



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Synergies Italie n° 14 - 2018 p. 15-28

## La formulation des compétences professionnelles dans le parcours de formation des enseignants de langue française en Italie

**Mathilde Anquetil**

Université de Macerata, Italie

mathilde.anquetil@unimc.it

Reçu le 24-06-2018 / Évalué le 19-07-2018 / Accepté le 03-09-2018

### Résumé

Les commissions d'évaluation menant au diplôme de spécialisation puis à la titularisation dans le parcours FIT (*Formazione Iniziale e Tirocinio*) rassembleront les divers acteurs de la nouvelle formation des enseignants : professeurs universitaires, tuteurs académiques et scolaires, tuteur d'accueil en classe, ce qui exige le renforcement de la collaboration entre école et université. Or la formulation des compétences professionnelles des enseignants est une opération complexe entre d'une part les modèles et descripteurs rédigés par les institutions ministérielles et les organismes européens, et d'autre part la verbalisation des observateurs à partir des performances de terrain des stagiaires, ainsi que les diverses auto-évaluations convoquées par les démarches réflexives. Dans cet article, basé sur l'observation du dispositif italien INDIRE (*formazione neo-assunti*) menant à la titularisation des enseignants, notre analyse se focalisera sur la prise en compte de la progression des compétences des enseignants de langue et sur les dispositifs d'observation des pratiques enseignantes en classe, avec comme suggestion d'inclure la méthodologie de « l'entretien d'explicitation » entre expert et stagiaire pour favoriser une mise en cohérence progressive entre savoirs théoriques et savoirs en action.

**Mots-clés** : portfolio de compétences des enseignants, progression, entretien d'explicitation, collaboration école-université

### La formulazione delle competenze professionali nel percorso di formazione dei docenti di lingua francese in Italia

### Riassunto

Le commissioni di valutazione per l'acquisizione del diploma di specializzazione e, successivamente, la nomina in ruolo nell'ambito del percorso FIT riunirà i vari attori della nuova formazione degli insegnanti: professori universitari, tutor accademici e scolastici, tutor di accoglienza in classe, per cui si richiede il rafforzamento della collaborazione tra scuola e università. Ma la formulazione delle competenze professionali degli insegnanti è un'operazione complessa che coinvolge da un lato i modelli e i descrittori definiti dalle istituzioni ministeriali e dalle agenzie europee, dall'altro lato l'espressione verbale degli osservatori a partire dalle prestazioni sul campo dei tirocinanti, come pure le varie autovalutazioni richieste per il portfolio delle competenze. In questo articolo, basato sull'osservazione del dispositivo italiano dell'INDIRE (*formazione neo-assunti*) per la nomina in ruolo degli insegnanti, la

nostra analisi si concentrerà sulla progressione delle competenze degli insegnanti di lingue e sulle indicazioni per osservare le pratiche di insegnamento in classe, con la proposta di includere la metodologia del “colloquio di concettualizzazione” tra esperto e tirocinante per promuovere una progressiva coerenza tra conoscenze teoriche e pratiche.

**Parole chiave:** portfolio di competenze degli insegnanti, progressione, “colloquio di concettualizzazione”, collaborazione scuola-università

### Formulating professional competence for the training of French language teachers in Italy

#### Abstract

The committees in charge of the evaluation required to obtain a teaching specialization diploma and, subsequently, an appointment as provided by the FIT (Education and Training) programme, will bring together the various actors involved in the new formation of teachers: university professors, academic and educational tutors, class tutors. It is thus necessary to strengthen the collaboration between school and university. But the formulation of professional competence of teachers is a complex operation that involves models and descriptors established by ministerial and European institutions as well as the verbal reports provided by observers based on the trainees performance and the self-evaluations required as part of the competence portfolios. Through the observation of the Italian device INDIRE for the training of newly appointed teachers, our analysis will concentrate on the progression of language teachers competence and the advice provided about teaching practices. We propose the inclusion of a “conceptualizing interview” between the expert and the trainee to promote progressive coherence between theoretical and practical knowledge.

