

JOLANTA SUJECKA-ZAJĄC
Uniwersytet Warszawski

KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ
Uniwersytet Warszawski

Autoconscience professionnelle des enseignants de langues étrangères – comment outiller les étudiants en formation initiale ?

Professional self-awareness of language teachers – how to equip pre-service students?

ABSTRACT. The aim of the text is to discuss the possibilities of developing professional self-awareness at the stage of initial education of foreign language teachers. The first part of the article presents theoretical considerations on teachers' professional self-consciousness, distinguishing three areas of it: professional competence as goals to be achieved, self-evaluation and self-regulation, and teachers' cognitive, emotional and communicative functioning in professional situations. The second part of the text contains an analysis of selected practical tools that serve to develop teachers' professional self-awareness, such as *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*, and the *European Profiling Grid*, tools inspired by E. Berne's concept of Transactional Analysis, and the author's reflection grids. The conclusions of the analysis indicate the possibility of the coherent use of available tools and creation of additional tools within the context of education, so that the process of developing teachers' self-awareness is multifaceted and leads to a sense of professionalism.

KEYWORDS: self-awareness, self-evaluation, self-regulation, competences, foreign language teachers, vocational education, practical tools.

MOIS-CLÉS : autoconscience, auto-évaluation, auto-régulation, compétences, enseignants de langues étrangères, formation professionnelle, outils pratiques.

Les études de synthèse sur les enseignants de langues étrangères soulignent à l'unanimité que les compétences professionnelles propres à ce groupe ont considérablement évolué – et évoluent toujours – tant en nombre qu'en contenu (Zawadzka 2004 ; Werbińska 2004 ; Szymankiewicz 2017 ; Bleichenbacher (dir.) 2019). Les experts européens dénombrent environ 40 référentiels de compétences

en lien avec le travail de l'enseignant de langue étrangère¹ (Bleichenbacher (dir.) 2019, en ligne), présentant de manière très détaillée différentes catégories analytiques se rapportant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être des enseignants. L'abondance de ces études montre clairement le besoin de comprendre de mieux en mieux et en profondeur ce qui fait d'une personne un bon professionnel dans ce domaine en évolution constante qu'est l'éducation, non seulement langagière. Nous adhérons entièrement à l'idée exprimée par Gary Galluzzo (2005 : 142, notre traduction)² : « une des constatations le plus souvent citées à propos de l'enseignement est celle qu'il n'y a rien de plus central pour l'apprentissage des élèves que la qualité de l'enseignant ». Les experts européens clament le même principe en constatant (Bleichenbacher (dir.) 2019, en ligne, notre traduction)³ : « Les compétences d'un enseignant de langue sont cruciales pour la qualité et l'efficacité de l'éducation langagière. Le succès de l'apprentissage d'une langue dépend largement du savoir, des capacités et des aptitudes de l'enseignant de langue ». Nous nous proposons, dans cette analyse, de porter un regard particulier sur les aptitudes des enseignants à réfléchir sur leur bagage personnel et professionnel et sur le développement potentiel de ce bagage par l'intermédiaire d'une prise de conscience des éléments qui leur semblent importants et méritent une attention et des démarches appropriées à un moment donné de leur carrière. Cette autoconscience professionnelle pourrait, selon nous, être guidée et soutenue par une pratique réflexive régulière se rapportant à des axes thématiques très concrets : le premier est celui des objectifs professionnels à atteindre, ce qui se réfère à la connaissance des compétences professionnelles et de leurs descripteurs ; le deuxième porte sur une capacité renforcée d'auto-évaluation et d'auto-régulation en situation professionnelle ; le dernier cible la conscience du fonctionnement cognitif, émotionnel et communicatif en classe de langue. Ce sont précisément les trois axes énumérés ci-dessus qui ont guidé notre choix des conceptions et modèles soumis à l'analyse théorique.

Nos propos seront complétés par un passage en revue des outils déjà existants ou pouvant être mis en place par l'enseignant afin d'encadrer au mieux le processus réflexif en question. Une dernière remarque nous semble importante : l'autoconscience professionnelle qui nous intéresse ici devrait accompagner non seulement les enseignants novices ou même expérimentés, mais elle devrait également arriver dès le début de la formation didactique. Pour cette raison, nous

¹ Le masculin est utilisé, sans discrimination, afin de faciliter la lecture.

² "one of the most often-expressed statement about teaching is that nothing is more central to student learning than the quality of teacher".

³ Language teacher competences are crucial to the quality and effectiveness of language education. Successful language learning depends in large part on the knowledge, skills and attitudes of language teachers.

illustrerons certaines idées avec des exemples venant de notre travail avec les étudiants-futurs enseignants de français à l'Institut d'études romanes à Varsovie.

1. L'AUTOCONSCIENCE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS – ÉLÉMENT INDISPENSABLE DE LEUR DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Les approches de la notion d'autoconscience varient selon le cadre théorique adopté et les accents que les auteurs mettent sur ses différentes composantes (Czykwin 1998). La définition proposée par S.L. Rubinstein (1964 cité par Czykwin 1998 : 99) nous semble le mieux convenir à la situation éducative qui nous intéresse ici : « L'autoconscience est comprise comme un processus grâce auquel le sujet se perçoit comme auteur de tout ce que l'individu fait, rapporte à lui-même toutes les actions et les démarches dont il est la source et en prend consciemment la responsabilité en tant que leur auteur et agent »⁴. L'idée centrale de cette approche est le caractère processuel de l'autoconscience qui évolue et change en permettant à la personnalité de se constituer. La conscience de soi en situation professionnelle - aussi complexe que l'enseignement des langues - devient une aire d'exploration, d'analyses et de développement que l'on peut et doit programmer et surveiller. Plusieurs avantages résultant d'une telle attitude ont d'ores et déjà été constatés par des chercheurs, comme nous pouvons l'apprendre avec l'étude de Elżbieta Czykwin (1998 : 206-209) :

