

Quelques pistes et réflexions autour de la question de la formation

Maria-Alice Médioni
Professeur d'Espagnol à Vénissieux
Secteur Langues GFEN

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
Dossier : Formation : normalisation ou émancipation ?
n° 99, mars 2001 (pp. 45-47)

La question de la transformation des pratiques oblige à réinterroger fortement la formation telle qu'elle existe aujourd'hui. La formation, me semble-t-il, souffre d'une double dérive : la didactisation et la focalisation sur les comportements.

La didactisation se concrétise trop souvent par l'atomisation des savoirs, du fait de la concentration sur les savoirs plutôt que sur le rapport à savoir, à l'ignorance, à la recherche, à la création, à la créativité... On met l'accent sur les procédures — règles ou opérations à exécuter — et pas assez sur les processus — démarche, évolution —. Les situations de formation comme les situations d'apprentissage doivent pourtant offrir des mises en questionnement important car s'il y a du nouveau, il y a par conséquent difficulté, contradiction et conflit. Il faut que le sujet s'étonne, se questionne, s'insurge pour pouvoir inventer. Le conflit, les contradictions vont devoir se régler de soi à soi par la médiation des situations, des conduites à mener.

En même temps, il y a une focalisation et par là même, une dramatisation, sur les comportements — la violence, les incivilités — au lieu d'une réflexion sur les enjeux d'une construction de la pratique démocratique dans le savoir. La formation de la citoyenneté n'est pas un "plus". Elle se joue dans les savoirs, dans la façon dont on les traite.

1 • Faire de chaque intervention un moment de rupture

Je prendrai ici trois exemples :

— **Présentation du livre *Réussir en langues* du Secteur Langues**

Nous avons été sollicités à plusieurs reprises, par une grande librairie lyonnaise, par les IUFM de Lyon, Marseille, Tours, par l'APLV— Association des Professeurs de Langues Vivantes — pour présenter notre ouvrage. Voici le dispositif que nous proposons lors de nos interventions :

Présentation brève de : — qui nous sommes
--

— pourquoi ce livre alors que le marché est inondé de publications de tout genre
— type d'écriture "original" dans le panorama actuel ¹
— comment nous avons travaillé
Distribution de courts extraits prélevés dans l'ouvrage ¹.
Les participants sont invités à discuter de l'extrait qu'ils ont entre les mains, par groupes de proximité.
Consigne : "Quelles sont vos réactions à la lecture de ces extraits ? Quels sont les points que vous voulez apporter au débat ?"
On liste sur une affiche les réactions et les questions.
Intervention et débat.

Il s'agit d'un dispositif tout à fait classique, pour nous, qui n'a comme but que celui de provoquer à la réflexion et d'entamer un débat. Mais nous constatons tout de même quelques petites choses qui méritent qu'on s'y arrête :

- certains participants s'attendent à une conférence et après la brève intervention, lorsque nous proposons la phase de travail décrite ci-dessus, ils quittent la salle. Il s'agit d'un tout petit nombre de personnes mais cela dit quelque chose de la rupture introduite dans ce type d'intervention. Il y a des gens qui ne peuvent pas encore se défaire — parce que sans doute trop fortement conditionnés — d'une conception de la formation qui soit autre que celle de la transmission magistrale, pour passer à une situation où on les sollicite, en tant que personnes, à réagir, donc à s'engager dans un travail critique.
- d'autres protestent, souvent de façon amusée, qu'on les met en situation d'élèves. Ce qui supposerait que la forme d'intervention de type conférence ne s'adresserait pas à des élèves. Alors quid du cours magistral ?
- d'autres s'étonnent "qu'on fasse comme on dit de faire", c'est-à-dire qu'on mette en œuvre les mêmes partis pris et qu'on utilise les mêmes outils que ceux qui sont décrits dans l'ouvrage, pour la classe et la formation : réflexion individuelle, confrontation en petit groupe, émergence de questions, mise en évidence des questions pour tous (écrites sur une affiche), débat, etc.

