, de mieux gérer la classe plurilingue, de construire un ensemble d'outils pour mieux valoriser et opérationnaliser la réforme éducative grecque.

La formation s'est orientée vers un référentiel d'attitudes, de savoirs et de compétences nécessaires à gérer l'Éveil aux langues dans le milieu scolaire.

- a. Construire chez l'enseignant les attitudes nécessaires pour que celui-ci puisse mieux appréhender les buts de l'Éveil aux langues
- b. Lui transmettre les savoirs nécessaires et développer ses compétences pour la mise en place d'activités du type Éveil aux langues
- c. Renforcer sa pratique d'auto- réflexion

- d. Créer un réseau d'enseignant/es porteurs d'une expérience, un groupe multiplicateur des nouvelles idées et des approches innovantes du plurilinguisme
- e. Familiariser les enseignant/es avec l'éducation au plurilinguisme
- f. Familiariser les enseignant/es avec l'idée des innovations
- g. Familiariser les enseignant/es avec la gestion de la complexité de la classe plurilingue

Le défi a été d'organiser et de suivre une procédure intégrative de l'innovation *Éveil aux langues dans l'être, le faire et le devenir* des enseignant/es grecques. Cela correspond à la transformation de leurs attitudes, de leurs pratiques et de leurs actions en prenant en compte de leur réalité socioprofessionnelle et de leur propre culture d'enseignement/apprentissage.

Les approches théoriques sur les quelles nous avons fondé notre paradigme formatif sont bien analysées dans notre thèse (Moumtzidou, 2011, à paraître) ; là, il se trouve l'ensemble des principes sur lesquelles nous nous sommes basée afin de travailler en groupe une compétence collective à l'innovation. En effet, nos lectures et notre expérience nous ont fait aborder un type de formation systémique, dynamique, une formation critique d'action.

La Formation évolutive : modèle ou paradigme ?

En tant qu'innovation l'Éveil aux langues constitue un texte [keimeno] ouvert, une parole dynamique, à laquelle les formés/es et le/la formateur/trice sont invités/es à donner et à recevoir, à enrichir et à s'enrichir d'expériences, de comportements, de relations, de concepts. En d'autres termes, travailler sur leurs propres sentiments, sur leurs aspirations, sur leurs résistances en prenant compte de leurs spécificités (Swiller, 2011).

Après la fin de la démarche nous considérons que globalement notre formation paradigmatique telle qu'elle a été réalisée nous a permis de travailler sur la complexité dynamique que présente un travail en groupe situé dans le domaine aussi complexe qu'est le domaine de l'éducation. De l'autre côté, une telle démarche nous a fait découvrir la complexité et le caractère évolutif qui existent dans une formation en innovation, en valorisant les différentes théories de Systèmes complexes, de l'Etude de l'Homme, de la Psychologie, de la sociologie, de Neurosciences, la théorie de Systèmes Vivants.

Nous considérons alors que toute formation constitue une procédure qui évolue vers deux sens : l'horizontal et le vertical. L'horizontal correspond à l'extension et le vertical à l'approfondissement, à la conscientisation, à la conceptualisation. Il s'agit d'un agir évolutif autour de trois pôles que nous évoquons dans notre thèse de doctorat (à paraître, chapitre *Vers la quête de la Méthode*), l'ontologique (l'être), le fonctionnel (le faire) et le génétique (le devenir). Autrement dit, dans son contact avec l'innovation l'Éveil aux langues l'enseignant apparaît prêt à développer, à ouvrir, à modifier, à enrichir ses compétences, ses conceptions, son répertoire notionnel, sa compréhension,

ses attitudes, sa réflexion, ses sentiments d'empathie. L'enseignant/e apparaît évoluer sur l'axe professionnel, personnel, relationnel à la fois.

Dans une première lecture, nous pourrions imaginer que le sens horizontal correspond à ce que nous proposons d'appeler *extension* de l'enseignant/e vers son triptyque professionnel, le faire, le savoir et l'être alors que le sens vertical évoque l'approfondissement, ce que nous proposons d'appeler *focalisation*, le raffinement, la conceptualisation de l'innovation, l'approfondissement en soi même, l'approfondissement dans les relations avec les autres formés/es et leur rôle dans l'identité socioprofessionnelle de l'enseignant/e, ainsi que dans son propre rôle au sein de la société.

Selon Le Boterf (1994, 1997, 2007), l'ensemble de la formation compose une culture et une compétence communes que nous avons discernées dans notre groupe, alors qu'elle valorise l'importance de la relation entre le Moi personnel et le Moi collectif du groupe en formation avec des perspectives d'une action sociale. Sous cet aspect là, nous avons envisagé les deux axes de nos hypothèses interalliées et en mutation circulaire. Plus précisément, les 4 composantes, qu'évoque Le Boterf concernant la compétence collective, nous les avons vues émerger dans notre groupe de formation-action par le biais de la validation de nos hypothèses : le savoir élaborer les représentations partagées, le savoir communiquer, le savoir coopérer entre les différents cycles et disciplines, le savoir apprendre à désapprendre pour coopérer.