- l'autoconscience permet de maîtriser la situation didactique en toute connaissance de cause,
- les attentes formées par l'enseignant quant aux résultats des élèves, faisant partie de la conscience professionnelle, ont un fort impact sur les rôles attribués aux apprenants,
- le développement de l'enseignant dépend fortement du développement de sa conscience professionnelle,
- l'autoconscience favorise une meilleure compréhension du lien entre l'auto-perception et la perception des autres,
- l'enseignant, qui pratique une introspection, construit des relations saines et positives avec ses élèves,
- l'enseignement d'aujourd'hui nécessite à tout moment du processus des choix conscients de démarches, de matériaux, de techniques de travail, d'attitudes envers des incidents critiques de même que la prise de res-

⁴ Samoświadomość rozumiana jest tu jako proces, dzięki któremu podmiot świadomie uważa za swoje wszystko, co człowiek robi, odnosi do siebie wszystkie czyny i postęпки, których jest źródłem i świadomie bierze na siebie odpowiedzialność za nie, jako ich autor i sprawca.

ponsabilité pour ce qui arrive en classe, ce qui, à son tour, se réfère à la conscience des choix opérés et de leurs conséquences,

- l'autoconscience élevée devient un antidote au névrotisme trop présent actuellement face à l'instabilité de l'environnement où l'on vit⁵.

Il n'est pas surprenant que les définitions de l'autoconscience didactique (ang. *pedagogical consciousness*) contiennent plutôt des exemples d'éléments pouvant être analysés qu'une liste exhaustive et universelle. Il est ainsi question, entre autres, d'une formation personnelle, holistique et dynamique qui inclut le savoir et le savoir-faire professionnels, l'expérience personnelle en tant que formateur ainsi que des qualités personnelles importantes dans le métier : la conscience des valeurs pédagogiques, la capacité à gérer son état émotionnel et intellectuel, l'orientation sur les objectifs, la capacité à réfléchir (Sidash *et al.* 2020). Différentes recherches portant sur ces éléments peuvent être recensées avec, en tête, celles qui s'intéressent à l'efficacité personnelle (ang. *self-efficacy*) et la conscience de soi (ang. *self-awareness*). Comme le constate Maria Shobeiry (2013), ces deux facteurs ont été largement étudiés et les résultats montrent un fort impact positif des deux éléments en question sur les résultats de l'apprentissage. Les enseignants avec un degré élevé d'efficacité personnelle et de conscience de soi se caractérisent par une persévérance envers les objectifs, par un engagement dans les tâches et par une forte motivation professionnelle. Ils influent, en retour, de manière très positive sur les résultats de leurs apprenants, sur leur motivation et développent leurs compétences cognitives et sociales.

Nous remarquons donc que le développement de l'autoconscience des enseignants reste un défi de taille qu'il vaut la peine de relever, et cela également pour ceux qui sont encore en formation initiale. Nous allons voir dans la suite les domaines qui nous semblent prioritaires pour notre public.

2. LA CONSCIENCE DES OBJECTIFS PROFESSIONNELS – COMMENT ORIENTER LA RÉFLEXION SUR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ?

Pour mettre en place une réflexion individuelle, il faut l'orienter vers ce qui structure actuellement la pensée en didactique des langues étrangères. Comme nous l'avons dit plus haut, les référentiels de compétences pour les enseignants sont très nombreux et contiennent des centaines de catégories plus ou moins

⁵ L'année 2020/2021 avec la pandémie de COVID-19 en a été un exemple manifeste, ce qui a déclenché un nouveau questionnement sur le métier d'enseignant face aux problèmes provoqués par l'enseignement à distance.

détaillées. Leur analyse intégrale n'apporterait pas d'éléments valables pour la réflexion introspective des enseignants de langue étrangère, qui doit être abordable et surtout pratique. Nous avons décidé de parler ici de deux approches qui nous semblent inspirantes pour la structuration thématique de cette réflexion et qui, en même temps, suggèrent des axes d'orientation pour le développement de l'autoconscience professionnelle. Il s'agit du modèle KARDS de Kumaravadivelu (2012) qui donne le cadre général pour une réflexion sur les compétences enseignantes que nous complétons par un bref aperçu des Compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation (Bleichenbacher (dir. 2019).

2.1. Le modèle KARDS de B. Kumaravadivelu (2012)

Depuis 20 ans déjà, le chercheur américain B. Kumaravadivelu clame la nécessité de passer à l'étape « post-méthode » dans l'enseignement/apprentissage des langues et au développement de ce qu'il appelle la « didactique de la particularité » (ang. *pedagogy of particularity*, Kumaravadivelu 2001)⁶. Il n'est pas envisageable, explique-t-il, d'avoir une seule théorie qui pourrait être appliquée à travers le monde entier, indépendamment des contextes et des situations d'enseignement / apprentissage locales, comme on l'avait espéré pour l'approche communicative par exemple, car l'impact des facteurs, venant de l'environnement tant externe qu'interne des utilisateurs, a mis un barrage considérable à sa mise en place en Inde ou en Afrique du Sud. Au lieu donc d'imposer une vision universaliste de ce que l'on considère comme « la meilleure méthode » pour atteindre les objectifs escomptés, il vaut mieux encourager à réfléchir sur ce qui convient le mieux pour un contexte éducatif donné. À cette « didactique de la particularité » s'ajoutent encore la « didactique de la pratique » (ang. *pedagogy of practicality*) et la « pédagogie des possibilités » (ang. *pedagogy of possibility*). Cette triade résume la vision de l'auteur, corroborée par d'autres analyses et recherches, d'un enseignant de langue qui (re)devient autonome dans ses choix didactiques, conscient de sa pratique de classe et de ce qui la sous-tend, responsable de ses actes et attentif aux conséquences qui en découlent. Par conséquent, le rôle de l'autoconscience professionnelle trouve sa raison d'être face à ce postulat et renforce la nécessité de la développer tout au long de l'exercice du métier d'enseignant. À la lumière de ces constats, B. Kumaravadivelu élabore le modèle KARDS (2012) qui reprend