**Keywords:** teacher competence portfolio, progression, “conceptualizing interview”, school-university cooperation

#### Introduction

Les parcours de formation pour l'accès à la profession enseignante qui se sont succédé dernièrement en Italie (*TFA*, *PAS*, *FIT*) ont tous mis l'accent sur le lien entre formation théorique et formation active en situation lors des stages devenus centraux comme lieux de formation et évaluation des compétences professionnelles. Le dispositif actuel (*FIT*) instaurera un parcours vertical fait d'allers et retours entre théorie, réflexion et pratique, avec pour fondement la collaboration paritaire entre école et université (art. 2.3, 9.7 et 13.2 du décret du 13 avril 2017, n°59) en particulier pour la programmation des activités de formation en alternance et l'évaluation finale en coordination entre les enseignants universitaires, les tuteurs d'accueil dans les écoles, ainsi que les tuteurs-coordonateurs en position de charnière entre école et université. C'est sur ce segment que portera

notre réflexion avec pour cible la formulation des compétences professionnelles des enseignants, entre d'une part les définitions posées dans les discours institutionnels européens et ministériels (référentiels, dispositifs d'observation de classe et relevés dans le portfolio professionnel des enseignants) et d'autre part les recherches qui ont fait émerger la complexité qu'il y a à formuler, à partir de la pratique et de son analyse réflexive, des « savoirs d'action » (Barbier, Galatanu, 2004). En effet les universités ne sont pas appelées uniquement à fournir des cours théoriques préalables en didactique de la langue et de la littérature mais sont engagées dans le processus vertical de formation et évaluation des enseignants. Dès lors - et ce malgré l'absence d'institutions stables préposées à cette mission, écoles de spécialisation *SISS* d'autrefois en Italie, *ESPE* depuis 2013 en France - les universitaires recrutés sur des missions temporaires d'enseignement sont aussi amenés à interroger les dispositifs dont ils participeront à la validation en siégeant dans les commissions finales.

Les procédures et instruments qui seront mis en place pour les stages de la formation *FIT*, au terme des concours d'accès à venir, ne sont pour l'heure pas encore définis mais l'état de la réflexion est observable à partir de la plateforme *INDIRE1* pour la formation durant la première année probatoire des derniers contingents d'enseignants recrutés selon le curriculum transitoire précédent (*formazione neo-assunti*). Ces enseignants de toutes les disciplines, titulaires ou non d'un *TFA* ou *PAS*, ont suivi un an de formation hybride, en ligne et en présentiel, depuis leur affectation provisoire, les conduisant à la composition d'un portfolio professionnel complexe, condition requise pour accéder à la titularisation définitive.

Notre observation portera sur deux points qui nous semblent actuellement problématiques : la prise en compte de la progression pour l'évaluation des compétences des enseignants-débutants ; la formulation des compétences en action, moins comme vérification de l'adéquation à un référentiel que comme processus dans la construction des compétences par l'interaction entre le tuteur et le stagiaire. On évoquera à ce propos la méthodologie de l'entretien d'explicitation.

## **1. La prise en compte d'une progression des compétences pour des enseignants-débutants**

Comme le remarque Magali Boutrais (2015 : 18) : « A l'heure de la 'professionnalisation' du métier d'enseignant, une place plus importante est accordée à la façon dont l'individu s'empare de son 'efficacité professionnelle' » ; l'acteur professionnel doit savoir tenir des discours sur ses propres compétences. C'est dans cette optique que le dispositif *INDIRE neoassunti* fournit un cadre pour accompagner

l'enseignant dans la constitution et la mise en valeur de son parcours de formation qui aboutit à la construction d'un portfolio de compétences complexes avec auto- et hétéro-évaluations, affichage d'activités modèles, contrats de formation. Dans une certaine tradition italienne de liberté et d'autonomie de l'enseignant, ainsi que de décentralisation des actions ministérielles, le parcours a une structure obligatoire mais les instruments, grilles d'évaluation, listes d'objectifs sont fournis en self-service avec une large faculté de choix pour composer son cheminement. Cela suppose une analyse attentive des documents proposés.

Dans le domaine des référentiels et portfolios la didactique des langues a souvent - avec les mérites et risques que cela comporte - une longueur d'avance dans la réflexion sur la progression des compétences professionnelles des enseignants, du fait des concepts et analyses développés depuis les années 2000 pour définir une progression des compétences en langue (CECR) et une présentation individualisée de compétences sous forme de portfolio (PEL). Le didacticien en langues apprécie le transfert de ces notions, avec le modèle de l'enseignant comme « praticien réflexif », acteur de son propre développement, mais remarque aussi que les descripteurs utilisés explicitement ou implicitement dans les grilles proposées sur la plateforme INDIRE renvoient à une image idéalisée de l'enseignant expert, alors que le « Bilan initial/final des Compétences »<sup>2</sup> est destiné à un enseignant en début de carrière. L'aspirant enseignant est par exemple confronté en début et fin de sa période de stage de titularisation à des descripteurs de compétences comme :

*10. Projeter des activités au cours desquelles l'élève est au centre des processus d'apprentissage et de construction des connaissances. Penses-tu réussir à proposer des activités aux cours desquelles les élèves sont les protagonistes des processus ayant pour but de construire des connaissances et/ou résoudre des problèmes ? Si non, pourquoi ? Quelles sont les difficultés rencontrées ?<sup>3</sup>*

(...)

