



HAL
open science

L'autonomisation de l'enseignant par la création de ressources. Étude de cas du "projet FOS tourisme" en Afrique du Sud

Amandine Béranger

► **To cite this version:**

Amandine Béranger. L'autonomisation de l'enseignant par la création de ressources. Étude de cas du "projet FOS tourisme" en Afrique du Sud. Linguistique. 2010. dumas-00679033

HAL Id: dumas-00679033

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00679033v1>

Submitted on 14 Mar 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'autonomisation de l'enseignant par la création de ressources

Etude de cas du « projet FOS tourisme » en Afrique du Sud

Amandine Béranger

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIE

TABLE DES MATIERES

Introduction	4
1. Contexte ingénierique	6
1.1. Terrain du stage	6
1.1.1. A l'origine de ma commande de stage : l'attaché de coopération pour le Français au sein du Service de Coopération et d'Action Culturelle (S.C.A.C.) de l'Ambassade de France en Afrique du Sud	6
1.1.2. L'hôte de mon stage : l'Alliance française de Johannesburg	8
1.2. Les missions du stage	13
1.2.1. La commande de stage	13
1.2.2. Mes missions	13
1.3. Dispositif du projet « FOS Tourisme »	15
1.3.1. Genèse du projet	15
1.3.2. Objectifs et besoins à satisfaire	16
1.3.3. Plan d'action	17
1.3.4. Partenaires et acteurs du projet	19
1.3.5. Organisation des cours	22
1.3.6. Outils	22
1.3.7. Enjeux	27
1.3.7. Problématique	27
2. Autonomie / autonomisation de l'enseignant : recherches actuelles	28
2.1. Recherches actuelles sur l'autonomie	28
2.1.1. L'autonomie de l'apprenant	28
2.1.2. L'autonomie de l'enseignant, un sujet encore peu traité	30
2.2. La conception de ressources pédagogiques : une pratique autonomisante ?	34
2.2.1. Libertés offertes par la création de ressources	35
2.2.2. La création de ressources comme pratique réflexive	35
2.2.3. Dans notre cas précis, la mutualisation des ressources créées comme autonomie solidaire	36
3. Analyse des données recueillies et conclusions	37
3.1. Profil des enseignants	37
3.1.1. Formation et expérience	37
3.1.2. Une équipe multiculturelle	38
3.2. L'accompagnement : des outils et des démarches autonomisants	39
3.2.1. Mon rôle dans le projet : une quintuple casquette !	39
3.2.2. Quelles actions pour aider les enseignants à répondre aux objectifs qui leur ont été donnés ?	42
3.2.3. Quelles fonctionnalités sur Dokeos pour répondre à ces objectifs ?	43
3.2.4. L'influence de la formation des enseignants à La Réunion et à Durban en amont du projet	44

3.3. L'analyse des données	45
3.3.1. Données recueillies	45
3.3.2. Indicateurs de l'autonomie selon les critères d'Albero, adaptés à la situation de l'enseignant dans notre projet	47
3.3.3. Analyse des données recueillies en référence au tableau d'Albero	49
3.4. Conclusions et perspectives	61
3.4.1. Conclusions.....	62
3.4.2. Perspectives.....	65

Conclusion.....	67
------------------------	-----------

Bibliographie	69
----------------------------	-----------

INTRODUCTION

Je suis arrivée en Afrique du Sud dans une période d'effervescence : le pays entier se préparait à accueillir plus d'un an plus tard la Coupe du Monde de football, organisée pour la première fois sur le sol africain. Du point de vue de la politique des langues et notamment du français, l'enjeu était également de taille : il s'agissait de répondre aux besoins de communication des Sud-africains afin qu'ils puissent accueillir au mieux les milliers de francophones attendus. J'ai pu y contribuer à mon échelle dans le cadre d'un stage du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, en tant que coordinatrice pédagogique dans un dispositif de formation de guides touristiques.

L'objectif était de former environ 120 guides au français en un an, dans les provinces du Gauteng et du Kwazulu-Natal. Six enseignants ont pour cela été recrutés, dont la tâche, au-delà de l'enseignement, était de concevoir des ressources pédagogiques adaptées à leur public, et de les mutualiser à l'aide d'une plateforme internet. L'obstacle majeur, qui n'était pas prévu lors de la détermination du dispositif, était que sur ces six enseignants, trois, dans la même province, n'avaient ni été formés ni n'avaient d'expérience dans l'enseignement du FLE. Comment alors pallier à ce manque et les amener à remplir leurs missions de manière pertinente ?

C'est au cours de la formation, qui s'est donc déroulée sur un an, que j'ai compris l'importance dans le projet de l'autonomie des enseignants. Enseigner sans manuel, effectuer des choix pédagogiques pertinents, concevoir ses propres ressources, les mutualiser régulièrement par le biais d'une plateforme internet ; toutes ces tâches demandaient une autonomie certaine de la part des enseignants. Mais sans formation, comment l'atteindre ? Il m'est apparu que la réponse pouvait se trouver au sein même de ces tâches : créer des ressources, n'est-ce pas se mettre dans une position de recherche et d'expérimentation, et développer ainsi son autonomie d'enseignant ? Peut-on considérer la conception de ressources comme une pratique autonomisante ? C'est la question qui guidera notre analyse de mon expérience de stage.

Nous présenterons d'abord le contexte institutionnel et le dispositif de formation des guides, avant de s'appuyer sur les recherches sur l'autonomie de l'apprenant, et celles plus récentes et plus rares de l'autonomie de l'enseignant. Puis nous analyserons les données à notre disposition pour évaluer l'autonomie des enseignants du projet, et étudier l'influence du dispositif sur leur autonomisation.

1. CONTEXTE INGENIERIQUE

1.1. TERRAIN DU STAGE

Notre stage s'est déroulé de février à octobre 2009. Il s'inscrivait dans le programme de stages du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE), d'une durée de 9 mois, offerts dans une multitude de pays. Les commanditaires de ce stage étaient à la fois l'Alliance française de Johannesburg et le Service de Coopération linguistique du Service de Coopération et d'Action Culturelle (S.C.A.C.) de l'Ambassade de France en Afrique du Sud.

1.1.1 A l'origine de ma commande de stage : l'attaché de coopération pour le Français au sein du Service de Coopération et d'Action Culturelle (S.C.A.C.) de l'Ambassade de France en Afrique du Sud

Le service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) a pour mission de promouvoir et de développer les relations franco-sud-africaines dans les secteurs de la gouvernance, de la culture, de la recherche et de l'éducation. Son action culturelle comprend trois pôles : la promotion du français, la coopération artistique (en partenariat avec l'IFAS, l'Institut Français d'Afrique du Sud), et la coopération audiovisuelle.

La promotion du français est confiée à l'attaché de coopération pour le Français, Monsieur Philippe Aldon, assisté de Jérôme Cosnard et de Maud Scheydeker.

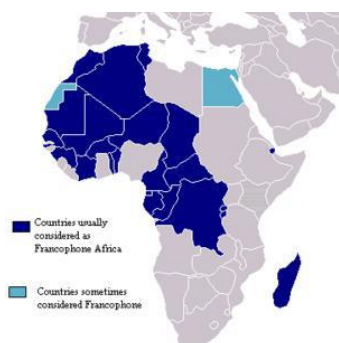
Leur action doit mettre en œuvre la politique de coopération linguistique française, et notamment les objectifs définis dans l'accord-cadre, signé à la demande de l'Afrique du Sud en 2006 à Paris par Mr Jabulani Moleketi, Vice-Ministre des Finances, et Mme Brigitte Girardin, Ministre de la Coopération et du Développement.

- Objectifs de la coopération pour le français en Afrique du Sud et au Lesotho

Concernant la promotion du français, cet accord-cadre, défini pour les cinq ans à venir, prévoit comme objectif principal de faciliter la communication entre l'Afrique du Sud et l'Afrique

francophone. Depuis la fin de l'Apartheid, l'Afrique du Sud essaie en effet de relever le défi de s'insérer dans la compétition mondiale en rayonnant sur tout le continent. Selon M. Philippe Aldon,

« L'apprentissage du français est adossé à la politique sud-africaine d'ouverture à l'Afrique et au monde francophone. Sur le plan extérieur, le français constitue un vecteur de communication au service de la construction d'une influence politique et économique sud-africaine en Afrique. Sur le plan intérieur, il constitue un outil de professionnalisation au service du développement d'activités économiques et commerciales avec des pays francophones (médias et communication, tourisme et environnement, relations internationales, culture et migrations, etc.). »



Le « DIRCO », Ministère des Relations Internationales et de la Coopération, a lancé depuis fin 2009 une analyse des besoins en langues étrangères de toute la fonction publique sud-africaine (institutions nationales, provinciales, agglomérations métropolitaines, municipalités). Lors de la dernière réunion de consultation, en septembre 2010, il est apparu que la première langue demandée par les institutions est le français. Selon ces premières estimations, il faudrait former approximativement 1600 employés, dont environ 1350 au niveau B2. Selon cette même analyse, les besoins de formation au

Doc.1 L'Afrique francophone

français se font surtout sentir dans les domaines des relations bi et multilatérales¹, du commerce et du développement, des opérations de maintien de la paix en Afrique, du tourisme et de la justice².

Les institutions enseignant le français sont par conséquent confrontées à une demande croissante d'apprentissage du français dans les entreprises, dans les institutions et ministères, et dans les universités. Le défi est de faire correspondre l'offre de français à la demande.

Pour cela, il s'agit d'abord de faire évoluer l'image et le statut du français. Il était en effet considéré comme une langue de culture européenne, appris par les Sud-Africains blancs privilégiés. Il doit à présent être valorisé comme langue de culture et de communication interafricaine et comme outil de développement personnel et professionnel. Il faut montrer sa plus value dans l'accès à l'emploi, créer des dispositifs et des supports didactiques adaptés à ces objectifs, et former des spécialistes de FLE.

¹ Le Français est la deuxième langue officielle du DIRCO

² La Constitution sud-africaine stipule que tout individu a le droit d'être jugé dans sa langue maternelle.

Les objectifs de la politique de coopération pour le français sont donc de :

- **Former** des professeurs, des traducteurs, des interprètes, des diplomates, des entrepreneurs, des journalistes, des guides touristiques etc.
- **Créer** et **mutualiser** des dispositifs et filières de formation, des ressources didactiques pour l'enseignement des langues et littératures francophones.
- **Valoriser** le rôle et le statut du français comme outil de développement personnel et professionnel en spécialisant et en diversifiant les parcours de formation, le contenu des études, les diplômes et les certifications.

▪ Actions menées

Depuis 2007, le S.C.A.C. a aidé à la mise en place et au financement de nombreux projets. Il favorise la mobilité étudiante entre la France et l'Afrique du Sud en accordant des bourses de stage ou d'études : en 2009, 65 étudiants sud-africains en ont bénéficié, et 8 étudiants français sont venus en Afrique du Sud et au Lesotho dans le cadre des stages de master FLE offerts par le Ministère des Affaires Etrangères et Européennes français.

De nouvelles filières universitaires ont vu le jour : à l'Université de Pretoria, en collaboration avec l'ITI/RI de Strasbourg, un BA et un Master « Interprétation et traduction audiovisuelle » ont été par exemple créés. L'université de Cape Town (UCT) propose elle depuis 2008 un BA Honours & un Master « Didactique du FLE ».

Des formations de Français sur Objectifs Spécifiques ont été montées : création d'un dispositif de formation de diplomates au français des relations Internationales par l'OIF et la Diplomatic Academy de Pretoria, par exemple.

L'AFSSA (Association of French Studies in Southern Africa) se prépare par ailleurs à accueillir le Congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français à Durban en 2012.

1.1.2. L'hôte de mon stage : l'Alliance française de Johannesburg

▪ Le réseau des Alliances Françaises en Afrique australe

On entend ici par Afrique australe le réseau des Alliances françaises de l’Afrique du Sud, du Botswana, du Lesotho et du Swaziland. Il compte :

- 8 Alliances principales implantées dans chacune des grandes villes de ces 4 pays :
 - En Afrique du Sud : au Cap, à Durban, à Johannesburg, à Port Elizabeth et à Pretoria.
 - Au Botswana : à Gaborone.
 - Au Lesotho : à Maseru.
 - Au Swaziland : à Mbabane.
- 2 Alliances sont de plus implantées dans les « townships » d’Afrique du Sud, à Soweto et à Mitchell’s Plain.
- 7 autres Alliances sont présentes dans des villes de taille moyenne de l’Afrique du Sud : Bloemfontein, Lowveld, Pietermaritzburg, Potchefstroom, Somerset West, Stellenbosch et Vaal Triangle.



Doc.2 Le réseau des Alliances françaises en Afrique australe

Johannesburg étant le siège de la Direction Générale, et ayant pu participer aux journées de réunion du réseau, j’ai pu mieux saisir son fonctionnement, ses actions et ses enjeux.

Comme la plupart des Alliances françaises dans le monde, les Alliances du réseau sont des associations de droit local, dont la responsabilité juridique est confiée à un comité constitué de

personnalités locales. Le réseau est autofinancé à 80%, principalement par le chiffre d'affaires généré par les cours de français. Le reste du budget provient de subventions du gouvernement français. Le réseau bénéficie de plus de huit directeurs expatriés dans les Alliances principales, d'une chargée de mission pédagogique expatriée pour les Alliances du Cap et de Mitchell's Plain, de deux volontaires internationales déployées à l'Alliance française de Johannesburg, et de six volontaires du progrès.

Le réseau répond aux trois missions générales des Alliances françaises, ainsi définies par la Fondation Alliance française :

Proposer des cours de français à tous les publics :

Le réseau a su diversifier son offre de cours afin de répondre aux besoins de différents publics. Les Alliances délivrent ainsi des cours de FLE intra-muros et extra-muros à un public adulte, adolescent et enfant.

Devant le nouveau défi économique de l'Afrique du Sud de se tourner vers l'Afrique francophone, les Alliances ont de plus largement développé ces dernières années des cours de Français des affaires, notamment extra-muros, en se déplaçant directement dans les entreprises intéressées.

Le succès et la reconnaissance des Alliances ne semble pas se démentir, puisqu'en 2009, les Alliances dénombraient une centaine d'enseignants de français, 7000 étudiants inscrits, 700 certifications DELF DALF délivrées et plus de 80 cours organisés au sein d'entreprises internationales, sud-africaines ou françaises.

Mieux faire connaître la culture française et les cultures francophones, dans toutes les dimensions :

Bénéficiant d'une large couverture du territoire et de partenariats variés, le réseau propose une programmation ouverte à l'ensemble des formes artistiques, accessible à des publics diversifiés et capable d'entrer en résonance avec les dynamiques culturelles locales.

Le réseau des Alliances collabore étroitement avec l'Institut Français d'Afrique du Sud (IFAS) pour proposer des tournées nationales et internationales (Cape Town Jazz Festival par exemple, le Festival international des arts de Grahamstown ou encore la Fête de la francophonie), des expositions

itinérantes (« Réunion chroniques», ou « L'Esprit du sport » en 2010), et des tournées théâtre et marionnettes (« Molière in Soweto » par exemple).

Les principales Alliances du réseau proposent de plus des médiathèques, centres de ressources ou bibliothèques de proximité.

Favoriser la diversité culturelle en mettant en valeur toutes les cultures :

La programmation culturelle cherche toujours à créer des ponts entre la culture francophone et la culture locale d'implantation. Les « tournées sous-régionales », comme celles du musicien jazz Magic Malik, ou de l'exposition photographique « lomographique », sont ainsi l'occasion de faire venir un artiste francophone et de l'amener à se produire dans les Alliances du réseau, à la rencontre d'artistes locaux. Les expositions d'arts visuels, ou les représentations théâtrales ou de danse sont elles souvent celles d'artistes locaux, qui trouvent à l'Alliance une scène multiculturelle.