Les deux axes de nos hypothèses, le professionnalisme d'un côté et la coopération et l'engagement social de l'autre, se dirigent vers l'extension des savoirs, des compétences et des attitudes/des représentations (axe 1), par la focalisation sur l'innovation, sur le moi, sur les différentes mutations qui se passent et les relations entre ce moi, les autres collègues et la société. En somme, nous concevons la formation comme un ensemble de rencontres avec l'innovation, causant de multiples transformations à l'intérieur de l'enseignant et dans ses rapports avec les autres et la société. Il semble évident que toute innovation reste en relation étroite avec ces domaines interalliés : le moi, le milieu professionnel et la société.

Le paradigme de notre formation nous a révélé un mouvement en spirale qui inclut les deux mouvements : focalisation et extension et les relations entre le moi, les autres membres du groupe et la société. Ce mouvement dynamique de l'évolution des participants dans les sens vertical et horizontal crée un plexus de relations qui en mouvement ondulatoire semble diffuser l'expérience de l'innovation. Par le terme « ondulatoire » nous voulons d'un côté donner le caractère progressif du modèle de Kolb (1984) qu'on appelle cycle d'apprentissage, de l'autre côté donner chaque fois une autre perspective aux expériences.

En d'autres mots, un apprentissage coopératif où la rétroactivité fait que l'individu passe par les mêmes points en approfondissant sa compréhension et ses compétences individuelles, une meilleure communication interindividuelle et intra groupale. Il est d'ailleurs connu par nos approches théoriques que la construction d'une posture réflexive selon Perrenoud *se développe à partir de*

l'action, au gré d'une spirale : une première construction conceptuelle fournit une grille de lecture de ce qui se passe ou s'est passé, en même temps que la réalité enrichit et différencie le modèle.

La dynamique de la spirale, de la rétroactivité et de la focalisation à la dynamique relationnelle nous a permis d'appeler notre paradigme de formation, Formation évolutive. V/a, notre enseignante dans son entretien terminal, nous a dit :

Même juste après la dernière seconde de l'interaction on est différent. L'interaction avec les enseignants de différents cycles a donné la recette magique de la formation et ainsi la formation a acquis la possibilité de l'évolution.

À plusieurs reprises nous avons déjà démontré que les enseignant/es² insèrent dans leur discours des éléments qui montrent les effets de l'innovation en eux, dans leurs relations avec les autres, dans leur milieu professionnel, ainsi que dans leur engagement social à travers l'innovation.

V/a : Je crois que les relations intragroupales lient comme une trame magique les formés, je l'ai senti.

(...) pour les relations intragroupales (...) elles aident à souligner ou à renforcer l'intérêt pour la continuité de la formation. C'est-à-dire une grande cohésion dans le groupe nous pousse à continuer. Entretien terminal

Et ailleurs dans un extrait de dialogue entre la formatrice et l'enseignante :

Formatrice : « *Qu'est-ce que cela t'as fait de vouloir participer au groupe ?* »

« *... Je ne connaissais pas le groupe... j'ai aimé que chacun [membre] dans le groupe voyait les choses d'un côté différent/d'un œil différent. Et avec toutes ces opinions là, on fait un ensemble qui aide à former une image complète. C'est ce que j'ai aimé le plus.* »

La spirale dans notre formation prend le sens de la rétroactivité et de précisions dans l'individu.

Les procédures-points dynamiques de la Formation évolutive

La procédure formative nous a révélé 7 procédures dynamiques qui constituent les piliers de la formation : **la personne, la parole, l'échange, la réflexion, les relations, le renversement et le vécu.**

Parmi elles, après un travail collectif de deux ans, nous distinguons l'importance des relations dans l'efficacité de la démarche.

Nous dirions que les relations intragroupales, telles qu'elles ont été manifestées et selon le modèle théorique de Bion, ont joué un rôle éminent. Selon Kelly (1999 : 151-157) Kalmanson et Seligman (1992) 'The success of all interventions will rest on the quality of relationships even when the relationship itself is not the focus of the intervention'.