*21. Elaborer et négocier un projet éducatif de groupe, en construisant des perspectives partagées sur les problèmes de la communauté scolaire. Penses-tu savoir participer de façon productive à l'élaboration de projets de groupes qui tiennent compte des positions individuelles pour arriver à des solutions acceptées collectivement ?<sup>4</sup>*

Certes, le questionnaire lui est proposé deux fois. En début de formation afin de reconnaître d'éventuelles faiblesses par rapport aux compétences modèles listées, d'établir un contrat de formation avec son tuteur et de pouvoir à combler ses lacunes durant la formation ; puis à la fin de l'année pour recenser ses progrès.

*Les Bilans initial et final des compétences sont des instruments-clefs de l'année probatoire de formation, en conformité avec les normes indiquées par le Ministère de l'Instruction et de l'Université et de la Recherche (Loi 107/2015 ; Décret ministériel 850/2015 ; note Direction générale personnels enseignants 6768/2015). Le Bilan initial a en particulier une double valeur :*

- *informer sur les compétences que la recherche dans le domaine de l'éducation aux niveaux national et international considère comme propres à la professionnalité de l'enseignant ;*
- *favoriser la réflexion sur ces compétences dans le but de sélectionner ce que l'enseignant considère comme ses points forts ou au contraire ses points faibles, dans un processus d'auto-évaluation que l'on souhaite soutenu par le tuteur et qui constitue un préalable pour le choix des activités de formation de la phase successive. Les questions-guides qui accompagnent chaque descripteur ont pour fonction d'en expliciter la signification<sup>5</sup>.*

Mais le stagiaire doit répondre en 2000 caractères maximum à ce type de question, sous l'effet d'une sorte de double-contrainte : montrer ses capacités d'autocritique tout en sachant que, s'il choisit ces points-faibles, il devra fournir en fin de parcours des éléments probants de maîtrise sur les compétences attendues puisque ces auto-évaluations sont comprises dans le *Portfolio* qui fait l'objet de l'évaluation institutionnelle finale.

Ce type de description des compétences de l'enseignant semble correspondre à des modèles utilisés dans la formation professionnelle avec les référentiels-métier, ainsi qu'aux premiers outils européens pour les compétences des enseignants de langue, comme le PEPELF (Newby *et al.*, 2007), dont on a montré les travers, en termes de contrainte et mise en scène d'un « moi obligé » (Anquetil, Derivry, Gohard, 2017). Il s'y ajoute ici un effet d'autorité par le recours à une référence à des « données de la recherche nationale et internationale ».

Par ailleurs, en fin de parcours, la grille d'observation de classe par les chefs d'établissement reflète une conception didactique plus traditionnelle : la visite d'inspection vérifie globalement l'adéquation de certains gestes canoniques (expliquer clairement les objectifs des activités, organiser efficacement les activités, donner des devoirs pertinents...) et la présence d'une relation positive entre l'enseignant et les élèves, d'un climat détendu et collaboratif dans la classe<sup>6</sup>.

On note par contre dans les instruments mis à disposition des tuteurs, une autre grille d'évaluation<sup>7</sup> sur trois niveaux : « insuffisant », « adéquat », « très bon ». Le stagiaire - parallèlement à des compétences légitimement attendues d'un stagiaire réflexif comme : « Traduit les expériences de formation dans la pratique

didactique en mettant en œuvre des activités de recherche, étude et approfondissement. (...) Argumente efficacement sur son propre parcours lors de l'année probatoire et sur le choix de sa propre aire de recherche<sup>8</sup> » - y est aussi noté pour des compétences qui nous semblent être de l'ordre de l'enseignant chevronné et établi, comme par exemple : « Réalise de façon habituelle des activités didactiques ayant pour objectif le développement de liens interdisciplinaires orientés vers les compétences. (...) Participe aux instances collégiales et à des groupes de travail en apportant sa contribution à la réalisation du Projet d'Offre de Formation et du plan d'amélioration ; Assume des responsabilités et des charges pour le fonctionnement général du système<sup>9</sup> ».

