

**Recherches en Langue et Littérature Françaises**  
**Revue de la Faculté des Lettres**  
**Année 9, N° 16**

**L'usage du questionnaire dans l'autoformation des enseignants**

**Atéfé Navartchi\***

Maître-assistante, Université d'Alzahra

**Résumé**

Le présent article propose, dans le cadre de l'autoformation des enseignants des universités, de se servir du questionnaire. L'évaluation faisant partie intégrale de toute formation, nous essayerons de présenter les apports du questionnaire à cet effet et son rôle dans la planification du cours. En effet, il s'agit de l'usage d'un même questionnaire à deux reprises dans le même cours, à la première et à la dernière séance, et son analyse, qui pourrait permettre, d'une part, l'auto-évaluation et de l'autre la réflexion didactique de l'enseignant ; les éléments sur lesquels s'appuie toute autoformation. D'ailleurs, cet outil d'enquête, familier de tous, dont nos collègues enseignants et chercheurs, présente des intérêts pédagogiques et psychologiques qui aideraient les enseignants dans l'amélioration du « processus » d'enseignement aboutissant à de meilleurs « résultats », et lui occasionnerait « un ménagement et un aménagement de l'espace de liberté ». (Puren, 1999, p. 4)

**Mots-clés:** autoformation des enseignants, questionnaire, auto-évaluation des enseignants, motivation, réflexion didactique, programmation du cours.

---

تاریخ وصول: ۹۳/۱۰/۵      تأیید نهایی: ۹۴/۳/۵

\*E-mail: a.navarchi@alzahra.ac.ir

## Introduction

La formation des enseignants est l'une des vocations principales de la didactique des langues. Selon Cuq « A la revendication scientifique de la didactique correspond en effet une véritable professionnalisation du métier d'enseignant de FLE » (2002, p. 141).

La formation professionnelle a suivi une évolution considérable durant ces dernières décennies. Si, autrefois, la formation traditionnelle était centrée sur l'enseignement de la grammaire et de la littérature, aujourd'hui, il existe un champ complètement distinct : celui du FLE où les professeurs sont censés enseigner à communiquer en français : à comprendre et à s'exprimer dans cette langue; autrement dit à rendre francophone un public non francophone.

La formation comme elle est définie dans le *Dictionnaire de didactique du français* (2003, Cuq) « désigne l'action de former, c'est à dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus ». Ce développement des qualités personnelles se reflète dans différentes démarches formatives qu'on divise en deux grandes catégories : la formation **initiale** et celle **continue**.

A. Berrier (2003, p. 115) étudie la notion de formation à travers deux visions : celle des chercheurs et des didacticiens et celle du stagiaire. Lorsque, pour le stagiaire se former « c'est acquérir un bagage d'expériences (pratiques) de savoir-faire et de routines », pour le chercheur se former équivaut à se poser des questions.

La formation des formateurs dans chacune des catégories citées au-dessus comprend une panoplie de formes, qui méritent toutes d'être l'objet des études constantes et détaillées. Le présent article porte sur une forme polyvalente, l'autoformation, de la deuxième catégorie (la formation continue) et cela au sujet des professeurs des universités, enseignants/chercheurs.

Comme le rappelle Cuq, pour toute forme de formation, dont la formation professionnelle, « il n'existe pas de formes a priori achevées mais des processus en cours de réalisation » (2003, p. 103). Ainsi l'enseignant « n'est pas un être professionnellement achevé, mais c'est quelqu'un qui doit intégrer, s'approprier des compétences nouvelles, s'enrichir, se modifier par des rapports constants. On parle désormais de formation tout au long de la vie... » (*Ibid.*)

### 1. L'autoformation ou la réflexion didactique

« Enseigner » tout comme « apprendre » n'est pas un savoir à transmettre mais un savoir à construire. L'enseignant construit son identité d'enseignant et son style d'interaction au cours de sa carrière. Il se pose souvent des questions sur sa pratique et essaie d'y trouver des réponses. Ainsi en pratiquant ce métier, il est en auto-évolution permanente.

Certes, le cas des enseignants qui n'ont eu aucune formation initiale académique n'est pas rare ; ceux qui sont loin du monde théorique de la didactique et poursuivent eux-mêmes une autoformation basée sur les lectures personnelles et l'expérience professionnelle.