De plus, selon Abraham (1998 : 229-248), Copp (1998 : 299-328) et Grandey (2000) le support des impliqués constitue une sorte d'intermédiaire pour la

charge sentimentale. Richard Farson in Rogers (1980) relate que la population qui affronte le problème a les meilleures façons de le gérer. Selon la théorie de la Neurobiologie Interpersonnelle (Siegel, 2007 : 67-94) la relation, la conversation, l'entretien avec l'autre change les voies neuronales et renforcent les synapses, surtout si cette conversation est importante et prend lieu dans un cadre de vigilance sentimentale, de coordination, d'assurance et de relations fortes. De plus, selon les approches contemporaines ce qui est important ce n'est finalement pas seulement le coordinateur du groupe, mais ce sont aussi les relations. C'est le sentiment d'appartenir au groupe, encore plus quand le but est l'apprentissage et l'évolution. Le groupe qui présente une cohérence facilite la gestion de conflits qui apparaissent dans toute relation sincère et valable.

Les relations sans un climat émotionnel, sans relations affectives ne peuvent pas fonctionner. L'harmonie entre la découverte et la liaison est toujours à rechercher. Le climat affectif du groupe a facilité notre travail de découverte dans le sens d'une meilleure gestion des conflits et des différences. Notre modèle théorique complexe de Recherche-réflexion-action incluse l'idée du cycle de l'idée de Kurt Lewin (Wetherell, 2004) à propos du 'champs social' ainsi que de l'idée de Born (Wetherell, 2004) concernant le rôle du groupe dans le conflit intra individuel, entre la collaboration et la liberté individuelle.

Ce conflit, nous avons essayé de le ménager aussi par le respect de l'idée de la personne que nous considérons comme condition psychologique importante. Elle constitue un point dynamique dans notre formation par le capital culturel que toute personne porte. Et c'est aussi le rôle du coordinateur qui est là pour ménager l'idée du respect de la personne.

Tout au long de notre formation l'ouverture personnelle des formés la plus sincère a été faite lors que les individus ont senti la valeur de la diversité qu'ils expriment et ont pu valider leur propre expérience pour le bien de l'affaire commune. D'ailleurs, l'angoisse que Kurt Lewin mentionne à propos de la peur de la perte de son autonomie dans le groupe, nous avons essayé de la gérer avec l'idée d'être une personne. Flores (2010) considère que l'homme dans son évolution et dans un nouveau milieu éprouve des sentiments de peur. Il sent la peur de perdre son entité psychosociale qui a à faire avec des sentiments de suffisance, d'acceptation, de rejet, de désapprobation.

Les individus d'habitude se meuvent entre la rigidité et le chaos. La rigidité existe là où il n'y a pas la singularité de l'individu et la répétition règne alors que le chaos réside là où il n'y a pas de lien, là où il n'y a pas de cohésion. Selon Gournas (2011), l'accomplissement existe à l'interface. Dans notre formation la rencontre est une procédure dynamique des individus qui veulent échanger entre eux la parole et l'acte.

Concernant les discussions et l'échange nous avons bien démontré leur place dans notre paradigme de formation développé dans notre thèse. Ici, nous souhaitons aussi souligner leur côté affectif dans le déroulement de la vie du groupe.

Dans la communication, les sons et les mots peuvent conduire une relation et peuvent contribuer à la cohérence du groupe. Selon Siegel (Siegel, 2010) *l'accomplissement de la personne se fait en lui par le flux des voix indépendantes liées dans une harmonie ainsi que dans un groupe par le flux des voix indépendantes des autres membres en créant ainsi une complexité plus organisées.*

Les **Modificateurs** de la Formation évolutive ou seuils cognitifs d'activation

Tout au long de la formation-réflexion-action nous avons pris conscience qu'à certains moments, certains actes faisaient la différence. Il y avait une prise de conscience momentanée de la part des enseignants, il y avait certaines caractéristiques. Nous nous demandons ce qui s'est passé pour que les enseignants, à un certain moment s'expriment en faveur de l'innovation, avouent qu'ils ont découvert leur propre chemin, se sentent animés par la démarche et se hâtent pour l'expérimenter ou se sentent calmés de leur angoisse socioprofessionnelle de changer le monde. Globalement nous dirions que les modificateurs ont exercé une influence transformationnelle. Ils nous ont permis de tester ce que Maturana et Varela soutiennent, à savoir que, les modificateurs, par leur consistance exercent une perturbation au système cognitif-émotionnel des participants, ils sont ainsi capables de faire émerger un nouvel état mental global et donc modifier certaines représentations.

Nous avons recensé 8 types de modificateurs dans la micro structure de la formation :

- Le discours de la formatrice

V/o « *Je te dis, que j'ai compris que pour chacun sa langue est unique. Quand je te disais que je ne supporte pas que les voisins parlent en russe, tu m'as dit combien c'est difficile pour quelqu'un de parler toujours une langue étrangère. Ces choses là, je n'y avais jamais pensé* ». Entretien 532.