Certes, la formation des enseignants intervient encore souvent en Italie après des années d'expérience en tant que suppléant précaire, puis l'enseignant titularisé n'est plus sujet à des inspections pédagogiques qui pourraient enregistrer une effective progression en cours de carrière. Mais on constate un niveau d'exigence, du moins à un niveau déclaratif, qui risque d'être inadapté lorsque le dispositif concernera des candidats fraîchement issus de leurs études universitaires disciplinaires. Il manque sans doute un découplage entre le référentiel métier du professorat - dans la tradition française de centralisme républicain, c'est là l'objet d'un arrêté ministériel<sup>10</sup> - et des grilles d'évaluation qui, tout en considérant les divers chapitres de compétences listées à un niveau ministériel, devraient avoir pour fonction d'évaluer les compétences et potentialités d'un débutant sur une ligne de progression, avec très légitimement un niveau seuil, mais qui tienne compte de la spécificité d'une profession qui requiert des années de perfectionnement.

Or de nouveaux référentiels pour la formation des enseignants de langue, mieux calibrés que le PEPELF, se sont désormais affirmés au niveau européen<sup>11</sup>, comme le cadre de référence EAQUALS (North *et al.*, 2011) qui propose des descripteurs pour trois phases de développement des compétences pour les enseignants de langue, du débutant à l'expert. Un outil de profilage des compétences professionnelles (EPG) issu de ces travaux a d'ailleurs été assez confidentiellement expérimenté en Italie<sup>12</sup> ; il propose une progression très détaillée par compétence, affrontant sans œillères la progression des enseignants, y compris dans la fluidité effective en langue étrangère dans la situation de classe. Nous en donnerons ici juste un aperçu quant aux « compétences méthodologiques » (savoirs et savoir-faire) sur 6 « phases de développement ».

*1.1. - étude différentes théories et méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues.*

- *dans le cadre de l'observation d'enseignants plus expérimentés, comprend les motivations derrière le choix des techniques et des supports pédagogiques utilisés.*

1.2. - a une connaissance basique des différentes théories et méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues.

- sait choisir de nouvelles techniques et supports pédagogiques sur les conseils de ses collègues.
- sait identifier des techniques et supports pédagogiques pour différents contextes d'enseignement/apprentissage.

2.1. - dispose de connaissances sur les différentes théories et méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues.

- dispose de connaissances sur les techniques et les supports pédagogiques adaptés à 2 niveaux ou plus.
- sait évaluer d'un point de vue pratique l'utilisation de techniques et de supports pédagogiques en fonction de différents contextes d'enseignement.
- sait tenir compte des besoins d'un groupe donné dans le choix des approches et techniques pédagogiques.

2.2. - a une bonne connaissance des différentes théories et méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que les différents types et stratégies d'apprentissage.

- sait identifier les principes théoriques qui sous-tendent les techniques et les supports pédagogiques.
- sait utiliser de façon appropriée une variété de techniques et de supports pédagogiques.

3.1. - sait justifier le choix d'une approche pédagogique et les techniques et supports pédagogiques associés.

- sait utiliser un large éventail de techniques, d'activités et de supports pédagogiques.

3.2. - a une compréhension fine et précise des approches de l'enseignement/apprentissage des langues et la partage volontiers avec ses collègues.

- suite à une observation de classe, sait donner à ses collègues des retours pratiques et méthodologiquement justifiés pour leur permettre d'enrichir leur panel de techniques pédagogiques.
- sait sélectionner et élaborer des activités et des supports pédagogiques appropriés à tous les niveaux, pouvant être utilisés par des collègues<sup>13</sup>.

Ce type de progression peut se révéler pertinente pour un parcours sur plusieurs années comprenant divers stages en alternance avec des moments de retour réflexif et de formation théorique car cela permet de (se) donner des objectifs d'acquisition plus précis et pertinents pour chaque niveau dans une perspective de paliers atteignables. Dans l'exemple que nous venons de donner sur la progression

des « Compétences méthodologiques », on note qu'une piste est esquissée pour mettre en liaison les savoirs et leurs applications sur le terrain en observation et en action. On remarque par ailleurs que cet outil propose aussi des indications utiles pour ce qui est de l'engagement dans une formation en observation réciproque avec des collègues plus expérimentés, ce qui est une compétence en soi, elle-même progressive (comprendre les motivations des actions des collègues, identifier les techniques utilisées, justifier ses choix, partager ses connaissances, évaluer d'autres approches, faire des retours constructifs...).

Il serait fructueux d'utiliser ces instruments, sans toutefois se départir d'une prudente mise en perspective de l'usage qui en est fait selon le destinataire institutionnel, ainsi que d'une réserve quant aux évaluations de type axiologique (Le Goff, 1999), sachant que l'enjeu des dispositifs institutionnels, par la diffusion des Portfolios des enseignants, est aussi « de faire valoir et savoir une image collective rassurante de la profession » (Puren, 1994 : 2).