¹ Ni ouvrage théorique, de didactique des langues, ni compilation de recettes ou d'activités. Il s'agit plutôt d'un type d'écriture dans lequel on cherche à faire entrer le lecteur dans la vie même de la classe, du groupe qui est en train d'apprendre pour lui faire sentir de l'intérieur la manière dont ça se passe. C'est un peu un défi car c'est écrire le mouvement, écrire la vie de la classe alors qu'on fige forcément quand on écrit quelque chose qui est vivant, qui est toujours différent.

¹ En voici quelques exemples : "Un des premiers deuils à faire pour l'enseignant, c'est celui de la transmission de ce qu'il sait" p. 282 ; " Répondre aux questions du prof, rien de plus ennuyeux, sauf si on connaît les réponses, parce qu'on a bien appris sa leçon et qu'on est capable de fournir la réponse que l'enseignant attend ou qu'on manie suffisamment bien la langue. Mais pour les autres, quelle motivation pour prendre la parole ? Quel intérêt, d'ailleurs, pour beaucoup, de répondre à des questions dont le prof connaît de toutes façons la réponse ?" p. 16 ; " Enseigner les langues (enseigner tout court) ce n'est pas seulement résoudre des problèmes de méthode, de comportements, de savoirs, ce n'est pas seulement gérer les réactions et les acquis des élèves, c'est former des êtres humains, et cela ne peut être qu'un acte politique au sens large. Nous ne sommes pas seulement des techniciens mais des concepteurs et nos choix ne sont pas neutres" p. 12 ; " (Nous sentons-nous) concernés, (en tant qu'enseignants de langues), par la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture ?" p. 10 ; etc.

— Intervention à l'IUFM sur les publics difficiles

Depuis 2 ans, je suis sollicitée pour une intervention auprès des stagiaires de l'IUFM de Lyon sur la question des publics difficiles, du fait que j'enseigne depuis 15 ans aux Minguettes à Vénissieux, mais aussi parce que nous avons organisé un Colloque sur la violence en janvier 1998 et que nous proposons des actions de formation sur ce thème, dans le cadre du PAF.

Contre toutes les attentes, je propose aux stagiaires de se mettre au travail. Voici le déroulement des 4 heures d'intervention :

Question : "Quelles sont vos attentes aujourd'hui sur le thème qui nous réunit ?"
Prise de notes sur une affiche de toutes leurs attentes et questions.
Proposition de travailler sur une démarche d'apprentissage qui permettra de revenir sur toutes les questions qui se posent, mais de façon plus concrète.
Démarche : "Lecture en Polonais", par exemple.
Analyse de la démarche : élaboration d'affiches à partir de :
1 • Phases de travail. Tâches
2 • Formes de travail
3 • Rôle de l'animateur
4 • Effets produits
5 • Questions. Observations
Débat à partir des affiches
Retour sur les attentes de départ : "Reste-t-il des points qui n'aient pas été abordés dans le travail et la discussion qui viennent d'avoir lieu ?"

Encore une fois, rien de plus classique pour nous. Mais, pour les stagiaires, c'est une intervention extrêmement déstabilisatrice, car elle rompt avec ce qu'ils connaissent :

- Surprise : pas de conférence, pas d'intervention sur la base de l'expérience : "Moi, je sais et je vais vous dire comment il faut faire"
- La prise en compte des attentes, utile à plus d'un titre : faire surgir, bien entendu, tous les questionnements, les angoisses, etc., mais aussi les mettre sous les yeux de tous et les utiliser comme éléments d'évaluation du travail effectué
- Recentrer sur la question de l'apprentissage plutôt que de dévier toujours sur la question des comportements
- Obliger à un déplacement de la question "Que faire avec les violents ?" à cette autre question "Qu'est-ce qui est — ou n'est pas — générateur de violence ?" ou bien "Quelle alternative à la violence ?"
- Surprise, lorsque je pose la dernière question, on s'aperçoit que tous les points qu'on souhaitait aborder ont été abordés

C'est en quelque sorte le même processus que celui que nous mettons en place lors de l'animation de nos stages "Violence et construction des savoirs"¹ : obliger les gens à opérer un déplacement qui permet de passer de l'impuissance à la capacité à agir déjà là où c'est possible, c'est-à-dire dans la classe, dans l'apprentissage.