▪ L'Alliance Française de Johannesburg



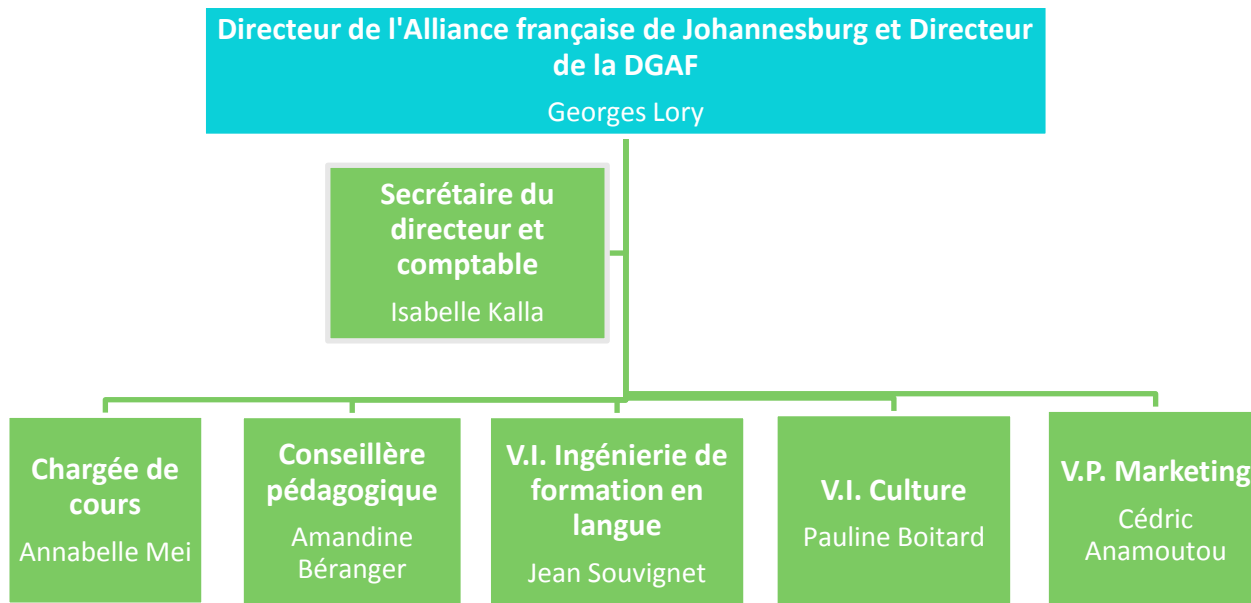
L'Alliance française de Johannesburg, hôte de mon stage, est donc le siège de la Direction Générale des Alliances françaises (DGAF) en Afrique australe et orchestre l'ensemble des échanges pédagogiques et culturels avec les autres Alliances du réseau, ainsi que la distribution des diverses subventions.

L'Alliance française de Johannesburg en chiffres :

- 80 000 heures de cours dispensées à 900 étudiants en 2009

- 108 candidats au DELF/DALF en mai 2010
- 25 enseignants
- 1 directeur expatrié
- 2 Volontaires Internationaux
- 1 Volontaire du Progrès
- 1 stagiaire FLE MAEE
- 4 employés locaux

L'équipe actuelle est ainsi constituée :



L'Alliance française se situe dans un quartier agréable de Johannesburg et dispose d'un bâtiment d'architecture moderne. Il offre un hall d'exposition, 9 salles de classe, dont 4 équipées de TBI, et une salle multimédia.

Comme toutes les Alliances du réseau, elle a pu bénéficier de diverses mesures prises par le SCAC et la DGAF dans un souci de « démarche qualité ». La méthode « Alter Ego » (Hachette), a ainsi été adoptée dès 2007 afin d'harmoniser la formation et l'évaluation des apprenants, et de s'aligner sur le

Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Un Volontaire international et un stagiaire FLE MAEE ont de plus été recrutés pour développer les outils multimédia et les formations de professionnalisation. Enfin, un effort a été fait pour proposer des formations continues aux enseignants : 12 d'entre eux ont suivi la formation « ProFLE », offerte par le CNED et le CIEP. Des formations continues leur sont également proposées régulièrement: habilitation à la correction des épreuves du DELF/DALF en mai dernier, atelier sur la chanson en classe de FLE en juin, utilisation des ressources multimédia via le TBI en septembre, etc.

L'offre de cours est variée, et va des cours de conversation aux cours pour enfants, en passant par le français en chansons.

Pour répondre aux besoins de professionnalisation, l'Alliance propose de plus du français des affaires, enseigné au sein des entreprises avec la méthode « Objectif Express » (Hachette). Ces cours représentent un tiers des formations dispensées. Les autres demandes de Français de Spécialité (FS), comme le Français du droit ou de la diplomatie, sont généralement traitées dans le cadre de cours particuliers.

Cependant, devant des demandes importantes, comme celle du Français du tourisme à l'approche de la Coupe du monde de football, l'Alliance se devait de proposer un réel dispositif de formation, comme nous le verrons plus bas.

1.2. LES MISSIONS DU STAGE

1.2.1. La commande de stage

La commande de stage initiale prévoyait comme objectif la création de ressources multimédia pour l'enseignement du FLE et du FOS en Afrique australe. Le descriptif était large, et dès mon arrivée, les projets se sont précisés et l'on m'a peu à peu confié diverses responsabilités.

1.2.2. Mes missions

Telles ont donc été mes principales actions :

- **6h de cours** : 4h pour adultes (niveau A2 pour les deux premiers trimestres, FOS Tourisme pour le troisième) + 2h pour enfants (débutants entre 9 et 12 ans)
- **Projet FOS Tourisme** : participation aux réunions entre partenaires, participation à la formation des professeurs (2 semaines à Durban), suivi des deux professeurs de l'Alliance (conseils, réunions, observations, rapports, organisation de l'évaluation), coordination de la création de ressources sur la plateforme Dokeos, création de ressources FOS Tourisme.
- **Aide au développement de la plateforme Internet de l'Alliance** : création et mise en ligne de ressources, intégration de la plateforme en classe, aide à la rédaction d'un guide d'utilisation.
- **Développement d'un programme Enfants** : mise en place du programme « Smart Steps to French » avec l'aide du réseau des Alliances françaises des Etats-Unis, élaboration d'une progression, création et mise en ligne de ressources, formation de professeurs à l'enseignement du français précoce, conception de documents de publicité.
- **Organisation des cours particuliers** : réception des demandes et organisation des cours (contenu, emploi du temps, paiement, lettres de mission...).
- **Correction des examens du DELF/DALF** : passage d'oraux et correction d'écrits
- **Vie de l'Alliance** : aide lors des différents événements de l'Alliance (installation du matériel, accueil, vente...)

On voit donc qu'en dehors des tâches d'organisation plus propres à l'Alliance française, il s'agissait surtout de développer certains cours, comme ceux du tourisme et pour enfants, en passant principalement par la création de ressources et leur mutualisation, que ce soit par la mise en ligne ou par la formation de professeurs.

Devant la diversité des tâches, j'ai dû organiser mon emploi du temps afin de m'assurer de pouvoir consacrer assez de temps à chacune. Mes travaux ne porteront ici que sur l'une de ces missions : celle concernant le projet « FOS Tourisme ».

1.3. DISPOSITIF DU PROJET « FOS TOURISME »

Selon Foucault, cité dans le Dictionnaire de didactique du français, un dispositif est un « ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée ». Dans un dispositif d'enseignement/apprentissage, il s'agit de même de définir des besoins, un calendrier d'action, le rôle des différents acteurs, et des outils.

1.3.1. Genèse du projet

Le projet est né d'une demande du Coastal KZN FET (Further Education Training) College, un établissement de l'enseignement supérieur de la province du Kwazulu-Natal, choisi comme chef de projet pour le développement de filières de tourisme en différentes langues dans les établissements supérieurs de la région.

Monsieur Wilson Nzimande, directeur du Coastal KZN College à Durban, a ainsi contacté Monsieur Philippe Aldon, attaché de coopération pour le français au S.C.A.C., afin que ce dernier lui indique un manuel adéquat pour apprendre le Français du tourisme. Sachant que l'enjeu était plus important qu'un manuel de Français sur Objectif Spécifique (FOS), et que d'ailleurs un éventuel manuel ne répondrait pas aux besoins des étudiants concernés, Philippe Aldon a rencontré M. Nzimande tout début 2009. Ils ont ensemble décidé de monter un projet plus vaste, capable de répondre précisément à la demande du Coastal KZN College, en partenariat avec l'Université du Kwazulu-Natal (UKZN).

L'Alliance française de Johannesburg, de son côté, avait reçu une demande du Gauteng Tourism Authority (GTA) pour former des guides touristiques au français. Annabelle Mei, chargée des cours, en a fait part à Philippe Aldon, qui a décidé d'associer les deux projets.

1.3.2. Objectifs et besoins à satisfaire

L'objectif commun de ces deux demandes était de former des guides touristiques pour qu'ils soient capables d'accueillir des touristes francophones, notamment à court terme lors de la Coupe du monde de football qui a eu lieu en juillet 2010 en Afrique du Sud.

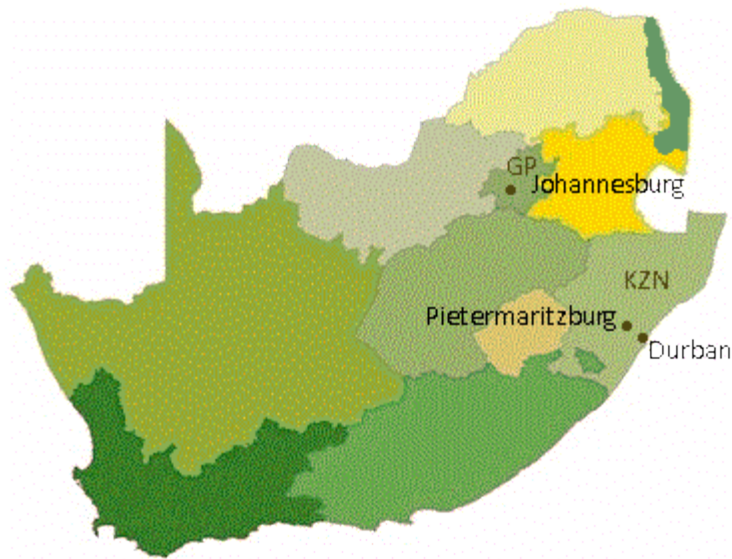
La Coupe du monde de football, première de l'histoire à avoir lieu en Afrique, a été, on s'en doute, la cause de multiples projets en Afrique du Sud. Son organisation a représenté un grand défi pour le pays, du point de vue de la construction, de la sécurité et de l'accueil. Des dizaines de milliers de visiteurs étaient attendus, et parmi ceux-ci, des milliers de francophones venus d'Europe et des différents pays francophones d'Afrique.

En associant le projet de la province du Gauteng à celui de la province du Kwazulu-Natal, il s'agissait de monter une formation pour deux publics au profil légèrement différent :

- Dans le Kwazulu-Natal, le public visé était des étudiants de l'enseignement supérieur qui allaient suivre une formation de tourisme pour devenir guides touristiques.
- Dans le Gauteng, il s'agissait de guides touristiques déjà en activité, voulant se former au français.

Pour monter un dispositif de formation pertinent et à grande échelle, plusieurs actions étaient à mener:

- définir les besoins en langue des guides ou futurs guides dans les deux régions concernées
- décider de l'organisation d'une filière tourisme au Coastal KZN FET College de Durban ainsi qu'au Umgungundlovu FET College de Pietermaritzburg
- employer des professeurs de FLE formés au FOS, et notamment au FOS Tourisme
- élaborer un référentiel qui réponde spécifiquement aux besoins du public visé
- créer des ressources pédagogiques adaptées à partir de ce référentiel
- créer une communauté de professeurs pour mutualiser les ressources créées
- constituer une base de ressources pédagogiques pour l'enseignement du FOS Tourisme en Afrique australe



Doc.3 Localisation des provinces et villes concernées

1.3.3. Plan d'action

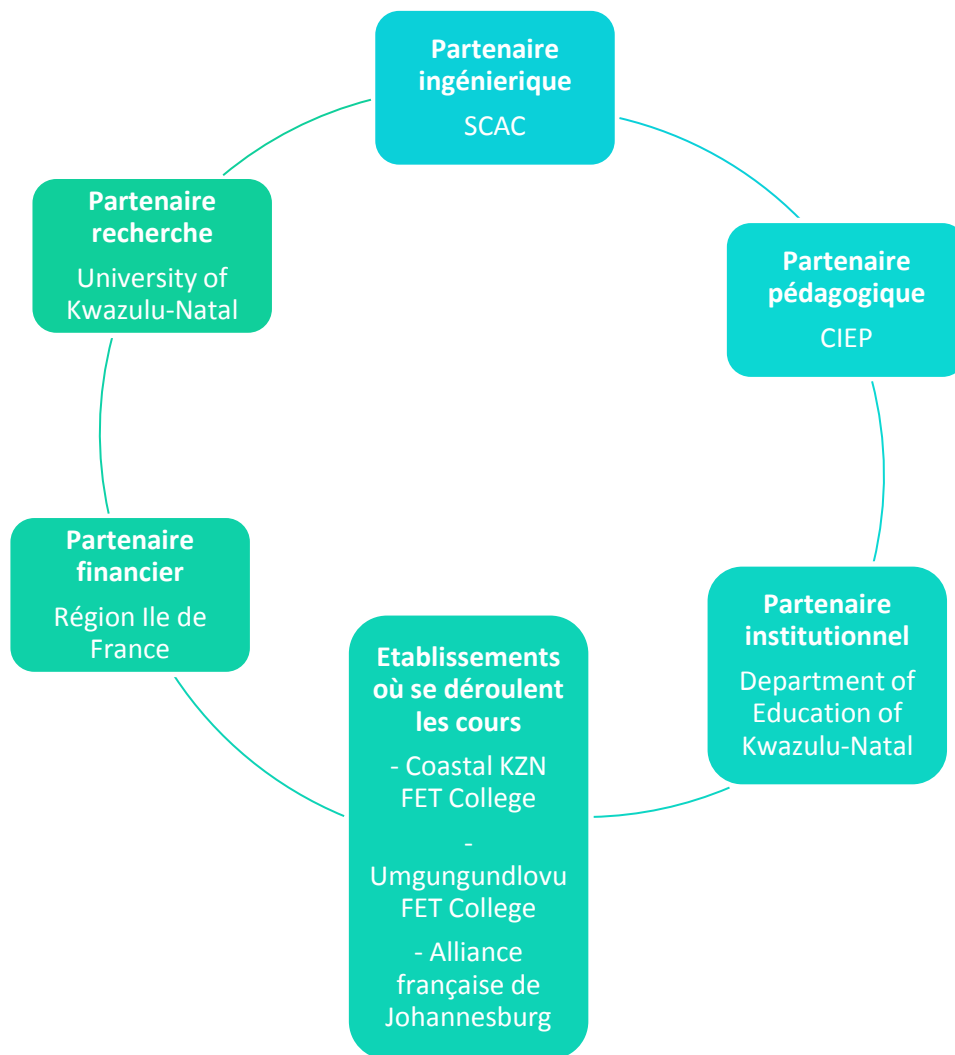
QUAND ?	QUOI ?
Le 9 février 2009 à Johannesburg, et le 10 à Durban.	✓ Recueil de données sur le profil et les besoins des professionnels et étudiants guides touristiques lors de réunions avec les différents partenaires, à Johannesburg, et à Durban : liste des sites touristiques à mettre en valeur dans les régions concernées, liste des actes de parole à pratiquer par les guides, classés en méga-tâches
Du 9 au 14 février 2009	✓ Mission d'expertise de deux spécialistes du Centre local du CIEP à La Réunion, Solange Marguerite et Nicolas Millet, afin qu'ils recueillent des données, qu'ils rédigent un cahier des charges, identifient les supports professionnels à didactiser, et présentent la plateforme collaborative Dokeos, préalablement créée par Nicolas Millet

Mi-février 2009	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recrutement des professeurs pour les différentes institutions où se dérouleront les cours
Mars 2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboration d'un référentiel et d'une mallette pédagogique par Arlette Alziary, spécialiste FOS au CIEP de Sèvres
Avril 2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formation des professeurs :
Du 6 au 17 avril 2009	<p>Formation de 54h au Centre local du CIEP à La Réunion</p> <p><i>Les formateurs</i> : 3 spécialistes du CIEP du Tampon</p> <p><i>Les formés</i> : 4 enseignants des Coastal KZN et Umgungundlovu FET Colleges + 4 étudiants du programme Honours de l'Université du Kzawulu-Natal (UKZN)</p> <p><i>Programme</i> : didactique du FOS, didactisation de supports touristiques, rencontre avec des professionnels du tourisme</p>
Du 27 avril au 8 mai	<p>Formation de 54h à l'Université du Kwazulu-Natal</p> <p><i>Les formateurs</i> : 2 spécialistes du CIEP de La Réunion</p> <p><i>Les formés</i> : 4 enseignants des Coastal KZN et Umgungundlovu FET Colleges + 4 étudiants du programme Honours de UKZN + 2 enseignants de l'Alliance française de Johannesburg + 1 responsable du suivi et de la création de matériel sur la plateforme (moi) + 2 responsables du suivi et de la production des mémoires de recherche des étudiants de Honours</p> <p><i>Programme</i> : appropriation du référentiel, création d'activités pédagogiques, mise en ligne des activités sur la plateforme</p>
Mai 2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mise en place d'un tutorat à distance à travers la plateforme Dokeos, d'une part par un expert-tuteur du CIEP, d'autre part par un coordinateur basé à Johannesburg (moi) ▪ Lancement des cours
Avril 2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certification des apprenants : DELF A1, A2 ou B1

1.3.4. Partenaires et acteurs du projet

- **Partenaires du projet**

Pour le S.C.A.C., il s'agissait d'institutionnaliser un partenariat entre différentes institutions et différentes provinces pour monter un projet viable et visible, dans lequel chaque acteur pourrait mettre en valeur ses propres compétences.