⁶ [...] language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu. A pedagogy of particularity, then, is antithetical to the notion that there can be one set of pedagogic aims and objectives realizable through one set of pedagogic principles and procedures (Kumaravadivelu 2001 : 538).

et approfondit les principes en question en proposant 5 modules dans la réflexion sur les compétences des enseignants (Werbińska 2013 : 282 ; Sadler & Dooly 2016) :

KNOWING : ce module se réfère au savoir compris non pas comme une somme de connaissances mais comme des modes variables d'accès aux savoirs qui sont dynamiques, instables et en évolution constante. Il est ici question des savoirs professionnels, personnels et procéduraux ;

ANALYSING : concerne de près les apprenants, leurs besoins, motivations, degré d'autonomie vus à l'échelle micro (contexte individuel et institutionnel) et macro (contexte gouvernemental et social) ;

RECOGNIZING : ce module renvoie directement au sujet de notre analyse, car il souligne la nécessité d'une réflexion critique portée sur soi-même en vue de reconnaître ses valeurs, ses convictions et ses théories subjectives ;

DOING : il s'agit de se construire sa propre pratique d'enseignement, de la problématiser et de l'observer ;

SEEING : renvoie à la capacité d'observer le processus didactique de différents points de vue en le soumettant ainsi à une auto-régulation si besoin est.

Comme nous pouvons le constater, le module « Recognizing » se rapporte explicitement au besoin d'une autoconscience en voie de développement pour gérer au mieux ce qui relève des autres composantes du modèle. En effet, savoir reconnaître à la fois son propre profil en tant qu'enseignant et celui des apprenants sans oublier la mise en contexte tellement importante permet d'évoluer vers une didactique de plus en plus personnalisée mais tout de même accompagnée par différentes perspectives incluses dans les autres modules.

2.2. Le Guide de compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation

Le modèle KARDS a l'avantage d'être « abordable » du point de vue de la réflexion personnelle, ce qui n'est pas toujours le cas des référentiels élaborés par le Conseil de l'Europe qui contiennent de longues listes de compétences enseignantes pouvant provoquer une confusion chez le lecteur. Ces référentiels sont tout de même intéressants à consulter car ils proposent une vision complexe du métier d'enseignant de langue, accompagnée par des outils pratiques (*cf. Equals Framework for Language Teacher Training and Development* et *La grille de compétence EPG*). Les participants au projet ayant pour but l'élaboration d'un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues (projet 2016–2019)⁷ proposent la taxonomie suivante des compétences enseignantes :

⁷ <https://www.ecml.at/guidetoteachercompetences> [accès : 23.08.2021].



Figure 1. Taxonomie des compétences enseignantes selon Bleichenbacher (dir.)

Source : Bleichenbacher 2019.

Il est important de voir que la partie « Valeurs et principes professionnels » embrasse toutes les autres compétences et se réfère à ce qui relève de l'analyse individuelle concernant la pratique de classe. Ainsi, nous remarquons que chaque analyse théorique visant les objectifs professionnels, compris ici comme la conscience des compétences nécessaires pour son développement professionnel en tant qu'enseignant de langue, contient un volet renvoyant à une réflexion personnelle, voire à une introspection de son propre profil, multidimensionnel et toujours en lien avec son contexte éducatif.

3. DÉVELOPPER LA CONSCIENCE DE SON FONCTIONNEMENT COGNITIF : L'AUTO-ÉVALUATION ET L'AUTO-RÉGULATION DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF

Nous admettons avec Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters (2010 : 10) que « le développement professionnel consiste pour l'essentiel dans la construction des compétences et les transformations identitaires dans les situations de travail en cours de carrière ». Cela se lie directement à la nécessité d'une auto-évaluation à la fois des compétences construites et des transformations identitaires opérées par l'enseignant en vue de régulations futures possibles. Les deux opérations, à savoir l'auto-évaluation et l'auto-régulation, offrent l'occasion d'une prise de conscience de son fonctionnement cognitif dans différents contextes de la pratique enseignante. Différents outils – pratiques car

prêts à être utilisés – sont proposés, majoritairement sous forme de grilles d’auto-évaluation des pratiques d’enseignement. Nous privilégierons ici des ouvrages qui orientent l’auto-évaluation vers des questions sur lesquelles il convient de réfléchir en vue de son développement professionnel. C’est le cas de *Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development* (2013, en ligne) et du *Portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale* (PEPELF 2007). Le premier ouvrage⁸ place la capacité à s’auto-évaluer et à devenir autonome (ang. *self-assessment and teacher autonomy*) en tête de la partie intitulée « The Teacher as Professional », soulignant ainsi le caractère incontournable de l’auto-évaluation dans la professionnalisation du métier d’enseignant de langue étrangère. La compétence à s’auto-évaluer et à être autonome s’étend sur trois niveaux de maîtrise se rapportant aux savoirs et aux savoir-faire. Ainsi, au niveau 1, l’enseignant sait qu’il a un éventail limité de ressources pour son auto-développement et il connaît ses points forts et ce qui demande à être approfondi. Au niveau 2, ses ressources d’auto-développement sont plus importantes, il sait quoi et comment améliorer ; arrivé au niveau 3, l’enseignant connaît les principes de la pratique réflexive et sait la mettre en pratique avec ses pairs ; il est au courant des stratégies du développement professionnel, est capable d’évaluer les outils et les ressources qui augmentent son degré de professionnalisme. Chaque enseignant est invité, par conséquent, à se construire la « grille » d’auto-évaluation de son enseignement selon les catégories qui lui sont propres. Par ailleurs, un consortium d’institutions s’occupant de l’enseignement/apprentissage des langues⁹ a élaboré, dans le cadre du projet européen, la grille de compétence EPG (ang. *The European Profiling Grid*) dont la version électronique est déjà un outil d’auto-évaluation très apprécié par les enseignants (cf. 5.1.).