## **2. Savoirs d'action et entretiens d'explicitation pour verbaliser les compétences dans une démarche de formation entre le tuteur et le stagiaire**

La relative continuité institutionnelle de la formation des enseignants en France met à disposition des formateurs d'enseignants de FLE à l'étranger une littérature abondante issue des recherches-actions menées en France avec une prise en compte des particularités des enseignants débutants (Ria, Leblanc, 2011, pour une réflexion sur des activités à partir d'une plateforme ; Clerc, Genès, Priou, 2011, pour un manuel très concret destiné aux stagiaires et aux tuteurs). Nous évoquerons ici en particulier la réflexion sur le processus de formulation des compétences dans un rapport dialogique entre le tuteur et le stagiaire. En effet des grilles d'observation de classe ont été mises en ligne sur la plateforme INDIRE, cependant nous y notons une oscillation entre des grilles de relevé d'actions parfois intéressantes quant à l'observation de la gestion de la classe, de l'espace et du temps mais trop souvent formulées sous forme de *check list* d'assertions renvoyant à un idéal générique comme : « L'enseignant transmet des règles de comportements. (...) L'enseignant reconnaît les besoins émotifs des élèves<sup>14</sup> ». Au terme d'une recherche-action sur « Analyser et comprendre la pratique enseignante » (Vinatier, Altet, 2008 : 186) - pour citer une référence citée dans les documents mis en ligne par l'USR de la région Ombrie - Gilles Vigneaud constate que dans la « co-explication » des séquences observées « la mise en mots de ses pratiques est difficile pour l'enseignant, mais elle est délicate aussi pour le chercheur, tant il est vrai que la forme prédicative de la connaissance exprimée par une personne ne reflète que très partiellement la forme opératoire que celle-ci met en œuvre en situation ».



Douze heures de formation en interaction entre tuteur et stagiaire - intitulée « *peer to peer* », appellatif qui conviendrait mieux à des séances de confrontation entre stagiaires ou entre enseignants titulaires en formation continue - sont consacrées dans le dispositif INDIRE à des observations de classe réciproques et à des moments de construction d'unités didactiques et de préparations de cours : bien peu pour un moment désigné et vécu comme crucial dans le parcours. Comment utiliser cette plage horaire pour passer de l'observation d'actions à la verbalisation réflexive et enfin la formulation de compétences ?

La notion de « savoirs d'action » offre à ce titre une entrée intéressante. Les savoirs d'action sont définis comme « des énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par les acteurs énonciateurs eux-mêmes » (Barbier, Galatanu, 2004 : 22). Il ne s'agit donc pas pour le tuteur, lors du moment de la formation à partir des séquences en classe, d'observer l'action au prisme de compétences déjà listées pour cocher des cases sur la fiche d'évaluation puis de livrer un diagnostic assorti de bons conseils, mais de partir véritablement de l'action mise en œuvre pour accompagner le stagiaire dans la mise en mots de son agir professionnel. Dans cette perspective les énoncés sont produits avec la technique des entretiens d'explicitation développée en particulier par le *GREX : Groupe de Recherche sur l'Explicitation* de Pierre Vermersch<sup>15</sup> qui propose un dispositif communicatif visant à faire émerger une verbalisation du stagiaire à partir d'une « position de parole incarnée ». L'analyse du moment didactique observé part d'aspects très concrets, gestes, postures, prises d'information, décisions, etc. pour atteindre progressivement une prise de conscience du praticien sur les fondements de son style d'enseignement en acte. Une attention particulière est consacrée aux effets perlocutoires du questionnement du tuteur qui préfère le « comment ? » au « pourquoi ? » afin de susciter une parole allant au-delà des justifications et rationalisations souvent émises pour adhérer aux discours attendus.

Dans un article sur un thème cher à l'enseignant débutant, la gestion de l'autorité en classe avec un élève en attitude conflictuelle, Bruno Robbes synthétise la technique de l'entretien d'explicitation qui lui a permis d'analyser la pratique d'un enseignant à partir d'une série de prises d'informations, prises de décisions, actions verbales et spatio-temporelles sur lesquelles s'est fondée sa capacité à gérer un problème relationnel sur la base d'une éthique de respect :

*L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch, Maurel, 1997) est une technique de verbalisation de l'action qui vise à mettre au jour le fonctionnement cognitif préréfléchi du sujet dans l'action (routines, savoirs non conscients). Par un questionnement très précis, l'intervieweur aide le sujet à verbaliser le déroulement de ses actions (matérielles, mentales...); actions réelles et*

*spécifiées. L'action est désignée comme succession de prises d'informations, de prises de décisions et d'opérations d'effectuation, toujours orientées vers des buts.* (Robbes, 2007 : 2).