Partenaire ingénierique : le S.C.A.C. de l'Ambassade de France en Afrique du Sud

Le S.C.A.C. a fourni l'expertise nécessaire en analysant la demande initiale, en construisant les partenariats, en proposant un plan d'action, et en fournissant un appui logistique à la mise en œuvre du projet.

Partenaire institutionnel : Department of Education of Kwazulu-Natal

Le Department of Education of Kwazulu-Natal, a pris part au projet en permettant d'offrir les formations en français du tourisme des Coastal KZN et Umgungundlovu FET Colleges, et en acceptant leur certification.

Les institutions organisatrices et hôtes des cours : Coastal KZN FET College, Umgungundlovu FET College, Alliance française de Johannesburg

Outre l'organisation et la tenue des cours, ces institutions se sont engagées à promouvoir le programme, à contractualiser les professeurs de français, et à fournir aux apprenants une certification (le DELF, ainsi qu'une certification tourisme pour les étudiants des établissements du Kwazulu-Natal).

Partenaire « intellectuel » : Université du Kwazulu-Natal (UKZN)

La participation de UKZN au projet permet de s'assurer de sa qualité par la production de travaux de recherche et par le suivi des professeurs en charge des cours de FOS Tourisme.

L'université, à travers son programme de français, a donc participé à diverses étapes du projet. Elle a d'abord aidé au recrutement des professeurs. Quatre étudiants de niveau Honours ont ensuite été affectés au projet pour travailler en binômes avec les professeurs recrutés, suivre les formations du CIEP, participer à la création d'activités sur la plateforme, et fournir un travail de recherche. L'université a de plus été hôte de la deuxième formation des professeurs, du 27 avril au 8 mai.

Partenaire pédagogique : le CIEP

Le CIEP a joué un rôle crucial dans l'aspect pédagogique du projet :

- le CIEP de Sèvres a créé le référentiel et la mallette pédagogique, sortes de squelette du programme
- le Centre local du CIEP de La Réunion a formé les enseignants, comme mentionné plus haut, et a créé la plateforme Dokeos

Partenaires financiers : la région Ile de France

Depuis 2001, la région Gauteng et la région Ile de France ont signé un accord de coopération dans les domaines d'intérêt des deux régions. Le projet « FOS Tourisme » entrant d'une part dans le domaine de la formation professionnelle, et d'autre part dans la préparation de la Coupe du monde de football en 2010, la région Ile de France a accepté d'en être un des partenaires et de financer les cours à l'Alliance française de Johannesburg.

Le budget total du projet a finalement été évalué à 140 000€.

- **Public cible**

Le projet ayant répondu à deux demandes légèrement différentes, il convient de séparer le profil des deux groupes d'étudiants.

Dans le Kwazulu-Natal (Coastal KZN FET College et Umgungundlovu FET College) - ~100 étudiants

Il a été décidé que les étudiants seraient recrutés après le Matric (équivalent du Baccalauréat en Afrique du Sud), afin de privilégier des étudiants ne travaillant pas encore en dehors de leurs études et n'ayant encore aucune formation dans le secteur du tourisme. Les étudiants sont débutants en français. Leur formation comprend également différents sujets relatifs aux métiers du tourisme.

Dans le Gauteng (Alliance française de Johannesburg) - ~25 étudiants

Il s'agit de guides touristiques déjà en activité et enregistrés en tant que tels au Gauteng Tourism Authority (GTA). Le GTA a pris soin de les sélectionner, en privilégiant, selon ses propres termes, « les jeunes et les femmes ». Ces guides ont pu recevoir d'autres formations en langues, mais sont débutants en français.

Ces deux publics ont donc en commun de n'avoir jamais auparavant étudié le français, et de vouloir utiliser cette langue dans leur profession de guide touristique. Les apprenants de Johannesburg sont cependant déjà en activité, et savent précisément de quoi ils ont besoin, alors que les apprenants de Durban et Pietermaritzburg en sont au début de leur formation professionnelle, et

verront évoluer en même temps leurs compétences dans le monde du tourisme et leurs compétences en français du tourisme.

1.3.5. Organisation des cours

	Dans le Gauteng	Au Kwazulu-Natal
Total d'heures	180 heures	450 heures
Rythme	2 x 2h / semaine 3 sessions de 52 heures + 1 atelier de 20h, répartis sur un an	4 x 3h / semaine 2 semestres de 225 heures

Il était prévu que selon le rythme des deux provinces, et le niveau individuel des apprenants, ceux-ci seraient amenés à passer le DELF A1, A2 ou B1.

1.3.6. Outils

Deux outils principaux ont été spécifiquement créés pour le projet :

- le référentiel et la mallette pédagogique, qui ont donné au programme une structure de base à partir de laquelle créer des ressources adaptées au public cible
- le plateforme Dokeos, outil de mutualisation des ressources créées, et de lien entre les enseignants du programme

A cela s'ajoutent des documents-type qu'il m'a fallu créer pour faciliter la mutualisation.

▪ Référentiel

Le français de spécialité, ou le français sur objectifs spécifiques, sont généralement enseignés à partir du niveau A2. Il n'est bien sûr pas impossible d'enseigner le FOS à des débutants, en particulier dans les domaines de spécialité comme le français du tourisme. Mangiante et Parpette (2004) expliquent ainsi que « Les aspects traités dans les premières unités de FLE sont transférables – et

transférés – sans aucune difficulté à des situations du domaine touristique. » (pp. 137-138)
Cependant, ce public ne semble pas représenter un marché assez important, et il n'existe donc pas à l'heure actuelle de manuel reconnu pour enseigner le français du tourisme à des apprenants débutants. C'est pourquoi le dispositif prévoyait de faire appel au CIEP de Sèvres pour élaborer un référentiel adapté au public cible.

Comme mentionné plus haut, il a été créé par Arlette Alziary, consultante au CIEP de Sèvres et à l'OIF et spécialiste FOS, à partir du recueil de données effectué en amont à Johannesburg et à Durban dans le but de déterminer les besoins du public cible.

Suivant l'approche actionnelle, le référentiel est organisé en macro-tâches et micro-tâches correspondant aux besoins spécifiques des guides touristiques en Afrique australe. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, la perspective actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »

On voit dans l'extrait ci-dessous que chaque tâche est ensuite découpée en objectifs pragmatiques, sociolinguistiques et socioculturels, et linguistiques. La dernière colonne du tableau correspond à des recommandations d'activités.

1- POUR RECEVOIR LES TOURISTES A L ARRIVEE

MACROTACHES MICROTACHES	COMPETENCES	COMMUNICATIVES	LANGAGIERES	ACTIVITES LANGAGIERES STRATEGIES
	OBJECTIFS PRAGMATIQUES	CONTENUS SOCIOLINGUISTIQUES SOCIOCULTURELS	CONTENUS LINGUISTIQUES	
ACCUEILLIR UN GROUPE A L AEROPORT		- Adopter un comportement, une gestuelle, un rituel de politesse, un registre de langue adéquat(e) pour + objectif pragmatique. - Introduire l'interculturel : les manières de + objectif pragmatique + dans les deux pays		
Accueillir un groupe à l'arrivée	Attirer l'attention de quelqu'un, d'un groupe	mimique de la main pas de doigt claqué,	S'il vous plaît! Votre attention! <u>chuchotement</u>	Production orale gestuelle
	Rédiger un panneau	gestuelle neutre (pas adossé)	Majuscules/ minuscules Groupe, M ^{...} , Mme <u>paratexte</u>	Production écrite imitation
	Interpeller quelqu'un	Pas de prénom	Madame/ Monsieur s'il vous plaît Intonation montante	Production orale

Doc.4 Extrait du référentiel

Le référentiel se découpe en trois grands modules :

1. Pour recevoir les touristes à l'arrivée
2. Pour accompagner les touristes en ville
3. Pour guider les touristes en groupe

Tout au long de la formation, il a été mis à l'épreuve du dialogue enseignants-apprenants sur leurs besoins, et s'est révélé particulièrement pertinent : les guides ont reconnu dans la progression

proposée les tâches qu'ils ont à accomplir quotidiennement. Le programme a ainsi gagné en crédibilité, et en motivation de la part des apprenants.

En plus du référentiel, Arlette Alziary a conçu un exemple d'unité didactique, qui m'a permis ensuite d'élaborer des documents-type pour faciliter la mutualisation.

- Documents-type

L'objectif étant de mutualiser les ressources créées, il était nécessaire de se donner un format commun pour améliorer la lisibilité et pour assurer une certaine cohérence et un déroulement de cours plus ou moins homogène.

Puisque je m'adressais à des enseignants pour certains non formés au FLE, il s'est principalement agi pour moi de simplifier le lexique pédagogique présent dans la fiche pédagogique exemple du référentiel, d'expliquer les nouveaux termes choisis, et de les illustrer par un nouvel exemple d'unité. Quant aux fiches-apprenants, il s'agissait de donner des exemples d'activités en lien avec les différentes étapes prévues dans la fiche pédagogique, et de proposer un modèle de mise en page.

- Plateforme

Le CIEP du Tampon à La Réunion utilise la plateforme Dokeos pour différents projets d'enseignement-apprentissage dans l'Océan Indien, en Afrique de l'Est et en Afrique australe. L'administrateur de la plateforme a ouvert un espace pour le projet FOS Tourisme, et l'a organisé selon les besoins exprimés lors des premières réunions au Kwazulu-Natal. Cet espace a ensuite été réévalué et réadapté au fil de la formation, comme nous le verrons plus tard.

Initialement, la plateforme devait contenir deux espaces distincts : un espace enseignants, dans lequel ils échangeraient les ressources créées, et un espace apprenants, où ceux-ci pourraient effectuer des activités en ligne. Face au peu de connexions des enseignants et au peu de ressources pédagogiques créées, le deuxième espace n'a pas été nourri, mais est quand même resté présent sur la page d'accueil, notamment pour des raisons de communication sur le projet. Pour les partenaires financiers, la dimension collaborative de la plateforme ne parlait en effet pas vraiment. Par contre,

l'idée d'un parcours en ligne pour les apprenants attirait davantage. Cela a cependant eu le défaut de brouiller la navigation, la page d'accueil présentant à notre avis trop d'éléments superflus.



Doc.5 Extrait de la page d'accueil de la plateforme

Les éléments essentiels à nos objectifs sont cependant visibles :

- Outils de communication → forums / onglet « discuter » / annonces / conférence
- Outils de mutualisation de ressources → onglet « documents » / partage de fichiers
- Outils de gestion → onglet « utilisateurs »

Notons que depuis la fin de l'année 2010, la décision a été prise de déplacer le contenu de la plateforme Dokeos vers la plateforme Moodle du réseau des Alliances australes, qui serait elle-même en lien sur le nouveau site d'information du réseau francophone en Afrique australe : www.e-dibuka.com. « E-Dibuka » a pour ambition d'être un site d'information sur la France contemporaine, et de réunir les francophiles de la région. L'idée serait entre autres de mettre à disposition des

enseignants et/ou des apprenants des liens vers des ressources pédagogiques. Celles sur le français du tourisme en feraient partie. Depuis cette décision, aucune modification de la plateforme n'a donc été effectuée. Notre mission dans les prochains mois sera d'opérer le transfert des données entre les deux plateformes, et de s'assurer d'une navigation pertinente et efficace.

1.3.7. Enjeux

Le projet FOS Tourisme s'inscrit tout à fait dans les objectifs du SCAC, comme mentionnés plus haut : il s'agit de valoriser le français comme langue de professionnalisation et de communication, notamment avec l'Afrique francophone, de créer des ressources pédagogiques adaptées à ces besoins, et de les mutualiser dans le réseau d'enseignement du français en Afrique australe.

Dans ce cas précis, la Coupe du monde de football 2010 a représenté un défi ainsi qu'une chance d'ouverture pour l'Afrique du Sud. Répondre aux besoins langagiers du pays pour assurer l'accueil des touristes, c'était prendre part aux préparations de cet événement majeur. Et puis, sur le plus long terme, aider au développement du tourisme en Afrique australe.

1.3.7. Problématique

On l'a vu, bien qu'un référentiel, un « squelette », ait été conçu pour l'enseignement aux guides, les enseignants ne disposaient pas de manuel à suivre. Il leur a été confié de créer la « chair », c'est-à-dire les unités pédagogiques, les fiches pédagogiques, les fiches d'activité etc.

Mais l'écart entre la théorie du projet et la réalité du terrain s'est révélé important. Trois des six enseignants employés n'avaient en effet ni formation en sciences de l'éducation ou sciences du langage, ni expérience de l'enseignement d'une langue. Il leur a pourtant été demandé de réaliser une des tâches qui demande le plus de compétences pédagogiques : créer leurs propres ressources.

Quel impact cette tâche a-t-elle eue sur le déroulement du projet et sur le développement de leurs compétences d'enseignants et de leurs pratiques ? Cela a-t-il joué le rôle de formation continue ? Créer des ressources pédagogiques les a-t-il aidé à se développer en tant qu'enseignants réflexifs et autonomes ?

2. AUTONOMIE / AUTONOMISATION DE L'ENSEIGNANT : RECHERCHES ACTUELLES

2.1. RECHERCHES ACTUELLES SUR L'AUTONOMIE

Monique Linard (2003) revient au sens premier du mot : « L'autonomie au sens large définit le mode plus ou moins indépendant de fonctionnement et d'action d'une entité ou d'un système organisé, naturel ou artificiel, en relation avec son environnement. » Elle différencie ainsi le niveau élémentaire de l'autonomie des « réflexes et automatismes d'autorégulation fonctionnelle » (pp. 241-263), communs aux organismes physiques, vivants ou non, et le niveau supérieur de la « conduite intentionnelle », qui implique action volontaire, choix, et sentiments. Ce dernier niveau apporte « une plus grande amplitude d'analyse, de choix et d'initiative dans la détermination des possibles, buts et stratégies de son action en fonction de ses propres valeurs. » Ainsi définie, on comprend que l'autonomie n'est pas acquise de manière naturelle par tout un chacun, et doit donc être apprise.

2.1.1. L'autonomie de l'apprenant

- Qu'est-ce qu'être autonome ?

Le terme d'« autonomie de l'apprenant » a été pour la première fois utilisé par Henri Holec en 1981. Le postulat selon lequel « apprendre, c'est suivre un enseignement », était alors questionné. Les chercheurs en éducation ont essayé de redéfinir le fait d'apprendre et ont étudié les principes de l'apprentissage autodirigé. Ces recherches ont bouleversé l'enseignement des langues étrangères et ont fait de l'autonomie une vraie démarche pédagogique. Dans le contexte éducatif actuel, l'autonomie de l'apprenant est même devenue un des enjeux fondamentaux. Selon Haramboure (1996), « le développement de l'autonomie des élèves est au cœur des préoccupations de tout enseignant, quel que soit le niveau et le type d'apprentissage concerné. » (p.265)

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, être autonome, c'est d'abord être un usager indépendant de la langue, qui sait être efficace dans des situations de communication non prévisibles. Dans le CECRL, le concept d'autonomie est ainsi largement associé aux stratégies de

communication : « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis ». (p. 48)

Mais devenir un apprenant autonome, c'est aussi apprendre à apprendre, et savoir se définir des objectifs, organiser leur accomplissement, et les évaluer. Cela implique des capacités métacognitives : l'apprenant doit savoir interroger ses représentations et réfléchir sur ses procédés d'apprentissage. Le CECRL, à nouveau, inclut ainsi l'objectif de « développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire; l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes; lui apprendre à choisir du matériel; l'entraîner à l'auto-évaluation. » (Conseil de l'Europe, section 1.5.1). Cela s'est depuis largement reflété dans les manuels d'enseignement de FLE, sur le modèle du portfolio européen des langues. La grande majorité des manuels propose ainsi maintenant une partie « auto-évaluation », où l'apprenant est amené à évaluer ses nouvelles compétences, voire à analyser ses techniques d'apprentissage. Cette métaconduite n'est bien sûr pas innée, et doit être apprise, apprivoisée et pratiquée. L'éducation a sans aucun doute un rôle clé à jouer pour développer ces savoir-faire.