D'ailleurs, il existe actuellement une polémique sur l'opposition entre la théorie et la pratique qui entraîne certains chercheurs comme Schön à proposer un changement de paradigme. Ces chercheurs sont, en effet, à la recherche du « *savoir-caché* » qui amène un enseignant à agir de telle ou telle façon sans qu'il soit capable d'en expliquer la raison. Dans le cadre de la formation initiale, Schön remet en question la primauté accordée aux aspects théoriques par rapport à la pratique : « notre comportement spontané en matière d'habilités pratiques ne découle pas d'une opération intellectuelle préalable ». (Schön, 1994, p. 78) De même dans la formation initiale, il qualifie la présentation des modèles pratiques de « faussée au départ ».

De même, nombreux sont ceux qui, comme Puren, pensent que « Se former consiste à trouver sa « forme » personnelle » (1999, p. 4) et ne veulent pas nuire à toute initiative et créativité personnelle de l'enseignant en leur prodiguant un modèle préconstruit comme exemple à suivre.

Sans vouloir négliger l'importance de la formation initiale et continue procurées par un système académique, et même discuter sur la revendication de la priorité des théories ou des pratiques, nous voudrions souligner la nécessité d'une démarche auto-formative. C'est sur quoi insistent également certains didacticiens de nos jours : « Le mode de formation le plus massivement utilisé en didactique des langues a sûrement été de tout temps l'autoformation permanente des enseignants à partir de questions qu'ils se posent à eux-mêmes dans leur pratique professionnelle et auxquelles ils cherchent des réponses ». (Puren, 1999, P.5) Comme il le rappelle, Puren, une auto-évaluation permanente pourrait servir de moyen d'autoformation.

Quand on s'adresse à un public adulte et même grand adulte (le cas le

plus fréquent des apprenants iraniens de la langue française), les exigences pédagogiques se manifestent d'une façon beaucoup plus claire. En effet, l'enseignant fait face aux réactions et aux jugements qui ne le laissent pas indifférent et qui l'obligent à se poser des questions sur sa pratique et éventuellement à être plus attentif dans l'organisation et la programmation de son cours. Ainsi, les interactions apprenant-enseignant et les essais-erreurs lui fournissent, au fil du temps, un bagage de savoir-faire dont il ne faut pas mésestimer les apports.

Si, dans les instituts de langues, des observations de cours, qui ont pour objectif l'évaluation de l'enseignement et celle de l'enseignant, aideraient celui-ci à améliorer la qualité de son travail, pour l'enseignant des universités, il n'y a aucune observation et remarque de la part d'un expert qui l'étayerait, surtout dans le cas des jeunes enseignants, à résoudre des problèmes éventuels ou même à le faire réfléchir et revenir sur ses pratiques.

Dans ces milieux, c'est la réaction des étudiants et le résultat du travail qui servent d'outil de repérage. Alors, la façon dont agissent les étudiants dans les interactions aux différents moments du processus d'apprentissage et surtout l'application de leurs acquis dans la phase d'expansion, qui montre momentanément le résultat de l'enseignement, sont les seuls indicateurs permettant à l'enseignant d'évaluer son travail. Autrement dit, les épreuves auxquelles les apprenants sont exposés (l'examen final, les différents contrôles, des interventions orales ou des productions écrites) paraissent les seuls moyens concrets pour évaluer un cours.

Dans le cadre d'une autoformation, la réflexion didactique a pour objectif de former des enseignants réflexifs qui construisent et maîtrisent des outils d'analyse de leur pratique, de leurs choix pédagogiques et didactiques, avant et après l'exécution d'un cours. Or, les épreuves citées informent plutôt sur le résultat du travail et ne sauront suffire à fournir assez d'éléments pour étudier le processus d'enseignement/apprentissage et pour examiner les démarches entreprises.

À cet effet, nous avons pensé à l'usage d'un outil complémentaire de recherche et d'enquête : le **questionnaire**. Ceci rempli par les apprenants permet à l'enseignant, d'une part de connaître leur point de vue sur le planning et la pratique du cours et d'autre part de tenir compte des enjeux affectifs et sociaux du contexte éducatif.