- Le contenu théorique de la formation

L'intérêt manifesté des enseignants concernant la linguistique, la sociolinguistique apparaît clairement dans leur entretien terminal, les questionnaires finaux, les commentaires libres.

- Les matériaux didactiques

Les enseignants semblent être aidés par l'organisation qui caractérise les différents matériaux didactiques et intéressés par le contenu que portent certaines tâches. La manière dont les supports didactiques font travailler les langues maternelles des élèves constituent un modificateur pour les enseignants.

- Le visionnement DVD, vidéo

V/s : *Lorsque j'ai vu la vidéo, ça m'a donné la solution. Le fait que moi je m'arrêtais à la moindre difficulté, on ne peut pas écrire un mot étranger sur le tableau, dans quelle langue ? Quand j'ai vu (dans la vidéo) qu'on peut l'écrire avec notre alphabet, oui, je n'y avais pas pensé. (...) Quand j'ai vu qu'il était justifié, que quelqu'un autre l'utilise, qu'il a un résultat, et un sens, cela m'a libéré les mains. Ne pas avoir peur de l'albanais, que je peux le faire, faire la prononciation en grec, travailler avec cela.*

Petit à petit construire, et on verrait comment cela marcherait. Extrait pris dans le journal de la formatrice.

Après le visionnement d'un film de Helot concernant l'intégration des langues des enfants Agg/i s'est montrée plus intéressée encore au milieu parental.

- Les lectures

On trouve ici toutes les lectures qui ont provoqué une réflexion, une distanciation, une discussion critique et une autoanalyse chez l'enseignant/e. Voir par exemple le livre de Jim Cummins *Des identités à négocier*.

- Les ateliers expérimentiels

R/i : Si on fait des ateliers expérimentaux, il s'agit d'un système très fort. Si on ne peut pas le gérer et on n'a pas d'équipe superviseur pour discuter, ça ne marche pas. (extrait pris dans le journal de la formatrice).

Selon les observations que nous épuisons dans le journal de la formatrice les ateliers que nous avons réalisés ont facilité l'évolution de la formation. Les enseignants ont pris conscience de certaines de leurs résistances, de raisons pour certaines de leurs réactions.

- Le vécu dans la classe, l'expérimentation

Dans son entretien terminal G/os dit : « *C'est-à dire, c'est bien la théorie, mais on risque de perdre la boussole et de refaire les mêmes choses... je vais le voir dans la pratique, le sentir. Je crois que j'ai gagné beaucoup plus avec l'application (du matériel) avec les enfants, au lieu de rester encore dix jours ici. Je considère que c'est plus important* ».

- La communication dans le groupe/les apports des autres

Dans son entretien terminal aussi M/e relate que (...) *soudain, j'ai pris conscience que les enseignants ont commencé à comprendre, voire j'ai vu l'enthousiasme du néophyte, une joie comme s'ils avaient découvert l'Amérique, ainsi que pour les nouvelles choses qu'ils ont appris et la nouvelle terminologie.*

Il est vrai que toute innovation a besoin de modificateurs puissants pour réussir la transformation des représentations et des attitudes chez l'enseignant, pour les aider à focaliser sur certains aspects de l'innovation. Ils semblent être ce que nous appelons dans notre paradigme **des seuils cognitifs d'activation** alors que nous avons déposé **des seuils affectifs d'activation**.

Notre formation nous a montré qu'à part ces modificateurs le contenu déontologique, méthodologique et pédagogique de l'innovation et sa convergence avec les priorités déontologiques et pédagogiques des enseignants jouent un rôle important. Cela veut dire que le processus, la façon dont nous devrions pénétrer au monde des enseignants devrait être convergente à la fois avec l'esprit de l'innovation et avec la culture des membres du groupe. Le processus le plus approprié à l'innovation et à la culture générale des enseignants grecs doit passer à notre avis **par la réflexion-discussion, la coopération de différents cycles et le caractère expérimentiel**. Cros signale « *...donner valeur au processus...ce n'est pas l'objet qui prime mais la façon dont il pénètre le tissu social, si tant est qu'on ait une conception "pénétrante" de l'innovation* ».

Le modificateur temps

Il y a un modificateur encore qui constitue une sorte de macrostructure de notre formation : *Le temps*. Une sorte de condition constitue aussi *la durée* de la démarche. Les enseignants sont d'accord que la durée de la formation a joué un rôle positif dans la construction des relations intragroupales, ainsi que dans la conceptualisation de l'innovation. Nous avons déjà démontré la valeur du temps dans l'analyse de nos données et dans les commentaires libres des enseignants concernant l'évaluation finale de la formation.