L'autonomie implique enfin une dimension d'implication sociale et volontaire : l'apprentissage est un engagement à agir à la fois indépendamment (de l'enseignant, de l'institution, etc.) et en coopération avec les autres, dans un travail d'acquisition collaboratif des connaissances et des compétences. Trebbi (1995) affirme ainsi dans sa « définition de Bergen » que l'autonomie de l'apprenant est caractérisée « by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person. »

- Les TICE et le paradoxe de l'impératif de l'autonomie

Les recherches sur l'autonomie de l'apprenant ont pris une nouvelle dimension et une nouvelle urgence avec le rapide développement de l'utilisation des TIC en éducation, des formations à distance ou en hybridation distance-présentiel. Devant la quantité quasi illimitée d'informations et de connaissances potentielles auxquelles les TICE donnent accès, l'apprenant-utilisateur doit savoir se

fixer des objectifs et sélectionner les éléments pertinents. Comme le soulèvent Linard (2003) et Blin (1998), l'usage des TICE demande donc des stratégies de décision et d'adaptation à des situations de plus en plus complexes et instables, soit une certaine capacité d'autonomie. L'autonomie de l'apprenant-utilisateur devient donc paradoxalement un pré-requis, une condition à la possibilité d'un apprentissage à distance, en même temps qu'un des objectifs de la formation. Comme le souligne Soubrié (2005), l'enjeu est donc de « mettre en place des formations spécifiques qui alternent des temps de travail en autonomie et des temps d'accompagnement où l'accent est avant tout mis sur le savoir apprendre » et où « le rôle du formateur consiste à mettre en place les conditions favorables à ce retour réflexif [...] ». (p.2) Ce sont des conditions similaires qui ont été pensées dans le contexte de notre projet, même s'il ne s'agit pas tout à fait d'une formation à distance : la plateforme Dokeos et les échanges de courriers électroniques tiennent lieu d'outil de formation continue à distance ; le suivi pédagogique local, à Johannesburg et à Durban, a lui pour fonction d'accompagner la réflexion, voire de la susciter.

2.1.2. L'autonomie de l'enseignant, un sujet encore peu traité

La notion d'autonomie de l'enseignant est encore relativement nouvelle, et fait encore l'objet de recherches et de réflexions de la part des spécialistes de l'enseignement. En janvier prochain, un colloque aura lieu à Mumbaiï, en Inde, pour tâcher de répondre en partie aux interrogations qui naissent de cette notion. Alors que les recherches, surtout en matière d'autonomie, sont souvent centrées sur l'apprenant, il semble en effet important de se tourner du côté de l'enseignant, et de questionner son autonomie. Comment la définir ? Comment s'exerce t-elle ? Quelles formes prend-elle ? Comment la développer, et pourquoi ?

L'autonomie de l'enseignant peut d'abord se confondre avec celle de celui qui une fois dans sa classe, est libre de toutes contraintes liées à son institution. Si les contraintes de l'institution sont à prendre en compte dans l'accès de l'enseignant à l'autonomie, cette dernière ne peut cependant pas se réduire à ce seul aspect.

- **L'autonomie par les pratiques métacognitives**

A défaut de définir l'autonomie de l'enseignant, Little (1995) explique que les enseignants autonomes font preuve d'un « strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest possible degree of affective and cognitive control of the teaching process, and exploring the freedom that this confers. » (p.179)

Trebbi (1990) distingue deux types de contraintes desquelles l'enseignant doit tenter de se libérer pour s'autonomiser :

- *les contraintes externes* : ce sont les contraintes liées à l'institution (curriculum, évaluation, emploi du temps...)

- *les contraintes internes* : elles représentent les croyances de l'enseignant en rapport à l'enseignement-apprentissage, aux rôles de l'apprenant et de l'enseignant, etc.

Se libérer des contraintes externes consiste à les dépasser en prenant conscience des marges de liberté offertes par l'institution, ou tout du moins dont l'enseignant peut profiter. Ces marges de liberté peuvent par exemple être en rapport avec le contenu du cours, la méthode, ou le rythme d'apprentissage.

Se libérer des contraintes internes demande une démarche métacognitive, l'enseignant devant être capable d'exercer un regard critique et analytique sur ses propres représentations de l'enseignement-apprentissage, du rôle de l'enseignant, de l'apprenant, de l'institution.

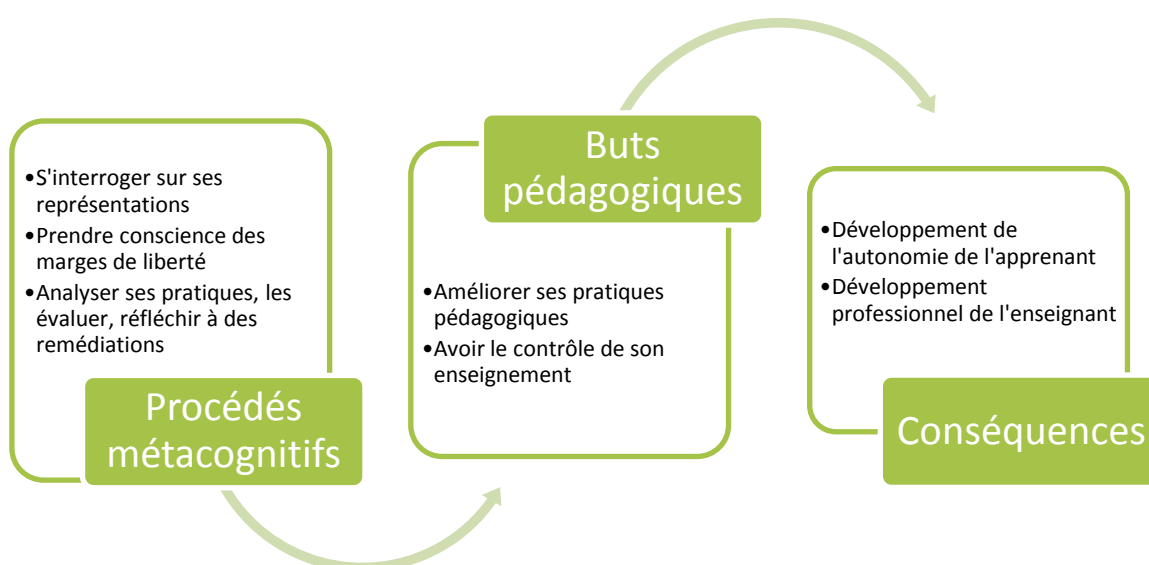
Au-delà de ses représentations, l'enseignant, pour devenir autonome et maître de son enseignement, doit également s'interroger sur ses pratiques pédagogiques et chercher à les améliorer sur le mode de la recherche-action. Il doit ainsi analyser ses pratiques, chercher des remédiations, les appliquer, en analyser les effets, et les modifier à nouveau si nécessaire. Enseigner doit être un processus continu de réflexion et d'expérimentations afin de parfaire son contenu, sa méthode, sa démarche. Lors de l'atelier de réflexion de Shizuoka, Robertson postulait ainsi que l'autonomie est développée « through observation, reflection, thoughtful consideration, understanding, experience, evaluation of alternatives... »³ alors qu'Ashwell affirmait lors de cette même discussion que l'enseignant autonome recherche « new answers to new problems which inevitably occur to us as individuals in our own unique teaching/learning situations. »

³ BARFIELD, A. (Ed.) (2001) « Exploring and Defining Teacher Autonomy : A Collaborative Discussion »

Pour développer ces compétences, plusieurs méthodes ont été proposées par Bailey, Curtis et Nunan (2001), parmi lesquelles le journal de bord, la recherche-action, la vidéo, l'observation par des pairs ou par soi-même, ou encore l'expérimentation de l'apprentissage d'une autre langue.

Il s'agit donc là d'une vraie démarche de développement professionnel, qui n'a pas de fin, et doit faire partie des pratiques de l'enseignant tout au long de sa carrière, comme l'apprenant acquiert des pratiques autonomisantes qui lui serviront toute la vie. Mc Grath (2000) avance ainsi l'idée d'un « self-directed professional development », un développement professionnel autonome et autonomisant.

→ Autonomisation de l'enseignant par les pratiques métacognitives



▪ L'autonomie solidaire

« C'est-à-dire une autonomie construite au sein d'une équipe d'enseignants, dans une institution, liée par un projet commun, où chacun apporte son point de vue, ses compétences. »⁴ Cette définition tranche quelque peu avec les définitions que l'on trouve souvent sur l'autonomie de l'enseignant, puisque l'autonomie solidaire s'inscrit ici clairement dans un cadre institutionnel bien

⁴ Commission nationale de pédagogie, SGEC (1998) *L'autonomie de l'enseignant : une autonomie solidaire*

présent. Ce qui est compréhensible quand on sait que cette définition a été donnée par le SGEC lors de la commission nationale de pédagogie, donc dans un cadre institutionnel précis. Les idées exposées restent toutefois intéressantes.

Il est ainsi exposé que l'autonomie solidaire, c'est construire son autonomie individuelle grâce aux autres, notamment par la pratique discursive. On retrouve donc dans cette approche la dimension réflexive, mais de manière collective, grâce à la « confrontation de points de vue, de compétences et d'expériences ». C'est aussi éventuellement s'associer à ses pairs pour étudier les marges de liberté offertes par l'institution, et en prendre parti collectivement. Le projet d'établissement pourrait être un bon exemple : l'enseignant qui choisit de s'impliquer dans une telle réflexion collective peut intervenir dans les objectifs et les projets de son établissement.

La notion d'autonomie solidaire envisage de plus l'autonomie de l'enseignant comme un réseau d'interdépendances où l'autre, de par son regard, joue le rôle de régulateur : « La reconnaissance – celle du risque pris à un moment donné dans un tel projet particulièrement innovant, mais aussi celle de la créativité au quotidien de l'enseignant qui renouvelle régulièrement ses cours pour des élèves toujours nouveaux - vient de l'équipe tout autant que du chef d'établissement (...), ou de l'inspecteur, ou des parents, ou des élèves. »

▪ L'autonomie par le développement de l'autonomie des apprenants

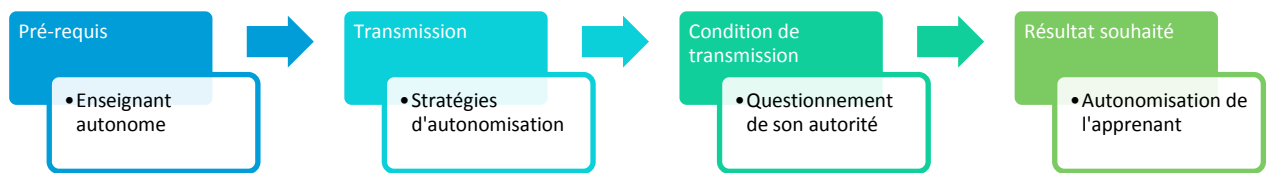
Enfin, l'autonomie de l'enseignant est très souvent associée à celle de l'apprenant. Comment un enseignant pourrait travailler à développer l'autonomie de ses apprenants s'il ne faisait pas l'effort lui-même de s'autonomiser ? Pour ouvrir un dialogue métacognitif avec ses apprenants, l'enseignant doit pouvoir être capable de s'interroger lui aussi sur ses propres pratiques. L'autonomie de l'enseignant semble donc être un pré-requis à l'autonomie de l'apprenant, ou tout du moins certainement à l'enseignement autonomisant. Mais en retour logique, l'enseignement autonomisant est aussi une preuve de l'autonomie de l'enseignant en ce que celui-ci met en pratique dans sa propre classe la réflexion critique, le discours collaboratif ou encore la dimension métacognitive. Little (2000) résume cette interrelation en affirmant :

« The development of learner autonomy depends on the development of teacher autonomy. By this I mean two things: (i) that it is unreasonable to expect teachers to foster the growth of autonomy in their learners if they themselves do not know what

it is to be an autonomous learner, and (ii) that in determining the initiatives they take in the classrooms, teachers must be able to exploit their professional skills autonomously, applying to their teaching those same reflective and self-managing processes that they apply to their learning. »

Un enseignant autonome travaille donc « with his or her learners openly and accountably in ways that will best stimulate their learning.» Pour cela, il devra savoir questionner l'exercice de son autorité pour favoriser le dialogue avec ses apprenants.

On peut ainsi résumer l'autonomisation de l'apprenant par l'exercice de l'autonomie de l'enseignant :



Jiménez Raya, Lamb and Vieira (2007), dans leurs travaux sur la pédagogie de l'autonomie, donnent finalement une définition commune à l'autonomie de l'enseignant et à celle de l'apprenant, en privilégiant une vision sociale: « The competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation. »

2.2. LA CONCEPTION DE RESSOURCES PEDAGOGIQUES : UNE PRATIQUE AUTONOMISANTE ?

Pour expliquer l'origine de cette idée, nous partirons d'une expérience personnelle.

J'ai vécu ma première expérience d'enseignement du FLE en 2004, à l'Université Suan Dusit de Bangkok, en tant que stagiaire de licence option FLE. On m'avait alors demandé de créer mon propre manuel de cours pour enseigner le français des affaires. Mes connaissances et mes compétences en tant qu'enseignante de FLE étaient encore très limitées, et donc la tâche qu'on me confiait, particulièrement complexe. Pourtant, mon sentiment est que cela a accéléré ma formation : j'ai dû analyser tous les manuels disponibles, faire des recherches complémentaires, effectuer des choix de supports, déterminer une progression et une démarche. A l'issue du semestre, après avoir

mis à l'épreuve mon « manuel », j'avais compris où se trouvaient mes erreurs, et comment l'améliorer pour le semestre suivant.

2.2.1. Libertés offertes par la création de ressources

Si comme Trebbi, on part du principe que l'autonomisation, c'est notamment se libérer des contraintes, il est alors intéressant de voir quelles libertés offre la création de ressources. La plus évidente est la liberté de contenu, partielle cependant si l'enseignant doit suivre un référentiel particulier, comme c'était le cas dans notre contexte. Selon les contraintes de création imposées, cela peut aussi être une liberté de rythme et d'approche pédagogique. Des professeurs d'anglais chinois, interrogés sur la notion d'autonomie de l'enseignant, ont ainsi noté « [...]teacher autonomy is related [...] to freedom to act as one's own initiative in teaching » [but] « teachers are generally required to adhere to syllabus and teaching materials ». Ils opposent donc l'autonomie de l'enseignant et le fait d'avoir un programme et un manuel imposés.

2.2.2. La création de ressources comme pratique réflexive

On a vu plus haut que l' « autonomy is developed through observation, reflection, thoughtful consideration, understanding, experience, evaluation of alternatives... » Ainsi définie, l'autonomie de l'enseignant semble être un pré-requis à la création de ressources. Créer des ressources nécessite en effet d'analyser les besoins des apprenants, de faire des choix, de faire appel à ses connaissances pédagogiques et à ses expériences précédentes pour privilégier telle ou telle approche, d'expérimenter et d'évaluer les ressources créées.

Concevoir des ressources s'apparente ainsi à une démarche de recherche-action, qui comme exposé plus haut, aide à l'autonomisation. Le procédé complet de la conception de ressources comprend en effet la création, l'expérimentation, et la modification éventuelle des ressources créées.

Comme une sorte de serpent qui se mord la queue, on comprend donc que l'autonomie de l'enseignant est un pré-requis à la conception de ressources pédagogiques, et que la conception de ressources pédagogiques est en retour une pratique autonomisante.

2.2.3. Dans notre cas précis, la mutualisation des ressources créées comme autonomie solidaire

Rappelons à nouveau la définition du SGEC (1998) de l'autonomie solidaire : « une autonomie construite au sein d'une équipe d'enseignants, dans une institution, liée par un projet commun, où chacun apporte son point de vue, ses compétences. » Ainsi exprimée, cette définition semble tout à fait correspondre à notre situation : une équipe de six enseignants réunis par le même dispositif de formation, avec la tâche commune de concevoir des ressources pédagogiques à partir du même référentiel, puis de les mutualiser et de partager leurs expériences sur une plateforme internet spécifiquement ouverte pour ce projet. On rejoint là la notion de communauté de pratique proposée par Lave et Wenger (1991) :

« un processus **d'apprentissage social** émergeant lorsque des personnes [...] collaborent mutuellement. Cette collaboration, qui doit se dérouler sur une période de temps notable consiste à partager des idées, trouver des solutions, construire des objets nouveaux. »

La plateforme Dokeos devrait donc être le vecteur de ce lien social qu'Albero (2003) qualifie de « nécessité impérative » (p.9) à l'apprentissage ; ici à la formation continue des enseignants. Elle pourrait aussi être potentiellement le lieu de naissance d'une communauté de pratiques.

3. ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES ET CONCLUSIONS

3.1. PROFIL DES ENSEIGNANTS

3.1.1. Formation et expérience

La question du recrutement des professeurs pour la région du Kwazulu-Natal s'est posée relativement tard, et dans une certaine urgence. Un appel d'offre a été lancé, auquel ont répondu cinq personnes. Sur ces cinq personnes, il fallait en choisir quatre.