Cette technique ne concerne pas seulement la recherche : appliquée aux situations de formation, elle implique un changement de perspective dans la relation entre le tuteur et le stagiaire. Au lieu de pointer des éléments dans une grille, le tuteur observe attentivement le déroulement et prend des notes personnelles. Dans l'entretien, il est conseillé de partir de ce qui selon le stagiaire a fonctionné, et non d'échecs éventuels (analysés dans un second temps mais toujours à partir des verbalisations de l'enseignant-débutant), pour aider le novice à prendre conscience de ses points de force souvent fondés sur des principes éthiques ainsi que sur des prises de position méthodologiques profondes qui émergent de l'analyse minutieuse de moments didactiques (actions observables et opérations mentales effectuées au moment des décisions opératives). Cette opération de production verbale d'« intelligibilité » sur sa propre action permet au stagiaire de construire son savoir-faire sur une prise de conscience de son interprétation toujours très personnelle du rôle professoral et d'assurer le développement de ses potentialités en donnant une assise à son agentivité.

Nous citerons en exemple l'analyse de l'usage du tableau dans l'observation d'un enseignant novice dans un lycée professionnel (Huber, 2004).

Lors de la discussion avec le tuteur, d'abord sur ce qui « a marché dans la séquence observée, l'enseignant débutant choisit d'explicitier comment et pourquoi il a utilisé le tableau ; l'entretien lui permet d'évoquer son propre vécu scolaire par rapport au tableau, puis un moment d'observation d'un collègue expert qui lui avait permis d'incorporer cette technique dans son bagage. L'évocation permet aussi au tuteur d'accéder à l'univers mental du novice qu'il doit guider de façon personnalisée. Le tuteur déduit, à partir du discours du stagiaire sur « comment il a envisagé puis perçu son action », que celui-ci considère le recours au tableau comme efficace en tant que : support de la communication orale, support de l'écriture collective, outil d'objectivation de la pensée qui se développe collectivement, support pour l'homogénéisation des différences de niveau de compétences entre les élèves. Le dialogue est donc le lieu d'une première opération de transformation du récit : d'une première description des opérations à une première généralisation de l'action (le tableau comme support de...), puis à la formulation des buts sous-jacents aux actes pédagogiques (objectiver le dialogue collectif). Ayant constaté ensemble que la méthodologie employée permet aux élèves d'atteindre effectivement les objectifs disciplinaires et éducatifs prévus, le dialogue peut passer à la formulation de savoir-faire professionnels dans un processus d'abstraction progressive. Dans

le développement de l'entretien, le tuteur soumet ses formulations au stagiaire pour valider et préciser avec lui le savoir mis en acte pour arriver à la formulation finale : « savoir utiliser le tableau comme organisateur de l'activité collective ». C'est grâce à l'entretien que cette compétence qui peut sembler de l'ordre de la simple technique de gestion spatiale de classe, a été étoffée de toute sa valeur en tant qu'acte méthodologique utile pour construire dans l'action un soutien à la motivation et à la participation collective et inclusive autour des objectifs d'apprentissage disciplinaires, ici expression orale et écrite. Cette démarche peut aider le stagiaire à créer un lien efficace entre les actes en classe et des notions théoriques comme l'inclusion, la participation, la motivation, notions qui sont souvent au fondement éthique de sa « vocation », dont il a appris l'importance dans les cours de pédagogie, mais dont il peut peiner à trouver des instruments de mise en œuvre par le geste enseignant.

Il nous semble qu'orienter les relations entre le tuteur et le stagiaire vers cette méthodologie serait très fructueux en particulier pour les premières périodes de stage, lorsque l'enseignant débutant affronte pour la première fois l'expérience de la classe, avant l'évaluation sommative pour la titularisation. C'est en effet un moment où il a grand besoin, non pas de justifier son action, souvent encore maladroite, par des rationalisations génériques en écho de savoirs théoriques acquis ou de descripteurs de compétences attendues, mais d'être accompagné dans la réflexion sur son action, par une démarche très concrète basée sur l'évocation de ce qu'il a vécu lors de micro-opérations contextuelles nécessitant un traitement de l'information et une prise de décision, deux moments où le formateur peut observer des savoirs et savoir-faire véritablement en acte. C'est à partir de là que le tuteur peut proposer un recadrage des informations, une analyse des décisions prises et de leurs effets, des suggestions sur d'autres façons de faire dans la même situation issues de sa propre expertise<sup>16</sup>. Le bilan de compétences et le plan pour les faire progresser sont ainsi personnalisés dans un cadre évolutif en paliers. L'entretien d'explicitation pourrait aussi être bénéfique pour les enseignants ayant déjà exercé comme remplaçants, afin de remobiliser des habitudes implicites qui peuvent s'être cristallisées dans un style d'enseignement restreint mais qui peut se renouveler grâce aux nouveaux savoirs théoriques enseignés à l'université et à une démarche d'émergence des présupposés de sa propre action en classe.