Pour nous, la durée d'une telle formation qui d'après M/e devrait s'appeler une recherche à longue terme est indispensable. Selon les références que nous avons faites dans le chapitre de la formation à propos de l'approche de 'Teacher cognition' (Borg, 2006) l'élaboration des compétences chez les enseignants passe par leurs représentations concernant leur efficacité et leurs expériences. Nous considérons alors indispensable qu'une formation qui prend en compte de telles affirmations et qui inclue les principes d'une formation clinique réflexive favorise les phases d'une autoréflexion, d'une auto-analyse, d'une analyse de représentations.

D'ailleurs une première période d'auto-analyse en savoirs, expériences, attitudes est indispensable pour la mise en œuvre d'un contrat pédagogique. Parmi autres, il donne au formé un sentiment d'assurance, en assurant sa participation puisque il incluse ses aspirations et ses buts. Soulignons aussi que comme notre modèle formatif fonctionne à travers le groupe, l'élaboration de relations selon les approches et les théories psycho-dynamique de Bion et l'approche de la théorie de la personne du type de Roger nous impose une durée afin que les membres du groupe puissent se connaître de façon plus profonde.

De plus, selon Perrenoud à *la question de savoir comment organiser, en formation, le va-et-vient entre l'expérience et la réflexion sur l'expérience*, Perrenoud soutient que *c'est apparemment plus simple en formation continue, puisque les praticiens ont une longue expérience et tiennent une classe en parallèle*.

V/a dans son entretien terminal souligne :

La formation à longue durée change de caractère. C'était plutôt pour moi un grand séminaire qui dure, alors que maintenant c'est totalement différent. Avant j'entendais parler de la recherche-action, je me demandais ce que c'est, mais maintenant je l'ai vue fonctionner dans la pratique et j'ai vu que c'est quelque chose qui a vraiment du sens. Le dangereux c'est que la recherche va au fond de l'individu et il est possible de découvrir des choses pour toi-même, tu ne sais jamais les conséquences (...).

Le fonctionnement des modificateurs dans la Formation évolutive de l'Éveil aux langues

Plus précisément concernant les modificateurs du premier niveau ou de la microstructure nous avons enrichi le contenu de l'innovation avec un ensemble d'outils qui se sont révélés comme modificateurs de premier ordre. Notre critère est le caractère interculturel de ce matériel que nous l'avons utilisé pour développer la compétence interculturelle de l'enseignant. Par

conséquent nous avons voulu parallèlement, avec la présentation et l'analyse du matériel pédagogique de l'Éveil aux langues, renforcer le côté compétence interculturelle, l'empathie et l'auto-réflexion chez l'enseignant.

Le visionnement des films a joué un rôle important. Le contenu de *Comparons nos Langues*, des films du type Azour et Asmar, la communication du matériel visuel organisé et construit par les collègues ont animé la formation et nourrit les discussions réflexives. Le cas de V/s est probant de l'implication active que le visionnement du vidéo *Comparons nos Langues* lui a provoquée. Un autre exemple, c'est le cas de Marie qui dans son entretien terminal admet que les vidéos avec la présentation du travail des enseignants l'ont aidé à se débarrasser de ses représentations négatives concernant le rôle des enseignants du primaire.

Les lectures aussi ont joué un rôle de motivation dans l'évolution de la formation d'une étape à l'autre. Voyons par ex. la lecture du livre de Cummins *Negotiating identities* et ses effets sur le vécu des enseignants, les sentiments d'engagement qu'il a créés, la motivation, la focalisation sur l'innovation. Nous croyons que l'émotion que crée l'introduction de ce livre a réussi à mobiliser l'intérêt de nos enseignants. Nous avons observé que les livres qui portent un caractère d'engagement social, exercent une influence sur les enseignants/es grecs/ques.

Un autre modificateur à notre avis ce sont les ateliers expérimentaux que nous avons organisés à propos de l'interculturel, de l'identité, du plurilinguisme, de pratiques didactiques. V/s témoigne de sa motivation lors d'un atelier et des effets qu'il a constatés en lui ; G/s et Agg/i également (journal de la formatrice).

Généralement le caractère expérimental est une caractéristique que nous devrions souligner dans notre travail car cela concerne le côté expérientiel de la formation et montre que lors qu'une formation-action implique les enseignants, elle peut apporter une prise de conscience qui ne s'adresse pas nécessairement au matériel.

Dans les entretiens ainsi que dans les entretiens terminaux les enseignants se réfèrent souvent à leur expérience dans la classe et à leur changement à travers cette expérience. Une disposition positive envers l'innovation a été manifestée après leur propre vécu. V/s lorsqu'il dit qu'il faut avoir l'expérience avant la transmettre.

Le discours de la formatrice a provoqué une prise de conscience et une focalisation. R/i nous a dit : *J'ai les yeux grands de ce que j'entends*. L'approche sur les langues que la formatrice avait fait semble avoir motivé R/i, suscité son intérêt pour l'approfondissement de la langue et la faire réfléchir sur sa propre langue.