Cela explique en partie pourquoi les personnes recrutées n'avaient pas tous le profil d'enseignants. Sur les quatre personnes recrutées, trois n'avaient aucune formation en FLE, en linguistique ou en Sciences de l'Education, et deux n'avaient aucune expérience de l'enseignement, quelle qu'elle soit. Une troisième personne avait une expérience de l'enseignement de la musique.

Une seule de ces personnes recrutées, donc, était formée à la linguistique et enseignait déjà à l'Alliance française de Pietermaritzburg et de Durban.

Nous appellerons les enseignants par un code correspondant à la région ou au pays où ils exercent : KZN pour Kwazulu-Natal, GP pour Gauteng et SZ pour Swaziland.

Dans la province du Gauteng, aucun recrutement n'était nécessaire, mais il fallait choisir parmi les enseignants de l'Alliance française de Johannesburg deux enseignants compétents. GP 1 a été choisie pour sa connaissance du monde de l'entreprise et de ses demandes particulières, et pour sa motivation à vouloir s'engager dans un tel projet. GP 2 a été retenu pour sa connaissance du monde du tourisme, étant lui-même guide touristique, et pour des raisons interculturelles. GP 2 devait en effet enseigner au groupe de guides de Soweto, célèbre township de Johannesburg. Le fait qu'il soit un homme, africain, et âgé d'une soixantaine d'années lui conférait toute la respectabilité dont il allait avoir besoin pour réussir à s'intégrer dans ce milieu.

GP1 et GP2 n'ont pas suivi de formation initiale à l'enseignement du FLE, mais ont bénéficié de formations continues, et ont accumulé les expériences d'enseignement. Ils se distinguent donc sur ce plan-là du profil des enseignants du Kwazulu-Natal.

Enfin, SZ 1, qui a rejoint le projet de mutualisation des ressources de manière spontanée et volontaire, a un Master de FLE et travaille à l'Alliance française de Mbabane, au Swaziland, en tant que responsable pédagogique.

	Formation initiale en FLE, en linguistique ou en Sciences de l'Education	Formation continue en FLE	Expérience de l'enseignement	Expérience de l'enseignement d'une langue étrangère	Expérience de l'enseignement du FLE
KZN 1	X	X	X	X	X
KZN 2			X		
KZN 3					
KZN 4					
GP 1		X	X	X	X
GP 2		X	X	X	X
SZ 1	X	X	X	X	X

Formation et expérience des enseignants du projet

Notons que les trois enseignants sans formation ni expérience étaient par ailleurs regroupés dans une seule ville, Durban, alors que KZN 1 était seule à Pietermaritzburg. Le transfert informel de connaissances et de compétences risquait donc d'être limité.

3.1.2. Une équipe multiculturelle

Il est également intéressant de noter la diversité des nationalités d'origine des enseignants. Sur sept enseignants, nous comptons cinq nationalités : KZN 1 est Brésilienne, KZN 2 et 4 sont

Congolais, KZN 3 est Zambien, GP 1 et SZ 1 sont Françaises, et GP 2 est Ivoirien. Ces différences de culture ont une influence cruciale sur les représentations de ces enseignants, ainsi que sur les échanges entre les différents acteurs du projet.

KZN 2, 3 et 4 n'ayant pas reçu de formation en Sciences de l'Éducation, leurs représentations du rôle de l'enseignant se base a priori sur leur propre vécu et sur leurs expériences en tant qu'apprenants, il y a pour la plupart au moins 10 ans. Or force est de constater que l'enseignement il y a dix ans en Afrique francophone était surtout un enseignement vertical, où l'apprenant n'avait que peu de place.

3.2. L'ACCOMPAGNEMENT : DES OUTILS ET DES DEMARCHES AUTONOMISANTS

3.2.1. Mon rôle dans le projet : une quintuple casquette !

Comme vu dans notre première partie, la mission qui m'avait été confiée dès le début de mon stage consistait à **coordonner la plateforme Dokeos**. Pourtant, la découverte de la réalité du terrain a déterminé de nouveaux besoins, et l'on m'a en conséquence attribué des rôles complémentaires.

La formation reçue par les enseignants à Durban a ainsi mis en évidence le besoin de coordinateurs pédagogiques afin d'harmoniser les pratiques et de conseiller les enseignants. Ce rôle de **suivi pédagogique** a été attribué à deux enseignantes du département de français de l'université du Kwazulu-Natal (UKZN), Francesca Balladon et Céline Peigné, pour les quatre enseignants de la région du Kwazulu-Natal, et à moi-même pour les deux enseignants du Gauteng.

Il était par ailleurs convenu depuis le début de mon stage que j'assisterais les enseignants dans leur travail de conception de ressources pédagogiques, et que j'en créerais moi-même. Devant le peu de ressources pédagogiques créées par les enseignants du programme, ce rôle s'est encore accru. Je me suis vue confiée la **création des ressources** correspondant à tous les objectifs du référentiel, afin qu'à l'aboutissement du programme, ces ressources pédagogiques de français du tourisme soient disponibles pour toutes les institutions d'Afrique australe intéressées.

Une quatrième mission, tout à fait imprévue, s'est ajoutée : celle d'**enseigner** dans le programme, suite au départ précipité d'un des deux enseignants du Gauteng. D'août 2009 à avril 2010, j'ai donc pris en charge une des deux classes de guides touristiques du Gauteng. Notons qu'il est possible que cette dernière « casquette » ait pu brouiller les représentations des enseignants sur mon rôle,

notamment celles du deuxième enseignant du Gauteng : je devenais ainsi enseignante comme eux, mais me conservais le droit de regard, de conseil et de mutualisation de leur travail en assurant toujours mon rôle de conseillère pédagogique et de coordinatrice de la plateforme de mutualisation. Ma mission d'enseignement m'a cependant permis d'avoir une vision globale du projet, et de mieux comprendre les besoins des apprenants, les difficultés des enseignants, et ainsi, les enjeux de mon rôle dans le projet.

Enfin, étant conseillère pédagogique à l'Alliance de Johannesburg, j'ai pu participer directement à l'**organisation administrative** de la formation (emplois du temps, chartes, certifications, paiements, rapports et rendez-vous de suivi réguliers avec le Gauteng Tourism Authority, communication du programme aux institutions partenaires, élargissement de l'équipe enseignante).

▪ Le rôle central de coordinatrice pédagogique

René-Boullier (2002) note que les dispositifs de formation à distance retiennent les trois rôles principaux du formateur, de l'apprenant et de l'administrateur, mais oublient souvent le rôle de coordinateur pédagogique. Son analyse peut dans notre contexte s'adapter à la situation de coordination d'enseignants. Elle définit ainsi les différentes fonctions du coordinateur pédagogique :

- « - savoir gérer une équipe
- concevoir des organisations, des processus de travail,
- faire circuler l'information,
- avoir un bon sens relationnel avec toutes les parties prenantes,
- assurer un suivi technique. » (p.4)

Elle ajoute en outre que le coordinateur pédagogique est une « personne ressource sur des sujets variés » (p.3) et qu'il « maintient un lien social » (p.5).

Ce sont en effet les diverses fonctions que nous avons dû remplir. Dans notre contexte, il s'est agi de proposer des outils de travail communs, des modes d'échange et des délais, de répondre aux besoins d'informations, aux demandes de conseils pédagogiques et aux difficultés techniques, de relancer la motivation et la participation, et d'être l'intermédiaire entre les décideurs ingénieriques, ou l'administrateur par exemple, et les enseignants.

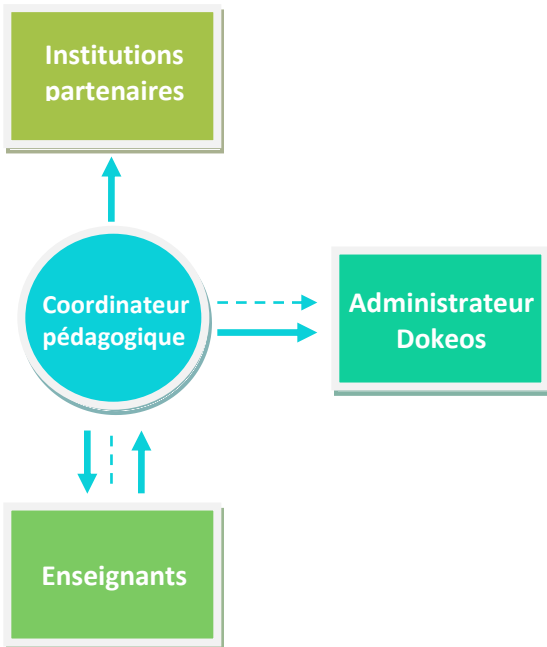


Schéma de communication et de transfert d'informations

- Les relations interculturelles

Précédemment, nous avons vu que l'équipe d'enseignants était composée de diverses nationalités. Si la communication, en particulier dans le rôle du coordinateur, et d'autant plus dans des conditions à distance, est toujours une problématique cruciale et délicate, elle n'en a été que plus complexe dans ce contexte multiculturel.

Ainsi dans le cas de GP2, nous nous sommes heurtés à des problèmes relationnels liés à la dimension interculturelle : être une jeune femme blanche et occuper une position de supériorité hiérarchique par rapport à un homme noir plus âgé présage des difficultés évidentes quand on connaît le contexte historique et culturel de l'Afrique en général. Tout l'enjeu a alors été d'aplatir la relation hiérarchique en valorisant l'interlocuteur au maximum, en l'impliquant dans les décisions et en basant tous les échanges sur l'idée de collaboration.

3.2.2. Quelles actions pour aider les enseignants à répondre aux objectifs qui leur ont été donnés ?

Dès le processus de recrutement, il était convenu avec les enseignants qu'en plus de leur enseignement, ils devraient créer des ressources pédagogiques de français du tourisme en s'appuyant sur un référentiel commun et sur la collaboration entre pairs. Ces objectifs, et notamment leurs modalités de mise en œuvre, ont ensuite été détaillés lors de la formation des enseignants à Durban, en avril 2009, juste avant le début des cours, puis répétés tout au long de la formation des guides. Ils avaient tous en commun de favoriser l'autonomisation des enseignants. Le rôle de coordinatrice était de faciliter l'atteinte de ces objectifs.

Nous synthétiserons dans le tableau ci-dessous nos attentes de la part des enseignants, et les actions effectuées pour les aider à y répondre.

Ce que nous attendons des enseignants	Nos actions pour les aider à y répondre
Suivre le référentiel, sorte de cadre commun au projet, garant d'une qualité de contenu et d'une harmonie de la formation	Explication du référentiel et de son intérêt, vulgarisation des termes pédagogiques Alignement de l'organisation de la plateforme Dokeos sur la progression du référentiel Mention systématique du référentiel dans les échanges
Créer des ressources pédagogiques	Diffusion d'un modèle de fiche pédagogique et d'unité pédagogique (la discussion collective a été encouragée à ce sujet, afin de se mettre d'accord collectivement) Partage de toutes les ressources que nous avons conçues
Communiquer sur les évolutions	Demande de bilans réguliers, sous une forme commune
Echanger entre pairs (difficultés ; conseils ;	Encouragement répété à l'utilisation des forums

interrogations ; pratiques...)	de la plateforme ou de l'outil clavardage Diffusion à tous les enseignants de tous les bilans reçus
Pratiquer une réflexion métacognitive	Incitation à l'utilisation des forums sur des questions précises Envoi d'un questionnaire sur leurs pratiques et leurs représentations de l'autonomie
Rendre leurs apprenants autonomes	Elaboration d'un portfolio de l'apprenant, sur le modèle du portfolio européen Promotion de la démarche actionnelle à travers nos divers conseils pédagogiques

3.2.3. Quelles fonctionnalités sur Dokeos pour répondre à ces objectifs ?

Comme expliqué dans la description du contexte, la plateforme Dokeos a été conçue par un administrateur du CIEP de la Réunion à partir de l'analyse des besoins menée en amont, en février 2009. Elle a cependant subi des modifications dès la formation à Durban, en avril 2009, puis tout au long de l'année, souvent à mon initiative. Elle s'est donc construite par un dialogue continu entre l'administrateur et moi-même, qui tentions de répondre aux besoins pédagogiques des enseignants. Nous verrons dans le tableau suivant quelles fonctionnalités de Dokeos nous avons retenues pour répondre aux objectifs exprimés dans le précédent tableau. Notons que certains objectifs, comme celui de créer des ressources, n'apparaissent pas dans le tableau ci-dessous, parce que trop généraux pour pouvoir correspondre à une fonctionnalité particulière.

Objectifs	Fonctionnalités sur Dokeos propres à faciliter la réalisation de ces objectifs
Suivre le référentiel	Rubrique « Documents » où les utilisateurs peuvent déposer leurs ressources, classées par macro-tâches et micro-tâches décrites dans le référentiel
Echanger entre pairs	Outils forums et clavardage pour les discussions, demandes de conseils, diffusion des impressions et bilans de chacun Outil « Documents » pour la mutualisation des ressources
Pratiquer une réflexion métacognitive	Outils forums et clavardage
Rendre autonomes les apprenants	Parcours d'apprentissage en ligne, en complément de l'enseignement en présentiel

Notons que les fonctionnalités de la plateforme n'ont plus été développées une fois que nous avons réalisé qu'elle ne serait pas utilisée, et encore plus une fois qu'il a été décidé que les ressources ne seraient plus hébergées sur la plateforme du CIEP.

3.2.4. L'influence de la formation des enseignants à La Réunion et à Durban en amont du projet

Comme nous l'avons vu, en amont de la formation des guides, deux formations ont été organisées pour les enseignants : une à la Réunion, axée sur la didactique du FLE, et surtout du FOS, et une à Durban, censée être plus pratique et centrée sur l'appropriation du référentiel, la création de ressources et leur mise en ligne. Ces deux formations combinées devaient donc donner les clés aux enseignants de leurs pratiques futures.

Je n'ai pas participé à la première formation à La Réunion. Cependant, j'ai pu observer la deuxième formation pendant les deux semaines qu'elle a duré, et regrette qu'elle n'ait pas atteint ses objectifs.

Il avait été convenu que les matinées seraient consacrées à la découverte du référentiel et à la création en petits groupes de ressources pédagogiques suivant la progression du référentiel. Les après-midi seraient réservés à la formation à la plateforme Dokeos par son administrateur et à la mise

en ligne des ressources créées le matin. Malheureusement, le programme ne s'est pas déroulé ainsi, et nous déplorons ici sans détour le manque de formation et d'expérience en FLE des formateurs eux-mêmes, ainsi que leur incompréhension des objectifs de la formation.

La première semaine a en fait été consacrée à la traduction systématique de documents authentiques du français à l'anglais, du type guide touristique ou article de magazines. Il s'est donc agi d'un cours de FOS à des apprenants avancés (en l'occurrence des francophones), et non d'un cours de didactique du FOS à de futurs enseignants de FOS pour apprenants débutants.

Lors de la deuxième semaine, la formatrice a adopté un point de vue plus pratique en proposant des exemples de cours de français du tourisme pour débutants. Hélas, ces exemples privilégiaient la méthode de la traduction mot pour mot et de l'apprentissage par répétition, totalement éloignée des courants méthodologiques actuels, et préconisés par le référentiel à notre disposition. La progression proposée était de plus tout à fait irréalisable. Dès la première leçon, les apprenants débutants auraient par exemple dû traduire :

“South Africa is a country situated in Africa surrounded by the Atlantic and Indian oceans. The neighbouring countries are Botswana, Mozambique, Namibia and Zimbabwe. The weather is tropical in the north, temperate in the south, rather dry in the north west and humid on the east coast.”

Le référentiel a par ailleurs été totalement ignoré pendant les deux semaines, voire même dénigré par l'un des formateurs. Enfin, les 24 heures initialement réservées à la formation et l'utilisation de la plateforme ont été réduites à 6h.

Ce déroulement a été lourd de conséquences et a certainement déterminé en partie la suite du projet, puisque de l'avis des formés, la formation les a plus déroutés que guidés, que ce soit à propos du référentiel, de la pédagogie à adopter, des ressources à utiliser ou de l'utilisation de Dokeos.

3.3. L'ANALYSE DES DONNEES

3.3.1. Données recueillies

Nous disposons de plusieurs sources de données concernant les enseignants :

Questionnaires en amont sur l'utilisation de la plateforme :

Nous avons distribué ces questionnaires à l'issue de la formation à Durban, pendant la dernière matinée de formation ; tous les enseignants l'ont donc rempli. Il portait sur l'utilisation de la plateforme.

Bilans en cours de formation :

Nous avons envoyé ces questionnaires afin de donner un cadre aux enseignants pour partager leurs premiers mois d'expérience de classe. Les enseignants en ont globalement renvoyé un en milieu de formation et un en fin de formation. D'autres bilans, plus spontanés, ont été envoyés tout au long de la formation, en particulier de la part de KZN 3 et 4.