Le deuxième ouvrage mentionné ci-dessus – le PEPELF – encourage les étudiants en formation initiale à réfléchir dès le début aux aspects variés de leur développement professionnel et à créer cette habitude de faire « l’arrêt sur l’image » de leur pratique d’enseignant. Nous y reviendrons dans ce qui suit pour analyser plus en détail les modalités de l’exploitation pratique de cet outil de formation ainsi que celles de la grille de compétence EPG.

⁸ The *Eaquals Framework* est un recueil de descripteurs de savoirs et savoir-faire nécessaires pour les enseignants de langue, couvrant des aspects relevant de la planification, de l’enseignement, de la maîtrise de l’évaluation, de la langue, de la culture et de la dimension professionnelle <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/> [accès : 04.09.2021].

⁹ British Council, CIEP France, Eaquals, Goethe-Institut, Institut Cervantes et Optima + 5 autres institutions en tant que partenaires secondaires.

4. DÉVELOPPER LA CONSCIENCE DE SON FONCTIONNEMENT ÉMOTIONNEL ET COMMUNICATIF EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Nous avons déjà mentionné la multitude de référentiels concernant les compétences des enseignants de langue étrangère ; de même, les ressources discutant différentes facettes de leur fonctionnement cognitif, émotionnel ou communicatif ne manquent pas. Notre choix porte sur l'Analyse Transactionnelle (AT) d'Eric Berne (1957) et, plus précisément, sur deux modèles du développement des compétences des enseignants qui s'en inspirent. Ce choix est motivé par l'ampleur du cadre théorique offert par l'AT concernant différentes dimensions du JE communiquant.

L'Analyse Transactionnelle est une méthode visant à étudier les relations interpersonnelles par le biais d'une analyse de contenu des interactions humaines. Cette perspective pourrait être particulièrement éclairante pour mieux comprendre les défis relationnels et communicationnels en classe de langue étrangère. Il ne serait pas possible dans le cadre de cet article de discuter les principes ou les apports de l'AT à l'éducation, d'ailleurs une littérature abondante existe à ce sujet (cf. par exemple Chalvin 2003 ; Pierre 2005 ; Pankowska, 2010 ; Jagieła 2017a, 2017b). Rappelons qu'il y a, à la base de cette théorie, 3 principes majeurs (Pankowska 2010 : 127) :

- les gens sont OK,
- les gens savent penser,
- les gens peuvent changer.

L'adoption de ces principes dans le contexte scolaire est censée permettre de créer un univers centré sur le positif et l'optimisme où chacun est responsable de sa propre expérience et où chaque personne construit et décide de son propre destin. L'AT repose également sur la conviction qu'en laissant les gens comprendre pourquoi ils réagissent ou se comportent d'une façon déterminée quand ils interagissent avec les autres, il est possible de les aider à améliorer ces interactions. C'est pourquoi une analyse transactionnelle à visée éducative est considérée comme un outil ciblant prioritairement l'autoconscience des enseignants et la possibilité du développement de celle-ci.

L'AT a été particulièrement développée, dans son volet éducatif, par les travaux de Susannah Temple (1999) et son modèle de la fluidité fonctionnelle. Les neuf modes de fonctionnement social qu'elle distingue permettent de gérer au mieux les contacts sociaux des gens. Ils se présentent comme suit :

Mode dominant – mode permissif
Mode structurant – mode soutenant
Mode « Prise en compte »

Mode coopérant – mode spontané
Mode docile/résistant – mode immature

Leur fonctionnement est lié à l'état *Adulte* de la personne, en écartant les influences négatives de *Parent* ou *Enfant*. Comme le souligne S. Temple, le mode *Adulte* est le seul qui laisse le choix à la personne et qui permet de « répondre » à une situation après l'avoir analysée et non pas d'y « réagir » par des mécanismes internes, automatiques et souvent inconscients (Temple 2015 ; Jagieła 2017a).

Un autre modèle largement basé sur l'AT est le modèle du développement des compétences émotionnelles des enseignants, élaboré dans le cadre du projet ELAVET : Teachers First qui a été réalisé dans le cadre du programme LPP Leonardo da Vinci durant les années 2010–2012 sous la direction de Richard Majors. Partant de la prémisse que les compétences des enseignants relatives aux interactions avec les élèves déterminent le comportement de ces derniers, le modèle a pour objectif de développer les compétences émotionnelles afin d'aider les enseignants à reconnaître et comprendre leurs propres émotions ainsi que celles des autres pour pouvoir gérer les émotions et construire de bonnes relations avec les élèves (Madalińska-Michalak & Górska 2012 : 116). Le développement des compétences émotionnelles est censé rendre les enseignants plus conscients de leurs valeurs et convictions, émotions et relations interpersonnelles.