¹ Voir Maria-Alice Médioni et Gérard Philippe, "Violence et construction des savoirs" in *Dialogue* "Mais où sont passés les savoirs ?" n° 94, automne 1999, p. 32.

— Deux exemples dans nos stages de formation

• L'analyse de besoins

Avant chaque stage proposé au PAF², nous faisons parvenir aux stagiaires un courrier expliquant notre conception de la formation et une analyse de besoins sous forme de questionnaire :

1 - Définissez en quelques phrases les problèmes essentiels que vous pensez rencontrer dans votre pratique professionnelle.
2 - Qu'est-ce qui vous a intéressé dans le descriptif du stage et conduit à vous y inscrire ?
3 - Quelles sont vos attentes principales (personnelles et professionnelles) ?
4 - Les réussites et les échecs :
A quoi attribuez-vous les réussites que vous constatez dans votre pratique professionnelle ?
Par quoi pouvez-vous expliquer les échecs que vous rencontrez ?

Au début du stage, on remet à chaque stagiaire le questionnaire qu'il nous a renvoyé ainsi que la retranscription de toutes les réponses obtenues à la question 3 (les attentes). Ici encore, ces documents serviront d'éléments d'évaluation.

• Le vécu d'une démarche dans une classe

Lors d'un stage, nous proposons aux participants d'observer une démarche vécue par les élèves de l'établissement d'accueil. Pour cela :

Demande est faite à l'établissement de nous "prêter" une classe pendant 3 heures.
Le groupe des élèves ainsi que le groupe de stagiaires est divisé en deux parties.
Les deux moitiés de participants — élèves + stagiaires — sont regroupées pour former 2 groupes brassés.
Animation de deux démarches en parallèle : par exemple, "*L'imprimerie*" et "*L'accord du participe passé*"¹ ou "*La nutrition du fœtus*"² et "*La gitana de Jaén*"³.
Analyse avec les élèves de la démarche, devant les stagiaires.
Analyse par les stagiaires de ce qui s'est passé, à partir de leurs observations.
Brassage des 2 groupes d'adultes pour mise en commun.

² Plan d'Action de Formation pour l'Académie de Lyon

¹ Maria-Alice Médioni, "L'accord du participe passé" in GFEN, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Chronique Sociale, Lyon, 1996, p. 218

² Françoise Duny-Mitterrand, "La nutrition du fœtus" in *Dialogue "Sciences"*, n° 70, juin 1990, p. 27

³ Colette Castelly, "La gitana de Jaén" in *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon, 1999, p. 275

A chaque fois, ce qui nous intéresse c'est :

- la démystification : nous ne sommes pas des Zorros mais nous avons une réflexion élaborée collectivement, dans un groupe de recherche, des partis pris et des outils
- la prise de risque : d'abord dans le fait de prendre en compte la demande des gens, de s'autoriser à déplacer la question et en même temps de rendre des comptes — les attentes comme élément d'évaluation : obligation de résultats —. Ensuite, de donner à voir "pour de vrai" comment cela peut se passer avec des élèves. Alors, bien sûr, on rétorquera que la situation est artificielle, que l'effectif est léger — un demi groupe — et que nous bénéficions de l'effet de surprise. Mais ces arguments peuvent tout à fait se retourner en sens contraire. Et les stagiaires ne sont pas dupes, d'autant plus que durant cette animation peuvent se produire des événements qui sont ceux qui peuvent se produire dans la réalité pour chacun de nous.