La communication aussi constitue un modificateur dans le sens de la motivation qu'elle peut provoquer au groupe. La communication est une occasion pour l'enseignant de fonctionner comme un chercheur face au groupe. M/e souligne qu'au lieu de parler d'une formation à long terme il vaut mieux parler d'une recherche à long terme.

Généralement R/i déclare la nécessité d'un tel type de formation qui ressemble au nôtre. Dans son *Autobiographie professionnelle réflexive* elle dit « ... les différents séminaires qu'on fait sur l'interculturel, je ne les considère pas comme une formation, plutôt comme un enseignement. Je n'ai pas rencontré jusqu'aujourd'hui une éducation interculturelle, d'une durée suffisante, qui puisse disposer une approche méthodologique [convenable], un contenu et une approche expérientielle [suffisants] ».

Le caractère des modificateurs dans la Formation évolutive de l'Éveil aux langues

Nous avons observé que les modificateurs manifestent un certain caractère : le renversement.

Par renversement nous entendons le changement d'attitude chez l'enseignant et la gestion de ses propres soucis, doutes, résistances. Dans les entretiens collectifs, nous pouvons trouver des traces de changement d'attitude chez V/s qui se réfèrent à l'efficacité de l'innovation. Il existe un changement dans la façon dont l'enseignant estimait les compétences de ses élèves, un changement dans la façon dont l'enseignant estimait certaines langues, un changement dans la manière dont il concevait le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage ainsi que le rôle des parents dans l'apprentissage des enfants.

Il nous semble que le modèle de Maturana-Varela décrit les changements que toute perturbation peut provoquer dans l'état mental global de l'individu ainsi que dans son milieu. Par la communication de ces expériences et de son vécu dans la classe, V/s a aidé à changer certaines représentations chez les enseignants et à créer un climat positif envers les pratiques de l'Éveil aux langues.

Nous considérons que le renversement que les enseignants vivent dans la formation se lie directement avec les sentiments d'engagement qu'ils manifestent dans l'affaire sociale. A plusieurs reprises et à leurs réponses dans les questionnaires d'évaluation de la formation, dans les entretiens terminaux et dans la reprise de l'Autobiographie professionnelle, réflexive les enseignants manifestent une disposition à devenir des multiplicateurs et à diffuser l'innovation.

Les modificateurs affectifs ou seuils affectifs d'activation dans la Formation évolutive de l'Éveil aux langues

F /trice : « Tu crois que l'intérêt de pratiquer l'Éveil aux langues se trouve seulement dans les classes plurilingues ? »

V/a : « Pas seulement là, mais dans toutes les classes. Tout simplement que dans les classes plurilingues le résultat est plus émotif, les enfants sont émus et ils s'activent. »

Entretien terminal

Nous avons distingué une catégorie de modificateurs qui de par leur qualité et leur consistance diffèrent des autres. Il s'agit d'un état psychologique qui semble influencer positivement l'enseignant ainsi qu'activer une réflexion critique. Il

semble réduire les soucis, les objections et les doutes concernant l'efficacité de l'innovation. De plus, il apparaît encourager et motiver les enseignants. Il s'agit de la surprise, de l'émotion, de la joie et du plaisir que l'expérimentation de l'innovation dans les classes a fait naître chez les enseignants. Ce qui était encourageant pour nous durant toute la formation c'est la joie et l'émotion que les enseignants venaient partager avec le groupe et la formatrice. Une réflexion autocritique et des sentiments de prise de conscience émergeaient, alors que les relations entre le groupe, semblaient être renforcées comme les enseignants et la formatrice se laissaient entraîner par cette ambiance positive.

Les conditions encourageantes de la Formation évolutive de l'Éveil aux langues

Dans la formation il y avait des conditions psycho-dynamiques telles que *chaleur, familiarité, qui ont encadré la construction d'un plexus dans les relations*. L'attitude aussi de la formatrice dans son quadruple rôle (*chercheur, formateur, personne de référence, amie*) a créé des conditions positives à la mise en place de ce plexus relationnel. Son discours optimiste et encourageant a été souligné par les enseignants à différents moments.

Il faut signaler ici le rôle que Perrenoud adresse au formateur surtout dans des démarches à longue durée qui demande une grande expertise *à la fois dans le champ de la pratique et dans celui de la formation (...)*. *On est encore très loin de savoir exactement comment s'opère la construction de connaissances professionnelles. On se fonde donc largement sur l'intuition et l'expérience des formateurs. Ils doivent avoir une grande pratique de la résolution de problèmes et de l'analyse de situations. (...) les formateurs engagés dans une démarche clinique doivent allier formation théorique et expérience pratique dans la création de problèmes et de situations.* (Perrenoud, 2001).