Il convient de préciser que si le modèle du développement des compétences émotionnelles s'inspire principalement de l'AT, il puise également dans d'autres sources théoriques comme le modèle de l'intelligence émotionnelle de John D. Mayer et de Peter Salovey ou les travaux sur la compétence émotionnelle de Carlyne Saarni (Madalińska-Michalak & Górska, 2012 : 122). Cette base complexe explique la structure du modèle. Celui-ci comporte 10 attributs des compétences émotionnelles des enseignants : empathie, enthousiasme, capacité de pardonner, optimisme, autorité « spirituelle », construction des relations interpersonnelles, confiance en soi, sens de la justice sociale, confiance aux autres, connaissance de la culture éducative. Chaque attribut fait appel à des capacités et dispositions personnelles réparties en 4 groupes : 1) perception, évaluation et expression des émotions ; 2) facilitation du raisonnement à l'aide des émotions ; 3) interprétation et analyse de l'information émotionnelle ; 4) régulation des émotions. Ainsi, à titre d'exemple, pour l'attribut « empathie », on distingue les capacités suivantes : ad 1) capacité de reconnaître des indices émotionnels et capacité d'écoute ; ad 2) capacité de comprendre les besoins et les sentiments des autres personnes et capacité de comprendre un autre point de vue ; ad 3) sensibilité envers les autres personnes ; ad 4) capacité de construire des relations avec les élèves qui soient basées sur la confiance et capacité de compassion à l'égard des personnes en souffrance ainsi que capacité de les aider.

Les travaux sur les deux modèles évoqués ci-dessus ont abouti à l'élaboration des outils pratiques que nous présenterons brièvement dans la suite de notre article.

Après avoir analysé les facettes multiples de l'autoconscience professionnelle des enseignants de langue étrangère dans les trois volets : compétences professionnelles, conscience de son fonctionnement cognitif concernant l'auto-évaluation et l'auto-régulation de ses pratiques d'enseignement et conscience de son fonctionnement émotionnel et communicatif, nous nous proposons de voir quels sont les outils qui peuvent être mis en place pour une opérationnalisation de ces idées qui demandent un fort engagement personnel allant jusqu'à une démarche d'introspection de son « soi professionnel ».

5. QUELQUES OUTILS PRATIQUES POUR STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTOCONSCIENCE PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS EN FORMATION INITIALE

En élaborant cette revue sélective et – certes – subjective des outils de réflexion professionnalisante, nous avons cherché à choisir des approches qui :

- correspondent à au moins un des trois axes de réflexion au service de l'autoconscience décrits plus haut,
- soient facilement utilisables ou concevables, s'il le faut, dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement des langues,
- s'inscrivent dans la logique d'une « didactique de la particularité » (cf. le modèle KARDS) en promouvant l'élaboration d'une approche personnalisée du métier à apprendre.

Il nous a aussi semblé important de signaler comment mettre en œuvre des synergies entre les outils en question.

Nous allons commencer par des outils qui visent l'autoconscience des compétences professionnelles à atteindre, puisque c'est elle qui constitue l'horizon d'attente et le point de repère, pour tout travail cognitif d'auto-évaluation ou d'auto-régulation des enseignants dont les outils seront présentés par la suite. Les outils liés au développement de la conscience du fonctionnement émotionnel et communicatif attireront notre attention en dernier en tant que moyens d'approfondissement de l'autoconscience du profil personnel.

5.1. Des outils pour développer la conscience des objectifs professionnels en termes de compétences à atteindre

Comme nous l'avons signalé, lors de cette première étape de réflexion, l'objectif est de faire prendre conscience de l'étendue des compétences professionnelles

assignées à la profession enseignante. Deux outils prêts à utiliser nous semblent recommandables à cet effet : la grille *European Profiling Grid* (EPG) (2013) et le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF) (2007).

Élaborée dans le cadre du programme européen sur les compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation (2011–2013), la grille EPG a le mérite de constituer un référentiel des compétences professionnelles synthétique et clair dans sa représentation graphique. Tenant sur 4 pages seulement, la grille EPG comporte 13 catégories d'éléments réparties verticalement en 4 groupes de compétences, à savoir : Formation et Qualifications, Compétences pédagogiques clés, Compétences transversales et Professionnalisme. Dans chaque catégorie, il existe des descripteurs de compétences pour 6 niveaux de développement qui s'inscrivent dans 3 grandes phases de développement. La lecture de la grille (dans sa version statique ou numérique interactive) permet à l'étudiant en formation – ou à l'enseignant – non seulement de prendre conscience des compétences à développer, mais aussi de se situer à un niveau de développement de chacune des compétences listées, ce qui aboutit à l'élaboration de son profil personnel du moment. L'intérêt de l'EPG réside également dans son caractère modulaire rendant possible l'ajout de nouvelles catégories ou descripteurs.

Quant au PEPELF, l'une de ses fonctions principales est d'inviter les enseignants en langues étrangères en formation initiale « à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes [...] » (PEPELF 2007 : 5). Le portfolio propose 193 descripteurs de compétences qui correspondent aux 7 catégories générales suivantes : Contexte, Méthodologie, Ressources, Préparation du cours, Faire cours, Apprentissage autonome et Évaluation de l'apprentissage. Bien évidemment, cette fonction est fortement liée à celle de l'auto-évaluation dont il sera question plus en détail dans la section suivante de notre article, limitons-nous ici à constater que le PEPELF, avant de servir d'outil d'auto-évaluation, peut être analysé par les étudiants de manière globale, avec pour objectif de repérer grâce aux descripteurs « les compétences fondamentales que les enseignants en langues doivent s'efforcer d'acquérir » (PEPELF 2007 : 5) et de débattre à ce sujet. Par ailleurs, même plus tard, pendant l'auto-évaluation à l'aide des descripteurs de compétences, ce type de réflexion collective est fortement encouragé par les auteurs du portfolio :

Bien que les descripteurs fournissent un moyen systématique d'examiner les compétences, il convient de ne pas les considérer comme une simple liste de contrôle ! Il est important qu'ils aient un rôle stimulant, pour que les étudiants, les formateurs d'enseignants et les tuteurs débattent entre eux des aspects majeurs qui constituent

le fondement de la formation des enseignants et qu'ils contribuent à développer une conscience professionnelle (PEPELF 2007 : 7).