Questionnaires en aval :

Ce questionnaire a été envoyé quelques mois après la fin de la formation des guides. Il demande un retour global sur le projet, et notamment sur la conception de ressources, leur mutualisation, et sur les représentations des enseignants sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant. Seulement quatre enseignants sur sept l'ont complété.

Echanges de courriers électroniques :

En dehors des bilans, les courriers électroniques ont été la principale source d'échange avec les enseignants du Kwazulu-Natal et du Swaziland. C'est l'outil qui a été privilégié, à l'instar notamment des forums.

Entretiens :

Durant les premiers mois, nous avons organisé des réunions toutes les deux semaines avec les deux enseignants du Gauteng afin d'échanger sur les pratiques de classe et les difficultés rencontrées, de consulter les enseignants sur les documents communs (feuilles de présence, chartes, portfolio, modèle de fiche pédagogique et d'unité pédagogique), et d'organiser la création de ressources. En août 2009, GP 1 a dû quitter l'Afrique du Sud, et nous avons continué à nous rencontrer quelques fois

avec GP 2. Ces réunions se sont finalement peu à peu espacées, au fur et à mesure que nous nous heurtions au même refus d'utiliser référentiel et de concevoir des ressources.

3.3.2. Indicateurs de l'autonomie selon les critères d'Albero, adaptés à la situation de l'enseignant dans notre projet

Nous empruntons à Brigitte Albero (2003) son tableau différenciant les « sept grands domaines d'autonomie dans les situations de formation », et les adaptons en partie à la situation de l'enseignant et aux compétences requises et conduites attendues dans notre contexte. Nous considérons dans notre contexte la situation de l'enseignant comme similaire à celle de l'apprenant, dans le sens où le projet a en partie rempli la fonction de formation continue.

« S'il est en effet impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement, il est en revanche envisageable de former et d'apprendre de manière spécifique, par exemple : à utiliser des outils techniques de manière efficace, à rechercher de l'information pertinente selon l'objectif assigné, à mieux organiser son travail, à repérer des stratégies d'apprentissage efficaces selon les buts poursuivis, les échéances fixées et les contraintes inéluctables. »

DOMAINE D'APPLICATION	EXEMPLE DE COMPETENCES REQUISES <i>Dans notre contexte</i>	EXEMPLE DE CONDUITES ATTENDUES <i>Dans notre contexte</i>
Technique	<p>Maîtriser les technologies utilisées</p> <p>S'adapter face à la diversité des outils et supports</p> <p>Disposer d'un réseau de personnes-ressources</p>	<p>Utiliser la plateforme de mutualisation Dokeos sans difficulté</p> <p>Utiliser le courrier électronique dans toutes ses fonctionnalités (ex : ajouter une pièce jointe, répondre à tous les contacts en même temps...)</p> <p>Choisir l'outil adéquat au but visé</p> <p>Trouver de l'aide face à une difficulté technique</p>
Informationnel	<p>Maîtriser les outils de la recherche documentaire (bibliothèque, base de données, moteur de recherche, portail et sites)</p> <p>Rechercher et trouver de l'information</p>	<p>Compléter la formation reçue par des recherches</p> <p>Chercher les informations nécessaires au bon endroit</p> <p>Interroger les bonnes personnes</p>

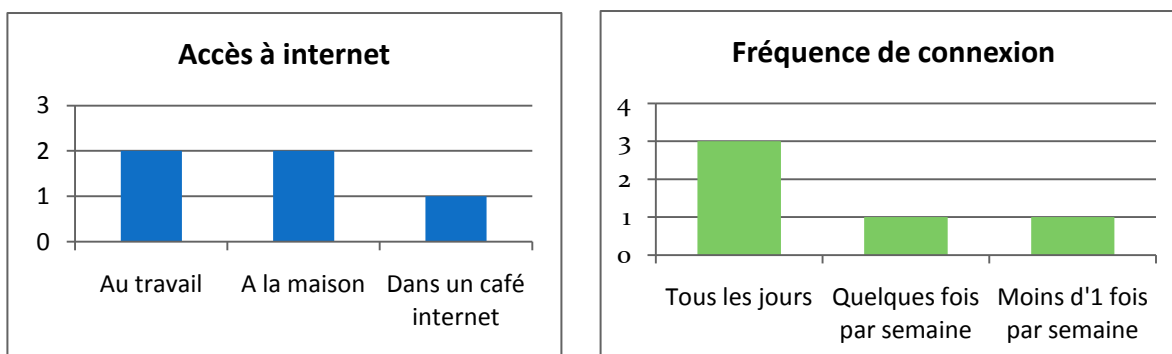
	pertinente	Repérer les informations importantes et en prendre note
Méthodologique	Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses	Respecter les délais demandés pour rendre les bilans, ou répondre aux questions des coordinateurs
	Etre conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche Planifier et réguler ses tâches	Partager son temps pour pouvoir à la fois enseigner, créer des ressources, et les mutualiser
Social	Communiquer pour mutualiser les savoirs et les savoir-faire Coopérer, échanger, partager l'information	Partager des informations Partager les ressources pédagogiques créées
	Se construire un réseau de personnes-ressources	Interroger les ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide
Cognitif	Analyser les documents de base (référentiel, fiche pédagogique, exemple d'unité) Manier des concepts et des méthodes pédagogiques	Comprendre le référentiel
	Analyser un manuel d'apprentissage	Choisir des supports d'apprentissage pertinents Adapter les supports trouvés au public visé
Métacognitif	Activité réflexive sur les pratiques d'enseignement	Adapter et améliorer ses pratiques d'enseignement
	Examen critique de ses propres représentations	Evolution de ses représentations du rôle de l'enseignant, de l'apprenant etc.
Psychoaffectif	Etre capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque	Prendre des initiatives, proposer des idées
	Assumer sa part de responsabilité dans la formation	Reconnaître ses propres erreurs
	Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage	Accepter les retours de ses pairs, des coordinateurs et de l'institution
	Tolérer une certaine incertitude et perte de repères	Garder sa motivation
	Accepter les propositions et le partage d'idées comme un moyen d'apprendre et de se remettre en cause	Agir positivement dans la dynamique du groupe

3.3.3. Analyse des données recueillies en référence au tableau d'Albero

- **Autonomie technique**

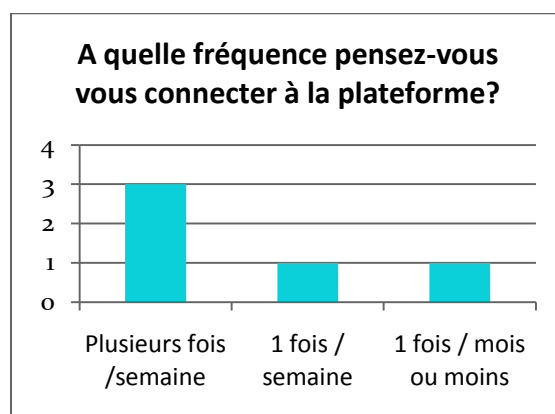
L'autonomie technique est apparue comme un enjeu important lors la formation des enseignants à Durban. Nous nous sommes en effet rendu compte que la majorité des enseignants (4 sur 6) n'utilisaient l'outil informatique que de manière très limitée. La première étape pour accéder à Dokeos, c'est à dire entrer son nom d'utilisateur et son mot de passe, était déjà source de difficultés de la part de certains. On imagine donc bien que la formation informatique, en outre largement diminuée, a eu du mal à atteindre ses objectifs. Les enseignants ont été initiés à des logiciels comme « Audacity » ou « Hot Potatoes », mais le volume horaire n'a pas été assez important pour qu'ils parviennent à utiliser de manière indépendante ni ces logiciels ni la plateforme Dokeos.

Dans les questionnaires distribués à la fin de cette formation, nous avons constaté que les enseignants n'avaient pas un accès égal à internet :



Le questionnaire montrait de plus qu'en raison notamment du volume horaire diminué de la formation informatique, l'objectif de maîtriser l'utilisation de la plateforme n'était pas atteint : A la question « *Pensez-vous être maintenant capables d'utiliser la plateforme ?* », trois enseignants répondaient « *Oui, mais je dois encore m'y entraîner* », alors qu'un enseignant disait « *Oui, mais je rencontre des difficultés* », et qu'un autre seulement affirmait « *Oui, sans problème* ».

Ces difficultés techniques se sont ressenties pendant la durée du projet. Durant les premiers mois, certains ont rencontré des difficultés à ajouter une pièce jointe à un courrier électronique, ou à en ouvrir une, ou encore à écrire à plusieurs destinataires en même temps. Ces mêmes personnes ne se sont pas connectées à Dokeos, ou quelques fois lors du premier mois seulement. Leurs intentions à l'issue de la formation à la plateforme étaient pourtant différentes :



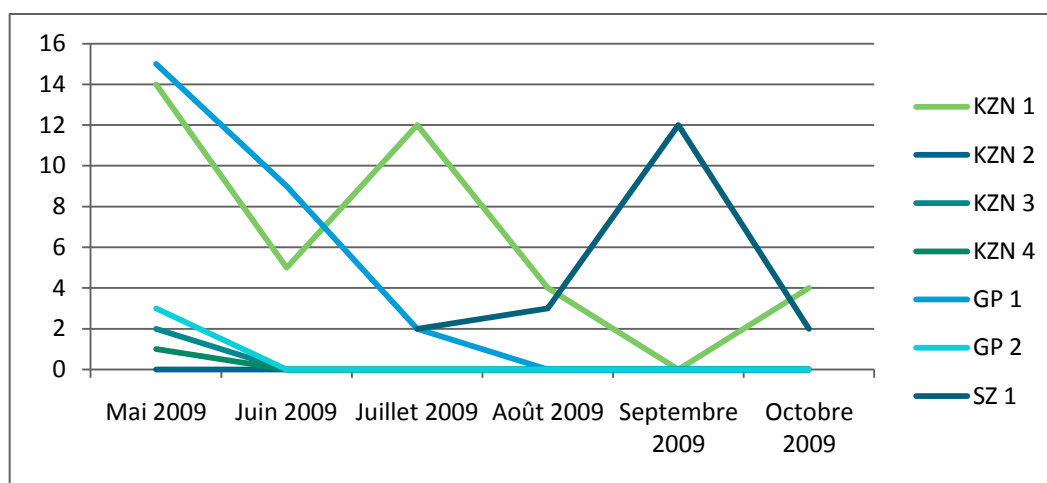
Leurs représentations sur la plateforme étaient cependant globalement positives. La plupart la considéraient comme « *une aide* », qui leur permettrait d'« *échanger* », de « *partager* » et de « *travailler en groupe* ». On comprend donc que les difficultés techniques ont dû y être pour beaucoup dans cet écart entre intentions et réalisations. Comment réussir à trouver son chemin dans le labyrinthe que peut sembler être une plateforme internet quand taper un mot de passe est déjà un défi ? Comment poster un document ? Comment réagir au commentaire d'un utilisateur sur un forum ?

Plusieurs fois dans les échanges de courriers électroniques, il est également apparu que certains enseignants avaient des difficultés à trouver les documents mis en ligne sur la plateforme. Dans son questionnaire, un enseignant parle ainsi de la « difficulté de manier l'outil informatique » pour expliquer le fait qu'il n'ait pas utilisé la plateforme.

Notre rôle dans de telles circonstances était de donner des indications de navigation aussi complètes et simples que possible, et de clarifier au maximum l'organisation de la plateforme, en faisant appel si nécessaire à l'administrateur. Notre parti pris a cependant été dans un premier temps de ne pas systématiquement envoyer les documents demandés en pièce jointe dans un courrier électronique.

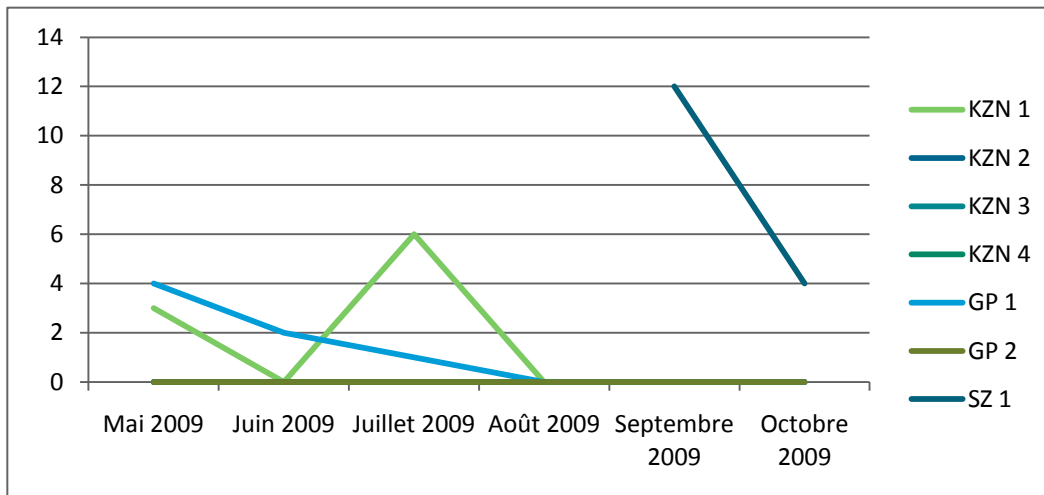
Nous avons voulu inciter les enseignants à d’abord essayer de télécharger le document en question sur la plateforme, à l’aide d’indications de navigation. Notre volonté était de faciliter leur autonomisation et de faire de la plateforme l’outil privilégié de la mutualisation. Cependant, au fil des mois, nous avons réalisé que la plateforme serait de toutes façons délaissée par une majorité des enseignants, et que la priorité était à la transmission d’informations.

On voit dans le graphique ci-dessous que seules KZN 1, GP 1 et SZ 1, qui sont aussi celles qui maîtrisaient le mieux les outils informatiques, se sont connectées à la plateforme. GP 1 a quitté l’Afrique du Sud, et par conséquent le projet, en août 2009, ce qui explique la soudaine baisse de connexions. Quant à SZ 1, elle ne s’est jointe au projet qu’en juillet 2009.

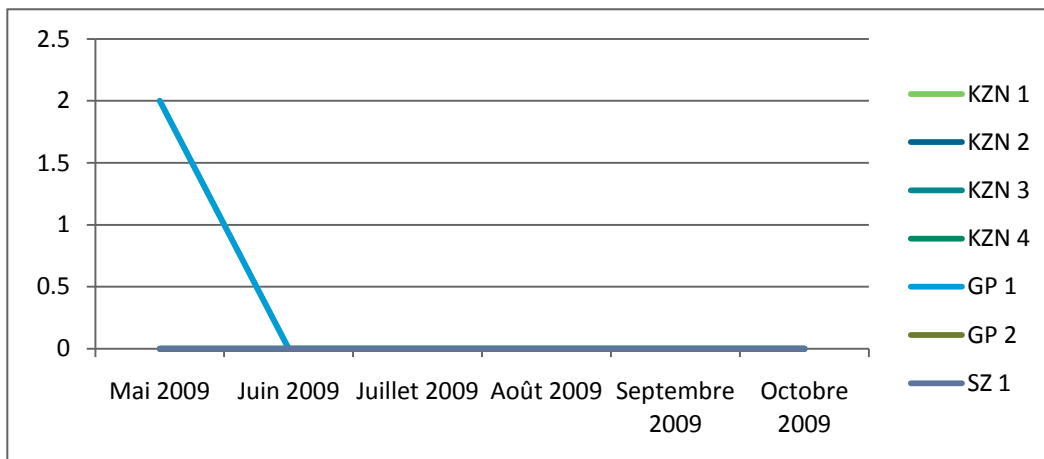


Connexions des enseignants à la plateforme

Le nombre de contributions à la plateforme (c’est-à-dire de documents postés) et de participation aux forums mettent à nouveau en valeur les mêmes enseignants :



Contributions à la plateforme



Participations aux forums

Les difficultés techniques expliquent donc en partie ce délaissement de la plateforme. Ne pas être familier des outils informatiques implique également que ces derniers ne seront pas les outils privilégiés de l'accès à l'information et de l'échange. Cela pose un problème évident dans notre contexte d'accompagnement en partie à distance. L'autonomie technique requise pour la réussite d'un tel projet de mutualisation de ressources n'était acquise que par une minorité des participants. Et de fait, c'est cette minorité qui a réellement participé au partage des ressources. On peut même noter que KZN 1 et GP 1, ont peu à peu pris de nouvelles initiatives, en proposant d'ajouter un dossier

à la page d'accueil, ou en donnant leur avis sur l'organisation des documents partagés par exemple. Leur autonomie ne s'en est qu'accrue.