En effet, lors de l'animation de la démarche "L'accord du participe passé" en 1998, au retour de la récréation, je constate que dans un groupe de travail qui avait bien fonctionné jusqu'alors, il se passe quelque chose d'anormal : un élève a des larmes dans les yeux et les autres s'agitent bizarrement. Tout en continuant l'animation, je m'attarde plus particulièrement dans ce groupe et j'apprends que le garçon en larmes a "perdu" sa montre durant la pause. Les autres rient. Je suggère que la chose pourrait être aisément réparée et je vais voir un autre groupe. A mon retour, je constate — ô chance — que la montre a été restituée mais, de toute évidence, le travail est devenu impossible dans ce groupe. J'utilise, immédiatement, un petit moyen pour dénouer le conflit : des papiers comportant des chiffres dans une trousse ; tirage au sort ; recomposition des groupes que je présente comme nécessaire pour la phase de travail suivante. Les interlocuteurs se retrouvent dans des groupes séparés — ô chance — et le travail peut reprendre. Les autres élèves ne se sont aperçu de rien et ont continué le travail. Lorsque les élèves "perturbés" ont rejoint un nouveau groupe, ils ont raccroché à l'activité. Mais le plus important a été le moment de discussion, ensuite, avec les élèves, dans l'analyse et avec les stagiaires tout de suite après : dédramatiser, recentrer sur le travail, mais ne pas occulter le conflit et y revenir dans la phase d'analyse réflexive, parce qu'on apprend à partir de cela aussi.

2 • Faire de chaque réunion un moment de formation

Au Secteur Langues, c'est un objectif que nous essayons de garder toujours présent à l'esprit :

— les stages sont des moments de formation pour tous, et particulièrement, pour nous, les militants.

Ce qui implique que les "nouveaux" animent et qu'il y ait donc préparation en amont, avec quelqu'un de plus "outillé". L'intérêt, comme toujours, joue sur les deux plans : pour celui qui "se lance", qui s'initie à une pratique nouvelle pour lui mais aussi pour celui qui tente de "transmettre" et qui s'aperçoit que cette transmission-là est encore une fois impossible parce qu'on ne dit que l'évidence et on oublie l'essentiel, l'invisible, c'est-à-dire ce qui fait la "chair" de la relation pédagogique. Ce qui revient à dire la nécessité de travailler au coude à coude, dans un faire commun et non pas dans la livraison de soi-disant "secrets" basés sur l'expérience ou le charisme personnel. Pas de "modèle identificatoire" mais un travail constant de démystification et de construction commune.

— les réunions du secteur sont des moments de formation et d'élaboration de pratiques

Lors de chaque réunion, nous mettons un de ces deux points à l'ordre du jour :

- vécu d'un atelier ou d'une démarche présentée par l'un de nous et à retravailler par tous. C'est ainsi, par exemple, qu'est en train de naître un atelier en arabe.

- travail sur un document apporté par l'un de nous, chaque fois, dans une langue différente.

Double objectif : "s'étranger" le regard, à tour de rôle, vivre, pour nous aussi, la déstabilisation provoquée par la langue étrangère qu'on ne maîtrise pas et perdre ainsi peu à peu la peur de l'inconnu ; mais aussi se trouver confronté à un document "imposé", qui ne nous inspire pas outre mesure, qui souvent, est proposé par celui qui l'apporte parce que justement, il ne sait pas bien qu'en faire... et se poser justement la question : "Que va-t-on leur faire faire ?" — et non pas "Que vais-je en faire ?" — ¹.

Après le tour de table où chacun a fait part de ce qu'il a élaboré — même si c'est encore brouillonnant — et la discussion qui s'ensuit sur les enjeux et les partis pris qui sous-tendent chacune des propositions, nous repartons avec 10 ou 15 nouvelles idées à retravailler.

L'objectif est donc de faire que chaque réunion soit un moment nécessaire pour chacun, dans sa formation, parce qu'on y trouve "du biscuit qui dérange", c'est-à-dire, d'une part, des outils, immédiatement, mais à retravailler ; d'autre part, pour les "nouveaux" et notamment les stagiaires IUFM, des "réponses" qui posent beaucoup de questions et qui nous obligent à travailler encore ensemble.

De questions en questions, de défis en défis, nous continuons à nous former ensemble.

¹ " Le premier renversement qui doit se produire c'est de se demander, non pas ce qu'on va **faire dire** à ses élèves, mais ce qu'on va leur **faire faire**. Surtout lorsqu'on a affaire à de très jeunes enfants qui débutent totalement dans l'apprentissage de la langue et dont la prise de parole ne peut être que minimale. C'est aussi la question qui motive la mise en place d'un dispositif qui oblige à se poser des questions parce qu'on a une tâche à remplir pour laquelle toutes les informations nécessaires ne sont pas données" in GFEN, Réussir en langues, op. cit., p. 29.