Compte tenu des caractéristiques de la grille EPG et du PEPELF, il serait utile et intéressant, à notre avis, d'avoir recours en début de formation à ces deux documents de manière conjointe en vue d'encourager les étudiants à comparer les compétences des enseignants en langues présentées dans les deux outils et, ensuite, de débattre des visions personnelles que possèdent les étudiants du profil de l'enseignant de langues étrangères. Comme nous allons le voir par la suite, la synergie potentielle entre la grille EPG et le PEPELF ne s'arrête pas là, mais concerne également l'auto-évaluation.

5.2. Des outils pour renforcer la capacité d'auto-évaluation et d'auto-régulation

Dans cette section, notre ambition est de montrer que développer l'autoconscience professionnelle dans sa dimension cognitive d'auto-évaluation et d'auto-régulation peut se faire non seulement à l'aide d'outils prêts à utiliser, comme la grille EPG et le PEPELF, mais aussi avec des outils élaborés par les formateurs d'enseignants dans leur contexte de formation initiale. Ainsi, après avoir débattu des fonctions des documents européens, nous présenterons l'idée des grilles structurées de réflexion pour le stage pédagogique, outil d'auteur qui est utilisé à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie.

Rappelons que la grille EPG ainsi que le PEPELF constituent tous deux des outils d'auto-évaluation par excellence pour les futurs enseignants en langues. Toutefois, ils se distinguent par le caractère de cette auto-évaluation tout en restant complémentaires. Avec la grille EPG, l'étudiant dispose d'un aperçu des phases de développement professionnel où les descripteurs se trouvent assignés à un niveau concret de développement. Il en résulte que l'objectif de l'auto-évaluation est ici de se rendre compte de l'étendue des compétences dont on fait preuve à un niveau donné, ainsi que des compétences à développer pour atteindre les phases consécutives de développement. Ce type d'approche pourrait, selon nous, servir de base pour donner une idée des progrès à faire, ce qui serait bien utile avant d'entamer une auto-évaluation plus détaillée et systématique avec le PEPELF. En effet, dans le PEPELF, il n'y a pas de référence explicite aux phases de développement professionnel et c'est à l'étudiant d'estimer dans quelle mesure il a atteint la compétence décrite en coloriant une partie de la case qui accompagne le descripteur. C'est dans ce sens-là que le recours antérieur ou

simultané à la grille EPG pourrait rendre la tâche d'auto-évaluation sur échelle moins intuitive et plus pertinente.

Il convient également de noter un avantage considérable du PEPELF : outre les listes de descripteurs de compétences, le portfolio contient une partie intitulée *Dossier* où l'étudiant est invité à collecter les éléments probants tels que : plans de cours réalisés, vidéos illustrant une partie ou la totalité d'un cours, exemples d'activités d'apprenants, notes d'observation et d'évaluation, rapports, commentaires de tuteurs, journaux et carnets de bord tenus par le stagiaire, études de cas d'apprenants ou encore projets de recherche-action. Le dossier de l'enseignant en formation initiale vient donc justifier l'auto-évaluation effectuée à l'aide des descripteurs, tout en fournissant une opportunité de réfléchir à ses progrès (PEPELF 2007 : 90).

Comme nous pouvons le voir sur l'exemple de cette analyse rapide de la grille EPG et du PEPELF, les outils d'auto-évaluation prêts à utiliser – dans le cadre de la formation initiale des enseignants en langues – permettent de guider l'auto-évaluation des étudiants de manière à appuyer sur des référentiels de compétences professionnelles et sur la visualisation des phases de développement, à l'approfondir grâce à des retours systématiques vers les mêmes descripteurs de compétences, à la justifier par une réflexion individuelle et collective, ainsi que par la collecte des éléments probants dans le dossier personnel. Nous sommes tout de même d'avis que l'utilisation de ces outils pourrait se voir renforcée ou suivie par la mise en place d'outils d'auto-évaluation plus personnalisés. Tel est le cas des grilles de réflexion structurées que nous avons élaborées pour nos étudiants en formation initiale à l'Institut d'études romanes à Varsovie. Il s'agit de quatre types de fiches à remplir régulièrement après l'observation des classes ou après les cours menés par soi-même, l'objectif principal étant d'amener les stagiaires à réfléchir systématiquement sur le développement de leurs compétences au cours du stage pédagogique. Les fiches contiennent des phrases à terminer se rapportant à la progression dans le domaine du savoir (*J'ai appris / maintenant je sais que ...*), celui du savoir-faire (*Je pense que je sais faire / saurais faire ... ; J'aimerais bien apprendre à mieux ...*), celui du savoir-être (*Les émotions que j'ai éprouvées ...*) et celui du savoir-apprendre (*Les questions que je me suis posées ... Mes doutes Où pourrais-je trouver la réponse ?*) (Szymankiewicz 2017 : 187). En fonction du type de fiche, ces questions concernent : un cours qui a été observé (Fiche A), un cours qui a été mené par le/la stagiaire (Fiche B), un entretien avec l'enseignant-tuteur (Fiche C), une conversation avec les élèves (Fiche D). De cette façon, l'auto-évaluation porte sur les acquis réalisés dans le contexte du stage, impliquant une réflexion sur l'expérience personnelle et une prise de conscience des progrès en cours, sans oublier celle des besoins de formation postérieure. En même temps, les stagiaires décrivent ou imaginent des démarches d'auto-

régulation. Les exemples que nous citons ci-après illustrent bien le caractère personnel, pratique et contextualisé de l'auto-évaluation induite par les grilles de réflexion (Szymankiewicz 2017 : 210, 217, 218)¹⁰ :