Mener des entretiens d'explicitation nécessite cependant une formation en soi, ce qui pose la question de la formation des tuteurs, sans aucun doute un autre terrain de coopération nécessaire entre l'école, l'université et les associations professionnelles. Il existe un réseau international de formateurs du groupe GREX ; il pourrait être judicieux d'organiser avec eux une formation qui pourrait intéresser

aussi bien les tuteurs de classe que les tuteurs-coordonateurs, ainsi que les professeurs universitaires que ce soit en pédagogie générale qu'en didactique des disciplines, dans notre cas en didactique du FLE, dans une perspective de recherche-action conjointe.

## Conclusion

Participer au parcours menant à l'habilitation des enseignants représente en Italie un véritable défi pour tous les acteurs impliqués, en l'absence d'institutions stables (comme les ESPE, Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation, en France; les Hautes écoles pédagogiques en Suisse, les SISS autrefois en Italie) pour assurer la cohérence verticale de l'ensemble. Prendre en charge des modules « curriculaires » de « didactique de la langue française » lors de la première année du parcours *FIT* signifie pour les professeurs universitaires un engagement beaucoup plus lourd qu'une série de cours magistraux avec vérification finale, car cela exige une coopération constructive (art. 12 du décret du 13 avril 2017, n°59) avec les tuteurs-coordonateurs en charge des modules de formation pratique et réflexive en lien avec les stages, si l'on tient à s'assurer non seulement de l'assimilation de notions, mais de la « maturation progressive des compétences pédagogiques, didactiques et relationnelles<sup>17</sup> » (art. 9) lors de la participation aux opérations d'évaluation pour l'obtention du diplôme de spécialisation, puis l'acquisition des compétences listées pour la « fonction enseignante » (art. 2) en synergie avec tous les acteurs de la formation lors de la commission finale de titularisation. Il est regrettable que ce champ de recherche et d'action, si crucial pour l'avenir de l'enseignement des langues, soit aussi peu valorisé dans la carrière académique des professeurs universitaires de notre secteur.

## Bibliographie

- Anquetil, M., Derivry, M., Gohard-Radenkovic, A. 2017. « En finir avec le *Je* contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel », *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère*, n°70. [En ligne] : <http://www.revue-tdfle.fr> [Consulté le 24.06.2018].
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. 2004. *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Bonnelle, S. 2014. « Entretien post-leçon des professeurs stagiaires d'EPS : analyser l'expérience vécue et contribuer à la construction des compétences ». In : Mouchet, A. (éds.), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*, Paris : L'Harmattan.
- Boutrais, M. 2015. « Du vécu subjectif au savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants », *Recherches en Education*, Hors Série n°7, p. 18-28. [En ligne] : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-7.pdf> [Consulté le 24.06.2018].
- Clerc, F., Genès, S., Priou, N., 2011. *Analyses de situations pour bien débuter dans l'enseignement*. Paris : Hachette éducation.

- Hubert, M., 2004. « Un dispositif de recherche-formation touchant des enseignants du secondaire professionnel agricole ». In : Barbier, J.-M., Galatanu, O., (éds.), *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Leblanc, S., Ria L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. 2008. « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive », *Activités*, n° 5-1. [En ligne]: <http://journals.openedition.org/activites/1941> [Consulté le 24.06.2018].
- Le Goff, J.-P. 1999. *La Barbarie douce - La modernisation aveugle des entreprises ou de l'école*. Paris : La Découverte.
- Mouchet, A. (éds.) 2014. *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Newby, D. (et al.) 2007. *Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF). CELV*. [En ligne] : <https://www.ecml.at/Recourses/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/16/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 24.06.2018].
- North, B., Mateva, G., Rossner, R. 2011. *European Profiling Grid E.P.G.*, EAQUALS. [En ligne] : <http://egrid.epg-project.eu/> [consulté le 24.06.2018].
- Puren, C. 1994. « Ethique et didactique scolaire des langues ». *Les langues modernes*, n° 3, p. 55-62.
- Ria, L., Leblanc, S. 2011. « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, n° 8. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/activites/2618> [Consulté le 24.06.2018].
- Robbes, B., 2007. « Des savoirs d'action d'un enseignant dans une situation d'autorité éducative ». In : *Actes du Congrès International AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*. [En ligne] : [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Bruno\\_ROBBES\\_134.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Bruno_ROBBES_134.pdf)
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.
- Vermersch, P., Maurel M. 1997. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.
- Vinatier, I., Altet, M. 2008. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