Nous considérons pourtant que dans une formation-action ce qui est important c'est l'analyse des situations éducatives complexes faite par le groupe ensemble. Nous ne croyons pas à une formation dont le formateur est seul. Par contre nous avons essayé d'encourager les enseignants à approfondir dans l'innovation et de demander le soutien des autres collègues afin de remplir nos lacunes théoriques.

Le Curriculum caché de la Formation évolutive

L'expérience nous a montrée qu'il y a un curriculum caché qui aide les enseignants à mieux s'approprier l'innovation. Les points forts de ce curriculum sont :

- la pratique réflexive
- le développement de la compétence de l'empathie
- la compétence d'apprendre à approfondir dans l'innovation.

Il a suffi de montrer aux enseignants un paramètre qu'ils ne prenaient pas en compte dans leurs pratiques de classe jusqu'au moment de la formation, de leur faire développer en parallèle des capacités d'apprentissage, d'auto-observation, d'autodiagnostic et d'auto transformation selon l'idée de la posture réflexive qu'élabore Perrenoud et qui vise, dans le meilleur des cas,

à former des praticiens capables d'apprendre et de changer par eux-mêmes, seuls ou au sein d'un groupe, dans une dynamique d'équipe ou d'établissement.

Il s'agit aussi d'aider les enseignants à approfondir dans l'innovation en leur donnant un ensemble d'outils notionnels, épistémologiques. En d'autres mots aider les enseignants à acquérir des savoirs et des compétences afin de vivre l'innovation. Par ailleurs comme Perrenoud suggère *une démarche clinique de formation, fondée sur et orientée vers une pratique réflexive, [s'intéresse] à la complexité et le caractère multi référentiel des théories qui permettent de l'apprivoiser* (Perrenoud, 2008).

Concernant la pratique de la réflexion le rôle de la formatrice en tant que superviseur réflexif est à notre avis important à être démontré. Selon Parlakian, (Parlakian, 2001 : 16) 'Reflection is a time to slow down, to see what can be learned if we take the time to carefully look at and listen to ourselves, and those with whom we work'. La nécessité de la réflexion a conduit certains programmes à adopter la pratique réflexive, une approche désignée à encourager l'apprentissage à travers l'observation réflexive de soi même et des autres (Parlakian, 2001). La supervision réflexive constitue une pierre de refend aux programmes relationnels (Pilkington, Malinowski, 2002 : 78-84). Il contient le dialogue réflexif et l'écoute active. Il se fait par la supervision individuelle, du groupe ou en couple. Des références nous en trouvons dans Norman-Murch (1996).

La réflexion critique se lie directement à l'empathie telle que nous l'avons présentée dans le ch. Formation. Il suffit de dire ici que nous avons travaillé dans sa double direction : comme une expérience de décentration et comme une expérience de déplacement de soi. Toute la formation à l'Éveil aux langues et surtout le contact avec les parents et les élèves dans la classe ont visé à familiariser l'enseignant avec l'idée de se mettre à la place de l'autre. Par des activités sur des langues non familières auxquelles il s'est expérimenté il a subi le choc du non familier. La préparation de l'intervention en classe, l'auto-régularisation et la rétroactivité lui ont révélé des impasses qu'il n'imaginait pas. Ces expériences ont été basées sur l'empathie du type s'imaginer soi-même comme un autre.

V/s parle d'une prise de conscience de ses mauvaises représentations pour certaines langues, ainsi que pour les sentiments d'infériorité que certains de ses élèves vivent.

Agg/i nous dit : « *Nous avons commencé à nous mettre à la place des autres, comment les autres voient les choses. Après, nous avons pleines d'idées, comment tu peux faire le cours différemment pour que les élèves puissent comprendre* ».

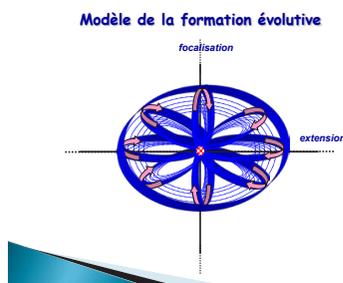
Le cas de l'empathie réitérée, la version « je deviens autre à moi-même en me regardant moi-même à travers les yeux d'un autre » a été travaillée en mettant les collègues en couple dans les classes.

V/s parle du rôle miroir de R/i. dans sa classe. M/e partage le vécu des enseignants pratiquants.

R/i souligne à M/e la nécessité de développer l'empathie professionnelle entre les collègues issus de différents cycles.