- 1) J'ai appris comment mener une leçon afin de passer le temps adéquat à développer une certaine compétence linguistique. J'ai regardé l'enseignant combiner des tâches d'écoute, de lecture et d'expression orale. (A-S1-X)
- 2) Je pense que je peux bien choisir les supports pédagogiques selon les préférences des élèves. (D-S7-I)
- 3) J'ai remarqué une amélioration par rapport aux leçons d'il y a quelques jours, et je peux voir que, si je commence à dire aux enfants ce qu'ils ont à faire, ils se concentrent davantage sur la leçon. (B-S10-IV)
- 4) Je pense que je pourrais mieux introduire une chanson car je sais que les enfants doivent faire quelque chose en classe, de préférence avec du mouvement. (A-S9-V)
- 5) J'aimerais apprendre à mieux gérer mon temps en classe pour pouvoir réaliser toutes les étapes : phase d'introduction, référence à la leçon précédente, partie principale, bilan, devoirs. (C-S17-II).

Il découle de ce qui précède que les moyens de développer les capacités cognitives d'auto-évaluation et d'auto-régulation des étudiants en formation initiale ne manquent pas. Il est pourtant essentiel de chercher à combiner ces outils afin de stimuler une réflexion de plus en plus approfondie et personnalisée.

5.3. Des outils pour analyser son fonctionnement émotionnel et communicatif

Dans ce dernier volet d'outils pour développer l'autoconscience des enseignants, nous aimerions signaler deux ressources visant l'amélioration des compétences émotionnelles et relationnelles dans l'optique de l'Analyse Transactionnelle.

¹⁰ (1) Dowiedziałam się, w jaki sposób przeprowadzić lekcję, aby poświęcić odpowiedni czas na rozwijanie określonej sprawności językowej. Obserwowałam, jak nauczyciel łączy zadania słuchania tekstu, czytania oraz mówienia (A-S1-X).

(2) Myślę, że potrafię dobrze dobrać pomoce naukowe do preferencji uczniów (D-S7-I).

(3) Zauważyłam poprawę w stosunku do lekcji sprzed kilku dni, widzę, że jeżeli zaczynam mówić konkretnie dzieciom, co mają robić, bardziej skupiają się na lekcji (B-S10-IV).

(4) Myślę, że potrafiłabym lepiej wprowadzić piosenkę, bo wiem, że dzieci muszą podczas lekcji coś robić, najlepiej ruchowo (A-S9-V).

(5) Chciałabym nauczyć się lepiej gospodarować czasem na zajęciach, by móc przeprowadzić wszystkie etapy: faza wstępna, nawiązanie do poprzedniej lekcji, część zasadnicza, podsumowanie, praca domowa (C-S17-II).

Premièrement, il s'agit de *Temple Index of Functional Fluency* (TIFF 2002) élaboré par S. Temple en tant qu'outil de développement personnel s'appuyant sur sa théorie de la fluidité fonctionnelle. Grâce à un questionnaire en ligne, contenant 108 items à analyser et auxquels répondre, la personne prend connaissance de ses modes préférentiels dans l'agir professionnel et, avec le soutien d'un consultant TIFF, élabore le plan de changements positifs et de son développement (Temple 2015). Même si l'outil en question n'est pas accessible à tout formateur d'enseignants, il serait utile de proposer aux étudiants en formation initiale un cours d'introduction à l'Analyse Transactionnelle en les encourageant à suivre une formation spécialisée dans ce domaine.

Notre deuxième choix a, en revanche, le caractère d'un outil prêt à utiliser. C'est le cas d'un répertoire d'activités de formation basées sur le modèle des compétences émotionnelles du projet EL4VET (Madalińska-Michalak & Górska, 2012 : 136-230). Nous y trouvons des scénarios de séances consacrées au travail sur chaque attribut des compétences émotionnelles (cf. partie 4.). La démarche proposée comprend d'habitude une courte présentation théorique de l'attribut, une étude de cas, un jeu de rôles inspiré par la situation décrite dans l'étude de cas, une fiche d'exercices permettant d'interpréter les comportements de l'enseignant observés pendant le jeu de rôles, une autoréflexion écrite et une discussion en groupe pour faire le point.

Il s'agit en effet d'un vrai entraînement pratique à la réflexion sur le fonctionnement émotionnel et relationnel en classe. Nous sommes persuadées que ce type d'outil devrait absolument trouver sa place dans la formation initiale des enseignants en langues pour leur permettre de développer une autoconscience professionnelle dans toutes les dimensions.

6. POUR NE PAS CONCLURE

Quand on aborde la problématique du développement professionnel des enseignants de langues étrangères, on a l'impression d'aborder un domaine tellement vaste qu'il devient par conséquent flou et imprécis et donc peu « opérationnalisable » dans la pratique. Nous avons voulu montrer qu'il y a de très bons moyens pour ne pas tomber dans le piège du « qui trop embrasse mal étreint ». En réfléchissant sur le développement de l'autoconscience professionnelle des enseignants de langues étrangères, nous nous sommes proposé de progresser en deux temps. Tout d'abord nous avons décidé de construire un cadre de réflexion structuré autour de trois terrains d'analyse : la conscience des objectifs professionnels, l'importance de l'auto-évaluation et de l'auto-régulation, et la nécessité de développer son fonctionnement cognitif, émotionnel et communicatif. Il faut