- **Autonomie informationnelle**

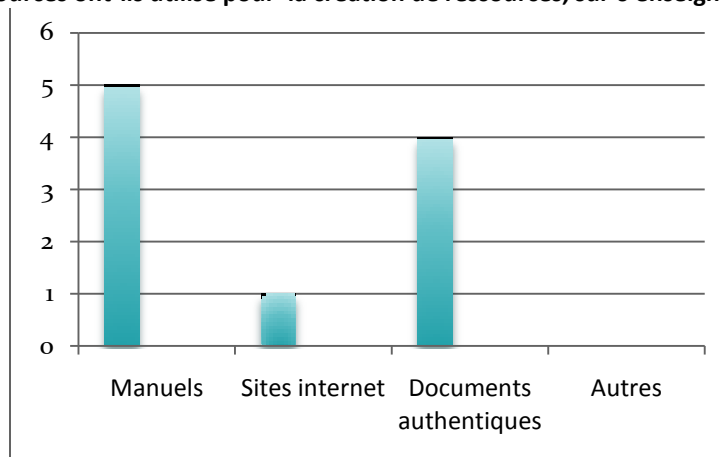
L'autonomie informationnelle est une dimension clé dans la conception de ressources. On part en effet rarement de zéro pour créer une unité, une leçon, ou une activité. On cherche d'abord les ressources pédagogiques existantes, des documents authentiques, etc. Il faut donc savoir utiliser les outils de recherche, savoir où chercher, et choisir les informations pertinentes.

Les difficultés à maîtriser les outils informatiques, que certains enseignants rencontraient, ont eu pour conséquence d'avoir restreint le champ des recherches : d'après les questionnaires et les entretiens individuels, seules KZN 1, GP 1 et SZ 1 ont par exemple eu recours à des sites internet pour créer des ressources. Des documents de base ainsi qu'un grand nombre d'activités, de fiches pédagogiques, enregistrements audio etc. créés spécifiquement pour la formation des guides se trouvaient de plus en ligne sur la plateforme. Ne pas utiliser cette source, c'était se compliquer la tâche et ne pas profiter du gain de temps que représentent ces ressources.

Bien sûr, d'autres sources d'informations existent cependant. A la suite de conseils de notre part, la plupart des enseignants sont ainsi allés emprunter des manuels de FLE et de FOS tourisme à l'Alliance française de Durban, ou à la bibliothèque de l'Université du Kwazulu-Natal (UKZN). KZN 3 a également fait preuve d'initiative en nous demandant de lui envoyer de vieux magazines, ou en venant emprunter des guides touristiques à la médiathèque de l'Alliance française de Johannesburg, lors de son passage dans la ville. GP 2, lui, s'est procuré de nombreuses brochures touristiques d'Afrique du Sud et s'est ainsi constitué une banque de documents authentiques.

Notre hypothèse est que devant le manque de manuel à suivre en classe, les enseignants ont été obligés de chercher des ressources pédagogiques existantes, sous peine de devoir tout improviser, ou tout réinventer. En d'autres termes, le manque aurait provoqué la mise en œuvre de démarches autonomisantes.

Quelles ressources ont-ils utilisé pour la création de ressources, sur 6 enseignants?



En tant que personne-ressource, j'ai été particulièrement sollicitée par les enseignants du Gauteng, notamment GP 1, pour des demandes aussi bien pédagogiques que techniques ou administratives. Nous n'avons par contre été qu'occasionnellement contactée par ceux du Kwazulu-Natal. Ont-ils contacté d'autres personnes-ressources (les enseignantes de UKZN) ? Ont-ils réglé les problèmes qui se sont forcément posés à un moment ou à un autre entre pairs ? Il est difficile de le savoir.

Deux demandes de leur part retiennent cependant notre attention : KZN 2, qui n'a par ailleurs pas du tout communiqué pendant toute la durée de la formation, même sous la forme de bilans, m'a contactée à propos d'un problème de salaire. De toute évidence, il s'était là trompé de personne-ressource, puisqu'il avait été directement employé par l'établissement dans lequel il enseignait, et que nous n'avions par ailleurs pas participé directement à son recrutement.

KZN 4, en outre, m'a écrit en août 2009, soit quatre mois après le début de la formation, pour me demander de lui envoyer le référentiel. Celui-ci avait bien sûr été distribué en format papier et numérique lors de la formation des enseignants à Durban, puis mis en ligne sur la plateforme.

Ces deux demandes témoignent d'une autonomie limitée quant à la recherche d'informations.

▪ Autonomie méthodologique

Le plus grand défi pour les enseignants du point de vue méthodologique était de s'organiser pour pouvoir consacrer du temps à chacune de leurs trois principales tâches :

- enseigner
- créer des ressources

- mutualiser les ressources créées

Or la mutualisation des ressources a été nulle pour la plupart des enseignants, voire même la conception de ressources. GP 1 et KZN 1 ont pour leur part arrêté de partager leurs documents de manière précoce, l'une parce qu'elle quittait le projet, l'autre par manque de temps. C'est la cause qui revient le plus souvent dans les questionnaires pour expliquer le fait que les enseignants n'ont pas ou peu utilisé la plateforme.

On peut alors se poser la question de leur autonomie méthodologique. Ont-ils manqué de stratégies d'organisation ? Ou ont-ils délibérément privilégié les impératifs du quotidien, celui des cours, et délaissé ce qui pouvait paraître comme optionnel, non urgent, mais qui faisait pourtant partie du contrat pédagogique exposé dès leur recrutement ?

On peut noter ici trois types de cas :

- *Le rejet des tâches de conception et de mutualisation* : GP 2 a sans détour expliqué qu'il ne consacrerait pas plus que ses quatre heures d'enseignement hebdomadaires au projet, et qu'il n'avait donc pas l'intention de concevoir des ressources.
- *La difficulté de combiner les trois tâches* : KZN 1 a exprimé dans ses bilans son regret de ne pas avoir pu, par manque de temps, participer davantage au partage de ressources.
- *La combinaison efficace des trois tâches* : SZ 1 dont nous connaissons la lourde charge de travail, n'a quant à elle à aucun moment mentionné le facteur temps, et a effectivement mis en ligne de nombreuses ressources. Notons cependant que SZ 1 était quelque peu extérieure au projet et n'avait pas les mêmes contraintes institutionnelles que les autres enseignants.

Respecter des délais acceptables pour rendre un bilan ou répondre à une question peut aussi constituer une marque extérieure d'autonomie méthodologique. Les différences de profil sont à nouveau assez marquées : un enseignant sur six n'a jamais envoyé de bilan ; deux ont en général répondu avec beaucoup de retard (jusqu'à deux mois) ; trois ont globalement réagi dans de brefs délais.

▪ Autonomie sociale

Il est apparu dans les questionnaires envoyés en aval du projet que les enseignants regrettaient de ne pas avoir pu échanger davantage avec leurs pairs. Cela semble mettre en évidence un déficit de communication, malgré les outils mis à leur disposition. Notons cependant qu'une part non négligeable de cette dimension sociale m'échappe, de par la distance. Je comprends d'après les bilans que KZN 2, 3 et 4, qui travaillaient dans le même établissement, ont échangé de manière informelle. Mais je n'en connais ni les modalités ni le contenu.

Dans le contexte de ce projet, l'échange social le plus riche aurait été l'échange de ressources, de conseils ou d'interrogations. C'est dans cette perspective-là que nous avons demandé des bilans en cours de formation. Le but, exposé clairement aux enseignants, était de les faire échanger sur leur progression, leurs pratiques, les supports utilisés, et leurs difficultés éventuelles. La majorité des enseignants ont appréhendé les bilans de cette manière, et ont ainsi pallié au minimum au manque de communication en dehors de ces bilans.

- **Autonomie cognitive**

Nous considérons ici surtout la capacité des enseignants à comprendre des termes et notions relatifs à l'enseignement-apprentissage du FLE, à suivre l'approche pédagogique déterminée par le référentiel, à effectuer des choix pertinents de supports pédagogiques, et à concevoir des ressources pédagogiques adaptées. On comprend que pour les enseignants n'ayant ni formation ni expérience préalable, atteindre ces capacités relevait d'un vrai défi.

Notre source d'analyse sera principalement les bilans et rapports envoyés en cours de formation ainsi que les questionnaires en aval.

Le référentiel : un outil mal compris

KZN 4, qui semble parler dans son questionnaire au nom de ses collègues KZN 2 et 3 et de lui-même, explique : « On n'a pas suivi l'ordre auquel le référentiel était présenté. On n'a pas eu suffisamment d'informations voulues en ce qui concerne certains aspects du référentiel. » Il témoigne là d'une certaine incompréhension face au référentiel, dont nous regrettons qu'il ne nous ait pas fait part. Elle s'était déjà reflétée dans les bilans envoyés par ces mêmes enseignants. Ils indiquaient ainsi qu'« avant d'attaquer le syllabus », ils avaient fait des « cours préliminaires tels que : Salutations / Présentation / Les nombres de 1 à 50 [...] ». Ces « thèmes » se retrouvaient pourtant dès le début du

référentiel, la première micro-tâche prévoyant par exemple d'accueillir un groupe à l'aéroport en commençant par l'interpellation des touristes puis les salutations. Il semblerait que le référentiel, parce que mal compris, ait été victime de représentations erronées. Il a été perçu comme un document complexe et difficile à suivre. GP 2, de même, s'est montré assez réfractaire au référentiel lors de nos diverses rencontres. Il a préféré « partir de la situation réelle et pratique du guide sur le terrain », selon ses propres mots, en interrogeant ses apprenants-guides, sans se rendre compte que le référentiel répertoriait finalement les mêmes actes de parole et la même progression.

L'obstacle majeur à son utilisation, à notre avis, a été la présence de métalangage spécialisé, du type « micro-tâches », « contenus sociolinguistiques », « objectifs pragmatiques ». On se doute que de tels termes ne sont pas aisés à appréhender par des non-spécialistes de l'éducation, et que cela ait été handicapant dans leurs pratiques d'enseignement.

Je regrette d'une part le trop peu de temps passé sur le référentiel lors de la formation des enseignants à Durban, et d'autre part de ne pas avoir remanié le référentiel en le présentant de manière simplifiée, en proposant un lexique commun à tous les acteurs.

Quant aux enseignants formés, nous savons de par notre collaboration étroite avec GP 1 que celle-ci, rassurée d'avoir un cadre, a suivi le référentiel pas à pas. Si l'on part de la description des actes de parole enseignés, on comprend que KZN 1 l'a également suivi. Quant à SZ 1, le référentiel n'a été pour elle qu'un complément d'informations, puisqu'elle ne s'adressait pas tout à fait au même public.

Des pratiques d'enseignement très inégales

Comme dans la plupart des analyses précédentes, on retrouve globalement deux profils d'enseignants, qui correspondent aux enseignants non formés, et aux enseignants formés.

Au vu de leurs rapports et bilans, on voit que les enseignants n'ayant pas suivi de formation dans l'éducation mêlent des pratiques d'enseignement très variées. Elles vont des bonnes intuitions de privilégier l'oral, les jeux de rôles et les simulations, parfois même dans les futurs lieux de pratique de la langue des apprenants⁵, aux pratiques moins pertinentes dans notre contexte de faire chanter « Frère Jacques », d' « écouter un disque pour débutants (French for dummies) » que les apprenants « ont passé leur temps à répéter », ou encore de baser la totalité de la formation sur la traduction de dialogues et leur répétition (GP2).

⁵ Trois enseignants ont ainsi eu l'initiative d'emmener leur classe à l'aéroport et de faire des simulations d'accueil de touristes.

Au contraire, KZN 1 explique clairement ses choix pédagogiques et de supports en les mettant en rapport avec les besoins de ses apprenants. Elle explique ainsi que le manuel Campus « donne des situations simples et des actes de parole faciles à retenir », et fait part de manière critique de ses difficultés à créer des ressources : « Des dépliants, brochures, guides et tout lié au tourisme, on en a des tonnes, mais décider lequel utiliser dans quelle occasion et suivi de quelle activité, c'est ça qui prend vraiment beaucoup de temps, d'énergie, et le résultat n'est pas toujours génial. »

La conception de ressources pédagogiques

Nous ne pouvons parler ici que des ressources créées par KZN 1 et GP 1. Les autres enseignants ne nous en ont communiquées aucune. D'après leurs bilans et leur questionnaire, nous pensons qu'ils ont pu écrire des dialogues typiques des échanges entre guides et touristes, mais qu'ils ne les ont pas didactisés. C'est aussi ce qu'a fait GP 1. Les ressources qu'elle a mises en ligne sont des exemples de dialogues étudiés en classe, ainsi que des documents authentiques non didactisés.

Seule KZN 1 et SZ 1 ont véritablement conçu des ressources pédagogiques.

KZN 1 a ainsi mis en ligne six documents : cinq activités ludiques sous forme de fiche pédagogique détaillant objectifs et déroulement, et des conseils pour parler de la Coupe du Monde en classe à partir du calendrier des matchs.

SZ 1 a mis en ligne de nombreux documents, incluant des documents déclencheurs, des exemples de dialogues, des enregistrements de ces dialogues, et des activités correspondant aux quatre compétences (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite). Elle a ainsi tout à fait su répondre aux besoins des autres enseignants avec qui elle était censée collaborer.

▪ **Autonomie métacognitive**

Comme indiqué dans notre tableau, nous entendons par autonomie métacognitive la capacité de réfléchir sur ses propres pratiques d'enseignement et de les améliorer, et de questionner ses représentations quant à l'éducation, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, etc. Nous nous baserons sur les parties 4, 6, 7 et 8 du questionnaire.

Il est intéressant de noter qu'à la question « *Ce projet a-t-il changé votre vision du rôle du professeur ?* », les quatre enseignants ont répondu par l'affirmative. De même, à la question « *Vos*

pratiques d'enseignement ont-elles évolué depuis ce projet ? », tous répondent « oui ». SZ 1 explique qu'elle est allée « vers plus d'autonomie de l'apprenant ». KZN 3 et 4 disent surtout avoir gagné en indépendance. Cela démontre une certaine capacité de réflexion métacognitive, puisque cela implique de prendre conscience de leurs anciennes représentations, de les comparer aux actuelles, et d'expliquer l'évolution.

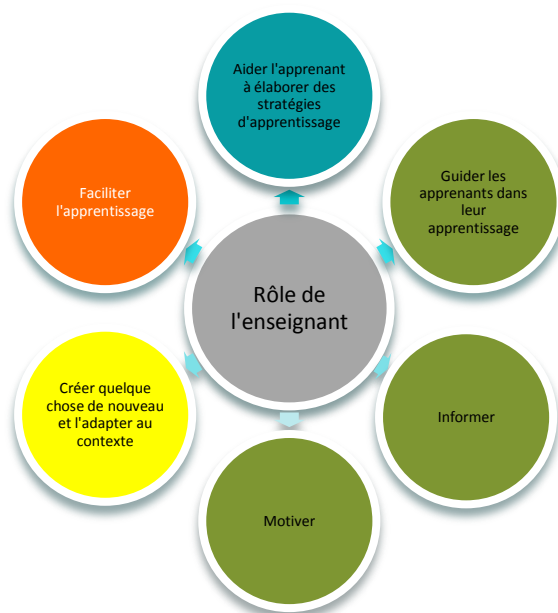
Cette capacité s'est-elle développée par la pratique de la conception de ressources ? Il est difficile de le savoir. La partie 4 du questionnaire interrogeait les enseignants sur leur expérimentation des ressources pédagogiques créées : cela les a-t-il aidé à en créer d'autres ? Les ont-ils modifiées après les avoir testées en classe ? KZN 3 et GP 2 ne se sont pas exprimés. KZN 4 affirme que cela l'a aidé à adapter les ressources au niveau de ses apprenants, et SZ 1, que cela lui a permis de prendre conscience des éléments manquants et de compléter ainsi ses ressources.

A la lecture des questionnaires, il paraît par contre évident que la liberté de contenu, et donc la nécessité de concevoir des ressources, semble avoir été la cause de leur changement de vision, en ce qu'ils se sont perçus comme enseignants indépendants, capables de s'adapter à des situations d'apprentissage spécifiques.

A l'issue d'une année d'enseignement, on voit que les quatre enseignants qui ont bien voulu répondre à ce questionnaire (KZN 3 et 4, GP 2 et SZ 1) sont capables de définir ce qu'est pour eux un apprenant et un enseignant autonomes, et quel est le rôle de l'enseignant. Je regrette cependant de ne pas avoir interrogé ces représentations dès le début de la formation, pour évaluer leur évolution.

Dans les trois schémas suivants, nous avons repris les expressions des enseignants, avec le code couleur suivant :

- GP 2
- KZN 3
- KZN 4
- SZ 1





GP 2 et SZ 1 font appel aux notions d'autonomie méthodologique, d'autonomie de l'apprenant, de stratégies d'apprentissage et de capacité d'adaptation de l'enseignant.