Agg/i dit : « ... *Etre des enseignants de différents cycles, oui, cela nous aide car nous suivons tout le développement de l'Education, et nous pouvons se mettre à la place d'un enfant à tous les âges. Cela me plaît (...)* ».

Une **réflexion** se manifestait toujours après le fonctionnement d'un modificateur : V/s après son expérimentation faisait sa propre critique. Il y avait toujours une période de réflexion, d'analyse de la situation, la reformulation des critères pour analyser la réalité scolaire, une mobilité.



Faisant le bilan de notre formation les traits qui révèlent un certain état d'esprit sont les longues discussions réflexives, la longue durée, le lien de l'innovation avec des perspectives déontologiques, psychologiques, sociales, le caractère expérimentiel, le jeu et l'improvisation.

Des réflexions au lieu de conclusions

Les outils de notre recherche-formation tels que les entretiens terminaux, les entretiens collectifs, la comparaison de l'Autobiographie réflexive³ des enseignant/es les observations de la formatrice notées dans son journal ont fourni des éléments qui nous ont permis de constater l'enrichissement du profil initial des enseignants et de constater les effets de la démarche formative sur les attitudes et les pratiques des enseignants.

Certaines traces dans l'étude de cas des enseignants (présentées et analysées dans notre thèse) nous affirment qu'une évolution a été faite sur l'axe de leur professionnalisme ainsi que sur l'axe de leur coopération et engagement. Les données transcrits sont justes à titre indicatif et n'épuisent aucunement les changements que nous avons observés lors de la formation-action.

De plus, pour la formatrice le jour suivant de la fin de cette formation a montré l'implication des enseignants, leur volonté à devenir des multiplicateurs. Leur activation dans le domaine de congrès, de séminaires et de production de matériel prouve de l'efficacité de la démarche.

Bibliographie

- Abraham, R. 1998. "Emotional dissonance in organizations: antecedents, consequences and moderators". *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124.
- Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
- Boterf, G. 2007. *Professionnaliser*. Paris : Group Eyrolles.
- Coop, M. 1998. When emotion work is doomed to fail: ideological and structural constraints on emotion management. *Symbolic Interaction* 21.
- Cummins, J. 1999. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. 2003.
- Γουρνάς, Γ. 2011. «Η αλλαγή μέσα από τη σχέση. Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση». Μ.Π.Ε. alisanvakis.gr/anevasmena/.../5.
- Flores, J.P. 2010. "Group Psychotherapy and Neuroplasticity: An Attachment Theory Perspective". *International Journal of Group Psychotherapy*, 60(4).
- Kalmanson, B., Seligman, S. 1992. "Family-provider relationships: The basis of all interventions". *Inf. and Young Children*, 4(4), pp. 46-52.
- Kelly, J. F., Barnard K. E. 1999. "Parent education within a relationship-focused model", *Topics in Early Childhood Education*, vol. 19.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. 1997. *De la compétence à la navigation personnelle*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. 2007. *Professionnaliser*. Paris : Group Eyrolles.
- Maturana, H., Varela, F. 1994. *L'arbre de la connaissance; Racines biologiques de la compréhension humaine*. F.-C. Jullien & H. Trocmé-Fabre (Trads). Addison-Wesley.
- Morin, E., Le Moigne, J. L. 1999. *L'intelligence de la complexité*. L' Harmattan.
- Norman-Murch, T. (ed.) 1999. *Reflective practice in relationship-based organizations*. Zero to Three, 20(1).
- Parlakian, R. 2001. *Look, listen, and learn: Reflective supervision and relationship-based work*. Washington, D.C.: Zero to Three.
- Perrenoud, Ph. 2001a. *Développer la pratique réflexive : dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Pilkington, K., Malinowski, M. 2002. "The natural environment II: Uncovering deeper responsibilities within relationship-based services". *Inf. Young Children*, 15(2).
- Rogers, C. R. 1980. *A way of Being*. Houghton Mifflin Company.
- Siegel, D. 1999. *The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are*. N.Y.: Guilford Press.

Siegel, D. 2001. "Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment relationships, "mindsight", neural integration", *Infant mental health Journal*, vol. 22 (1-2).

Swiller, I. H. 2011. Process Group. *International Journal of Group Psychotherapy*, 61 (2).

Wetherell, M. 2004. *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Notes

¹ L'article se base sur notre thèse : Moumtzidou, A. *L'Éveil aux langues dans la formation des enseignants/es grecs/ques : vers un modèle dynamique de formation-action*, soutenue en 2011 à l'Université du Maine sous la direction de M. Candelier. Le travail est à publier.

² L'article va reproduire les extraits de réponses des enseignant/es qui ont participé à notre recherche-formation-action.

³ Il s'agit d'un des nos outils de recherche titré *l'Autobiographie professionnelle réflexive de l'enseignant/e*.