d'emblée souligner que nous ne clamons pas la symétrie idéale de ces trois catégories. Chaque enseignant devrait choisir en autonomie ses priorités en fonction de ses besoins et de son parcours personnel. Il reste cependant important de les garder présentes à l'esprit, chacune ayant une autre fonction à jouer dans le métier d'enseignant. Le cadre théorique, ainsi proposé, reste subjectif dans le sens où il y a aujourd'hui une multitude d'ouvrages pouvant servir de références aux sujets qui nous ont intéressés ici. Nous avons décidé de nous appuyer, en grande partie, sur les travaux du Conseil de l'Europe, largement diffusés dans le contexte éducatif européen et connus de bon nombre d'enseignants. Il nous a paru inspirant de rappeler les recherches de B. Kumaravadivelu, proposant une perspective moins répandue mais intéressante sur les compétences professionnelles, ainsi que l'essentiel de l'Analyse Transactionnelle qui nous semble aller directement au cœur de la problématique relationnelle et communicative en classe de langue. Dans un deuxième temps, nous nous sommes proposé de présenter des exemples d'outils qui peuvent devenir un bon point de départ pour les étudiants en formation initiale ou pour les enseignants déjà en service. À nouveau, ce n'est qu'un choix possible parmi d'autres : la grille EPG, le PEPELF, les outils élaborés par S. Temple (*Temple Index of Functional Fluency*) ou dans le cadre du projet EL4VET, les grilles de réflexion structurées prouvent que ce ne sont pas les outils qui manquent. Qu'est-ce qui manque le plus ? Il est difficile de répondre à cette question de manière catégorique mais, à la lumière de nos réflexions, nous voudrions souligner l'importance de la conscience de soi en tant que professionnel. Moins parler de la mission ou de la vocation des enseignants de langues étrangères et beaucoup plus insister sur la professionnalisation qui se développe tout au long de la vie mais qui a, d'ores et déjà, à la fois un cadre théorique et pratique pour être vraiment mise sur le devant de la scène didactique.

RÉFÉRENCES

- Berne, E. (1957). Ego states in psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 11 (2), 293-309.
- Bleichenbacher, L. (dir.) (2019). *Guide des compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation*. https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016_2019/Guidetoteachercompetences/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx [accès : 01.10.2021].
- Chalvin, D. (2003). *Les outils de base de l'analyse transactionnelle. Pour développer l'énergie des individus et des organisations*. Paris : ESF Éditeur.
- Czykwin, E. (1998). *Samoświadomość nauczyciela*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Eaquals, (2013). *Eaquals framework for language teacher training and development*. <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/> [accès : 01.10.2021].

- Galluzzo, G. (2005). Performance assessment and renewing teacher education : The possibilities of the NBPTS standards. *The Clearing House : A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78 (4), 142–145.
- Jagiela, J. (2017b). Znaczenie modelu płynności funkcjonalnej Susannah Temple (FF – functional fluency) dla edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 19–48.
- Jagiela, J. (2017a). Samoświadomość nauczycieli w koncepcjach edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Pedagogika*, 26 (1), 69–83. DOI : 10.16926/p.2017.26.06.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 537–560.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York : Routledge.
- Madalińska-Michalak, J. / Górska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa : Wolters Kluwer Polska SA.
- Newby, D. / Allan, R. / Fenner, A.-B. / Jones, B. / Komorowska, H. / Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin : Wydawnictwo UMCS.
- Paquay, L. / Van Nieuwenhoven, C. / Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Pierre, N. (2005). *Pratique de l'Analyse Transactionnelle dans la classe. Avec des jeunes et dans les groupes*. Paris : ESF Éditeur.
- Rubinstein, S.L. (1964). *Podstawy psychologii ogólnej*. Wyd. II. Warszawa : PWN.
- Sadler, R. / Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration : what we have learnt. *ELT Journal*, 70 (4), 401–413. DOI : 10.1093/elt/ccw041.
- Shobeiry, M. (2013). Self-efficacy and self-awareness of language teachers and their learners' achievement. *The Asian Conference on Language Learning 2013*. https://www.researchgate.net/publication/342154519_Self_Efficacy_and_Self_Awareness_of_Language_Teachers_and_Their_Learners'_Achievement [accès : 01.10.2021].
- Sidash, N. / Roganova, M. / Domina, V. / Victorova, L. / Roganov, M. / Miroshnichenko, V. (2020). Pedagogical consciousness formation of future university educators in the process of teaching English. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (4), 1202–1211. DOI : 10.13189/ujer.2020.080410.
- Szymankiewicz, K. (2017). *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój*. Warszawa : Instytut Romanistyki – Werset.
- Temple, S. (1999). Functional fluency for educational transactional analysts. *Transactional Analysis Journal*, 3 (29), 164–174. DOI : 10.1177/036215379902900302.
- Temple, S. (2002). *The development of a transactional analysis psychometric tool for enhancing functional fluency*. Unpublished doctoral dissertation. University of Plymouth, Plymouth, England.
- Temple, S. (2015). Celebrating functional fluency and its contribution to transactional analysis theory. *Transactional Analysis Journal*, 45 (1), 10–22. DOI : 10.1177/0362153714568803.
- The European Profiling Grid (EPG)* (2013). <https://eGRID.epg-project.eu/fr?language=fr> [accès : 01.10.2021].
- Werbińska, D. (2004). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa : Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2013). Kompetencje początkującego nauczyciela języka angielskiego w świetle modelu KARDS B. Kumaravadivelu. *Neofilolog*, 40 (2), 279–301.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls.

JOLANTA SUJECKA-ZAJĄC
Uniwersytet Warszawski
jolanta.zajac@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0003-4903-0852

KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ
Uniwersytet Warszawski
k.szymankiewicz@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-8598-3418