KZN 3 associe lui clairement la notion d'autonomie à celle de « se débrouiller ». Cela illustre peut-être la situation dans laquelle il s'est trouvée : faire avec ce qu'il avait (moyens logistiques, institutionnels, mais aussi techniques, cognitifs et métacognitifs) pour enseigner au mieux dans son contexte. Il apparaît également dans les expressions de KZN 4 l'idée de liberté, tout en respectant un certain contexte et certaines contraintes. On peut noter qu'il pourrait y avoir un risque de confusion entre indépendance et autonomie, qui refléterait la position qu'ont adoptée ces enseignants dans le projet. Des entretiens auraient cependant été nécessaires pour s'en assurer.

- **Autonomie psychoaffective**

Se motiver et prendre des initiatives

La liberté de contenu⁶ dont les enseignants ont bénéficiée semble avoir eu un vrai impact sur leur motivation et leur capacité de prendre des initiatives. On sent dans les premiers rapports envoyés spontanément par KZN 3, KZN 4 et GP 2, une certaine excitation. Ces trois enseignants ont ainsi organisé des visites en-dehors de la classe, pour amener leurs apprenants dans leurs futurs lieux

⁶ Liberté relative : n'oublions pas qu'ils devaient suivre un référentiel.

d'utilisation du français : à l'aéroport, au jardin botanique, ou encore simplement sur le campus, face à une vendeuse. Ils en rendent compte de manière positive, en disant avoir passé « un moment vraiment agréable », et que « les étudiants se sont très bien comportés ».

Notons aussi que ce projet a attiré les regards, et a été valorisé par des reportages vidéo et écrits de journalistes, à Johannesburg, et par une visite du Ministère du Commerce et de l'Industrie, à Durban. Les enseignants en ont à chaque fois rendu compte en exprimant leur fierté d'avoir pu démontrer les compétences de leurs apprenants.

Accepter le partage d'idées comme source d'apprentissage

Je n'ai par contre jamais eu de retour de ces mêmes enseignants par rapport aux conseils pédagogiques que j'ai pu leur donner, souvent en réaction à leurs bilans. Ont-ils été ignorés ? Ont-ils été mal pris ? La distance et l'absence de réponse ne me permettent pas de valider une quelconque hypothèse. Seules les réactions de GP 2, à qui je parlais en face à face, me sont connues. Comme mentionné précédemment, GP 2 n'a pas été ouvert à un changement quelconque de ses pratiques d'enseignement, arguant de son expérience et de son ancienneté. Il était d'ailleurs opposé à suivre la formation des enseignants à Durban, et a finalement consenti à y aller que parce que cela faisait partie du contrat.

KZN 1 et GP 1 se sont au contraire en permanence mises dans une position d'apprentissage, n'hésitant pas à demander conseil ou à proposer des idées en favorisant toujours la discussion. Dans notre échange de courriers électroniques avec elles, on note ainsi une grande occurrence de questions du type « *Qu'en penses-tu ?* », « *Aurais-tu une idée ?* », « *Est-ce que ça va ?* », « *Est-ce que ça pose un problème si... ?* »

De même, on remarque dans leurs bilans ou courriers électroniques une capacité constante à se remettre en cause. KZN 1 n'hésite pas à dire dans son premier bilan : « des fois je pense qu'ils [les apprenants] devraient savoir beaucoup plus que ce qu'ils savent ». Cela a pu parfois tendre, notamment chez GP 1, vers le manque de confiance.

3.4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

3.4.1. Conclusions

- Le défi de l'autonomisation dans le contexte des TICE

On comprend qu'en plus du défi déjà important de développer des pratiques d'enseignement pertinentes et ses propres ressources pédagogiques, en rendre compte et les mutualiser par l'intermédiaire d'outils informatiques compliquait la tâche.

Linard (2003), cite Prirogine et Stengers (1979), pour rappeler la complexité d'évoluer dans le milieu des TICE :

« S'orienter et se repérer en milieu instable agité, trier des données pléthoriques et disparates, les assimiler de façon critique à ses connaissances antérieures, les compacter en routines efficaces et adaptables, en tirer rapidement les décisions adéquates pour s'adapter à des urgences permanentes : toutes ces capacités cognitives de haut niveau sont indispensables à l'autopilotage de l'action en situation incertaine.»

Linard ajoute que « Pour évoluer à l'aise dans ce nouveau monde, il faut être né avec ou changer d'habitudes et de modèle de réalité », ce qui est a priori toujours en cours pour la plupart des enseignants du projet.

- La nécessité de la formation

Faire de l'autonomie technique un pré-requis à la mutualisation des ressources supposait donc une formation conséquente pour faciliter cette autonomisation. La formation des enseignants à Durban, même si elle s'était déroulée dans de meilleures conditions, n'aurait sans doute pas suffi à des utilisateurs des TICE débutants. Il en est de même pour l'autonomie cognitive. Enseigner une langue étrangère ne s'improvise pas, et nécessite une formation complète.

Le présupposé implicite de l'autonomie des acteurs dans la construction de notre dispositif était à considérer davantage. La source des problèmes rencontrés lors de ce projet s'est selon nous située au cours du recrutement. Employer des enseignants sans formation et sans expérience nécessitait de prévoir une formation conséquente, pour donner aux enseignants les moyens de leur autonomisation progressive. Faire directement appel à des enseignants formés et compétents aurait bien sûr résolu le

problème. Mais les contraintes du terrain ont fait le défaut du dispositif : nous avons été pris entre la difficulté de trouver de tels profils, et en même temps, la difficulté financière et temporelle de former des enseignants débutants.

▪ Le cercle vicieux de l'autonomie

Une telle situation peut devenir un cercle vicieux. Linard (2000) explique dans le contexte des TICE que « L'autorégulation (...) décrit un principe circulaire de fonctionnement simple, puissant et universel : la boucle de retour des effets sur leur source. ». Il en est de même des effets de notre dispositif : pour les enseignants déjà autonomes ou en cours d'autonomisation, la conception de ressources ainsi que leur mutualisation a contribué à accélérer leur autonomisation. Pour les autres, ne pas être autonome dès le début du projet a finalement déterminé en grande partie leur participation à la conception de ressources, ou plutôt leur non-participation.

▪ Autonomisation(s) et conception de ressources pédagogiques

Si l'on reprend à nouveau les sept domaines d'application de l'autonomie selon Albergo, on s'aperçoit donc que :

- Certaines de ces « autonomies » étaient des pré-requis à la réussite des objectifs, et dépendaient largement de la formation initiale et continue des enseignants. L'autonomie technique et l'autonomie cognitive ne s'improvisent ainsi pas : ce sont des compétences à acquérir par l'apprentissage. Si l'on considère que la formation des enseignants à Durban a été un échec au moins partiel, on comprend que les enseignants qui n'avaient bénéficié d'aucune formation initiale dans le domaine de l'éducation et ne maîtrisaient pas l'outil informatique en amont du projet, n'avaient que peu de chances d'atteindre les objectifs demandés.
- L'autonomisation dans d'autres domaines a été facilitée par la tâche de conception de ressources ; le domaine informationnel en particulier. Le manque pousse en effet à la

recherche : en l'absence de manuel à suivre, les enseignants ont dû développer des stratégies pour accéder à l'information (les supports pédagogiques), et les sélectionner. L'autonomisation métacognitive a également pu être en partie développée par la création de ressources : les enseignants se sont retrouvés dans une situation d'enseignement inhabituelle qui a peu à peu changé leur vision du rôle de l'enseignant.

- Certains domaines d'autonomie – méthodologique et psychoaffectif, voire social – relèvent de compétences globales, qui ne dépendent qu'indirectement d'une formation ou d'une expérience dans l'enseignement.

- **Le rôle de l'intention, une vision éthique du projet**

Il semble ici crucial d'interroger les motivations des enseignants à rejoindre le projet. On ne peut pas nier le côté matériel dans la motivation à postuler et à accepter un emploi. Dans le cas des enseignants employés au Kwazulu-Natal, notamment KZN 2, KZN 3 et KZN 4, on sait que cet emploi signifiait non seulement un salaire régulier, mais aussi une situation dans le pays régulée par l'obtention d'un permis de travail. Il serait donc utopique de penser que le seul intérêt pour le projet a motivé leur candidature.

Il s'est avéré par la suite que les enseignants ont semblé prendre goût à l'enseignement. Dans les questionnaires, KZN 4 affirme que pendant le projet, l'enseignement est devenu « une activité importante de [sa] vie. », KZN 3 dit que « La motivation était bonne ». Cependant, les deux autres tâches définies par le dispositif, la conception et la mutualisation de ressources, ont pu apparaître comme accessoires. D'une part parce qu'elles n'apparaissaient pas dans leur contrat de travail signé avec leur établissement respectif, et d'autre part parce que l'idée d'une communauté de pratiques échangeant et collaborant via une plateforme internet a pu sembler trop virtuelle, et éloignée de leurs préoccupations quotidiennes.

Dans un tel contexte, on peut dire, à la lecture de Linard (2003), que la réalisation du projet dépendait donc également d'une volonté éthique, c'est-à-dire de la reconnaissance d'une « responsabilité individuelle et collective » (pp.241-263) et de la prise de conscience des conséquences de leurs actions sur eux-mêmes, sur les autres et sur le devenir du projet. Le manque

de volonté, ou d'intention, à s'impliquer dans l'ensemble des aspects du projet pourrait ainsi expliquer en partie le fait que la majorité des enseignants n'ait ni conçu ni mutualisé des ressources pédagogiques.

3.4.2. Perspectives

- Ouvrir le dispositif

Afin d'éviter l'échec du projet de mutualisation de ressources de FOS Tourisme pour la région Afrique australe, la solution la plus souhaitable était d'ouvrir le dispositif, et donc la plateforme, à de nouveaux utilisateurs-acteurs.

SZ1, d'abord, a manifesté son intérêt pour partager des ressources FOS tourisme, dans le cadre des formations qu'elle organisait elle-même à l'Alliance française de Mbabane au Swaziland. Plutôt que d'échanger simplement quelques documents, il était bien plus profitable de l'intégrer dans l'équipe d'enseignants afin de redynamiser les échanges, et de lui donner les outils nécessaires pour participer à la plateforme et se l'approprier à son tour.

Nous avons ensuite approché une enseignante de l'université de Wits, à Johannesburg, intéressée pour enseigner le FOS Tourisme à ses étudiants débutants. Après quelques réunions de présentation de nos contextes mutuels, et de définition des objectifs, cette enseignante s'est à son tour engagée à participer à l'élaboration de ressources. Pour des raisons personnelles, elle ne l'a pas encore véritablement commencé, mais je suis confiante qu'elle deviendra une nouvelle collaboratrice.

Le Centre culturel Franco-Namibien à Windhoek, enfin, pourrait prochainement rejoindre le projet. Deux enseignantes enseigneraient le FOS Tourisme, notamment de l'hôtellerie, à des entreprises namibiennes, et mettraient en ligne les ressources créées.

On s'en doute, si le projet prend plus d'envergure, l'existence de la plateforme ne sera pas suffisante. Pour que le projet soit pérenne et que la plateforme soit un vrai lieu d'échange, il faudra la présence d'un coordinateur pédagogique, qui saura assurer un suivi technique et pédagogique, gérer et dynamiser l'équipe, proposer des processus de travail et d'échange, faire circuler l'information, et susciter finalement la naissance d'une communauté de pratiques.

- Conception et mutualisation de ressources dans d'autres contextes locaux

Un nouveau projet est né à l'Alliance française de Johannesburg : celui de réunir un petit groupe d'enseignants de diverses Alliances du réseau pour monter un parcours de ressources complémentaires pour les apprenants, sur notre plateforme Moode. Je suis assez positive sur le déroulement de ce projet, parce qu'il a pris en compte des éléments de base cruciaux : s'adresser à un nombre restreint d'enseignants compétents et intéressés par les TICE, et rémunérer la conception de ressources. D'après ce que j'ai pu comprendre de mon expérience dans le projet FOS Tourisme, cela me semble être deux garanties essentielles dans la conception d'un tel projet.

CONCLUSION

Coordonner une plateforme de mutualisation que la majorité des enseignants ne savaient pas ou ne voulaient pas utiliser n'a bien sûr pas été la plus simple des tâches. Je découvrais alors la coordination pédagogique, procédais par interrogations et tâtonnements, et étais parfois frustrée que « la mayonnaise ne prenne pas » !

La rédaction de ce mémoire, longtemps après la fin de mon stage, m'a permis de revenir sur cette expérience et d'essayer de comprendre pourquoi. Ce retour était nécessaire. J'ai pu mieux saisir les clés de réussite d'un dispositif de formation et de mutualisation de ressources, et j'ai réfléchi à ce qui aurait pu être fait pour l'améliorer. Malgré les défauts du projet, je pense que de meilleures stratégies de ma part auraient pu changer certains résultats. Cette analyse critique ne peut qu'améliorer mes pratiques. Une réflexion d'autant plus cruciale dans le rôle de conseillère pédagogique que l'on m'a confié après la fin de mon stage à l'Alliance française de Johannesburg.

La mutualisation de connaissances, de ressources et de compétences est un enjeu important dans l'enseignement, comme dans beaucoup de domaines. Il est intéressant de comprendre comment la favoriser et l'asseoir comme pratique professionnelle continue. A l'initiative de la stagiaire MAEE de cette année, un petit groupe d'enseignants de l'Alliance française de Johannesburg s'est créé depuis peu pour partager leurs ressources de classe et réfléchir aux besoins de ressources complémentaires à créer. Un projet à impulsion et participation volontaire a-t-il plus de chances de réussite ? C'est ce que je compte bien observer et analyser dans les prochains mois.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERO, B. (2003), « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », Saleh I., Lepage D., Bouyadi S., *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université de Paris VIII, Vincennes-Saint Denis, coll. Actes Huit, 2003, p. 139-159, <http://archivetematice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/75/PDF/AlberoVincennes.pdf>

Appel à communications pour la conférence Mumbai 2011 (2010), <http://sites.google.com/site/mumbaiconference2011/en-francais/appel-a-communications>

BARFIELD, A. (Ed.) (2001) « Exploring and Defining Teacher Autonomy : A Collaborative Discussion », *Developing Autonomy*, Proceedings of the College and University Educators' 2001 Conference, Shizuoka, Japan. Tokyo : The Japan Association for Language Teaching <http://www.encounters.jp/mike/professional/publications/tchauto.html>

BLIN, F. (1998), *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia*. Dans CHANIER, T., POTHIER, M. (Dir.), « Hypermédia et apprentissage des langues », *études de linguistique appliquée (éla)*, 110.pp. 215-226 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/45/PDF/Ela9Blin.pdf>

Commission nationale de pédagogie, SGEC (1998) *L'autonomie de l'enseignant : une autonomie solidaire* <http://sitecoles.formiris.org/document/document/0/575>

CONSEIL DE L'EUROPE (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier

CUQ, J.-P. (Ed.) (2003), *Didactique de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International

HARAMBOURE, F. (1996), « L'autonomie des enseignants de langue de spécialité : un gage d'innovation raisonnée » *ASp* (la revue du GERAS), 11-14, pp. 265-271

JIMENEZ, R., LAMB, T. and VIEIRA, F. (2007), *Pedagogy for Autonomy in Language Education- Towards a Framework for Teacher and Learner Development*. Dublin: Authentik Limited

LAMB, T. (2008), *Learner autonomy and teacher autonomy : synthesising an agenda*, University of Sheffield <http://www.innovationinteaching.org/docs/teacher-autonomy%20-%20sample%20chapter.pdf>

LINARD, M. (2003), *Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie*. dans : Albero (ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*, pp. 241-263 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276>

LINARD, M. (2002), *Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation*, dans *Education permanente*, n°152, pp. 143-155 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275>

LITTLE, D. (1995), *Learning as dialogue : the dependence of learner autonomy on teacher autonomy*. *System* 23(2), pp. 175-182

McGRATH, I. (2000), « Teacher autonomy ». In *Learner autonomy, learner autonomy : future directions*, ed. SINCLAIR, B., McGRATH, I., LAMB, T., pp.100-110. Harlow : Longman in association with the British Council

MANGIANTE J-M., PARPETTE C. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, pp. 136-143, Paris : Hachette,

RENE-BOULLIER, L. (2002), *Définir le rôle de la coordination pédagogique dans la formation à distance* <http://docinsa.insa-lyon.fr/tice/2002/cs/cs011.pdf>

SOUBRIE, T. (2007), *Le présidentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants*. 13 « Distances et savoir », Volume 5 – n°1/2007 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/63/08/PDF/Soubrier.pdf>

THAVENIUS, C. (1999), Teacher autonomy for learner autonomy. In *Learner Autonomy in Language Learning : Defining the Field and Effecting Change*, COTTERALL, S. and CRABBE, D. (eds), pp. 159-163. Frankfurt : Lang.

TREBBI, T. (ed.) 1990. *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen: Institutt for pratisk pedagogikk, University of Bergen