## Notes

1. Plateforme conçue en partenariat entre le Ministère MIUR, l'institut de recherche INDIRE et l'Université de Macerata : voir <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html> [Consulté le 24.06.2018].
2. « Bilancio iniziale delle competenze », <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html> [Consulté le 24.06.2018].
3. « *Progettare attività per le quali lo studente sia al centro dei processi di apprendimento e di costruzione delle conoscenze: ritieni di riuscire a proporre attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze e/o risolvere problemi? Se no, perché? Quali sono le difficoltà che incontri?* ».
4. « *Elaborare e negoziare un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica: ritieni di saper partecipare produttivamente all'elaborazione di progetti di gruppo che tengano conto delle posizioni individuali per giungere a soluzioni collettivamente accettate?* ».
5. Traduit de l'original en italien par l'auteur, à partir de : « *I Bilanci iniziale e finale delle competenze sono strumenti chiave dell'anno di formazione e prova, così come indicato dalla normativa in materia emanata dal MIUR (Legge 107/2015; DM 850/2015; nota DGPER 6768/2015). Il Bilancio iniziale, in particolare, ha una doppia valenza: informare su quali siano le competenze che la ricerca in ambito educativo a livello nazionale e internazionale,*

*ritiene proprie della professionalità del docente; favorire la riflessione su queste competenze al fine di individuare quelli che il docente ritiene essere i suoi punti di forza o, al contrario, di debolezza, in un processo di autovalutazione auspicabilmente sostenuto dal tutor e propedeutico alla scelta delle attività formative successive. Le domande guida che accompagnano ogni descrittore di competenza hanno la funzione di chiarirne il significato » (« Bilancio finale delle competenze », <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html>).*

6. « Griglia per l'osservazione del docente neo-assunto da parte del dirigente scolastico », USR Umbria, <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html> [Consulté le 24.06.2018].

7. « Rubrica per la valutazione del docente neoassunto », <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html#panel2> [Consulté le 24.06.2018].

8. Traduit de l'original en italien par l'auteur : « *Traduce le esperienze formative nella pratica didattica mettendo in atto attività di ricerca, studio e approfondimento (...) Argomenta con efficacia il proprio percorso dell'anno di prova e la scelta della propria area di ricerca* ».

9. Traduit de l'original en italien par l'auteur : « *Realizza abitualmente attività didattiche volte allo sviluppo di collegamenti interdisciplinari orientati alle competenze (...) Partecipa agli organi collegiali e a gruppi di lavoro dando il proprio apporto personale contribuendo alla realizzazione del POF e del piano di miglioramento ; Assume responsabilità e incarichi per il funzionamento generale del sistema* ».

10. « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

11. Cf. le projet du CELV « Vers un cadre commun de référence pour les enseignants de langue », <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 24.06.2018].

12. <https://www.eaquals.org/resources/the-italian-case-study-from-the-epg-symposium-april-2016/> [Consulté le 24.06.2018].

13. [http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The\\_EPG\\_PDF\\_publication\\_2013FR.pdf](http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The_EPG_PDF_publication_2013FR.pdf) [consulté le 24.06.2018].

14. Traduit de l'original en italien par l'auteur : « *L'insegnante trasmette regole di comportamento. (...) L'insegnante riconosce i bisogni emotivi degli studenti.* » In : « Scheda di osservazione SGCC », resp. Donatella Poliandri. On note que cette fiche d'observation de classe, insérée sur la plateforme INDIRE, n'était pas conçue pour la formation ni pour l'évaluation, mais dans le cadre d'une recherche européenne PON-INVALSI auprès d'enseignants déjà titularisés, sur les stratégies favorisant le processus d'apprentissage.

15. Informations, bibliographie et réseau de formateurs sur : <http://www.grex2.com/> [Consulté le 24.06.2018].

16. Cf. pour un exemple des différentes étapes et procédures d'un entretien d'explicitation post-leçon dans le cadre de la formation des futurs enseignants (Bonnelle, 2014).

17. « (...) *maturazione progressiva di competenze pedagogico-didattico-relazionali* ».