Nous allons, par le présent article, partager une expérience concernant l'usage du questionnaire dans un cours de master, *Initiation à l'Interprétation*, et faire part de ses apports pédagogiques qui nous ont convaincu de l'efficacité de cet outil, dans le cadre d'une réflexion didactique, dans le processus de l'autoformation ; car comme le signale Puren « la formation demeure un exercice fondé sur la réflexion »(1999, p. 4)

## **2. Pourquoi le questionnaire**

L'idée qui nous a incités à l'emploi de cet outil, au début, était de mettre en relief quelques points essentiels qui favoriseraient l'acquisition des savoirs et des savoir-faire en sensibilisant les étudiants sur la fonction du contenu de ce cours. En effet nous envisagions de promouvoir l'opinion et l'intérêt des apprenants en la matière et par ce biais de leur renforcer la motivation. Car, comme le souligne Porcher, ceci est « indispensable à l'équilibre psycho-professionnel de chacun. Croire à ce qu'on fait, comme on dit ». (1997, p. 25)

Il nous semblait également qu'un questionnaire pourrait nous aider à faire une ingénierie du savoir à acquérir en mesure des intérêts et des compétences des étudiants, tout en faisant le lien entre les nouveaux savoirs et les déjà acquis des élèves. Étant donné qu' « apprendre est un processus de création de liens dans notre vie mentale, affective, sensori-motrice, neurologique. Ces liens sont essentiellement complexes, labiles, adaptables, dynamiques, heuristiques ». (Trocmé-Fabre, 1999, p. 35). Mais le résultat ne s'est pas borné à ces objectifs.

Au cours de cette expérience, nous avons demandé aux étudiants de master, du cours d'*Initiation à l'interprétation*, de remplir un questionnaire concernant leur module à la première séance et de refaire le même questionnaire à la dernière séance, c'est-à-dire après avoir fait la formation. Le premier questionnaire avait comme objectif de recueillir des informations sur le savoir préliminaire des étudiants et leurs intérêts afin de faire une planification du cours adaptée. Le deuxième qui contenait les mêmes questions cherchait à évaluer les résultats de la formation.

### **2.1 Structure du questionnaire**

Nous avons conçu un questionnaire comprenant des questions du type ouvert pour ne pas influencer notre public et ne lui donner aucune piste. Ce type de questions à la différence des questions du type fermé, dichotomique ou à choix multiple dans lequel les réponses sont formulées

à l'avance, ne limite pas l'expression des répondants et ne comporte pas un grand nombre de questions. Donc nous nous sommes bornés à 5 questions réparties en 3 blocs :

- le premier, comprenant deux items, cherchait à repérer la représentation des étudiants en ce qui concerne le titre et la fonction du module.
- le deuxième, encore avec deux questions, portait sur leur exigence et attente d'un tel cours.
- le troisième, avec une seule question, avait comme but de connaître l'auto estimation des apprenants de leur capacité en la matière.

Dans le souci de connaître les vraies réponses, nous avons donné libre choix aux étudiants de répondre en français ou en persan, conscient du mal que certains pourraient éprouver à s'exprimer explicitement en français.

## **2.2 Analyse des réponses du premier questionnaire**

Les réponses au premier bloc nous ont renseignés sur la dimension sociale du sujet. En effet, nos étudiants avaient une idée générale de l'« interprétation », construite par les médias plus précisément par la télévision. À la question « En entendant le mot interprétation simultanée, quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit ? », les mots « conférence internationale », « le sommet des chefs d'Etats », « casque », « locuteur », « interview en direct à la télévision », « débat », « les visites touristiques guidées »..., ont été évoqués par la majorité des étudiants.

Or, la nomination persane de ce cours « *Tarjomeh shafahi* » a dérouté certains leur donnant l'idée d'une traduction orale et à partir des documents audio-visuels. Alors les termes comme film, les infos et le journal télévisé,... se trouvent également parmi les réponses.

En ce qui concerne la fonction et l'importance de ce savoir-faire, les étudiants ont insisté sur la nécessité de l'interprétation dans les relations diplomatiques et économiques entre les différentes nations et lui ont réservé une place privilégiée et critique parmi d'autres formes de traduction. Ils ont souligné, sous le même item, son caractère instantané qui sous-entend l'absence de tout aide et soutien (comme l'usage du dictionnaire), et ont rappelé que les erreurs de l'interprétation pourraient être graves et irréversibles et même finir au détriment des relations entre deux sociétés voire deux pays.

Les réponses témoignaient également d'une angoisse, presque unanime, en matière de tâches d'un interprète censé, d'après eux, savoir tout et traduire sans délais et sans dictionnaire.

Quant au deuxième bloc, les questions étaient posées premièrement sur ce qu'ils pensaient apprendre dans ce cours, et deuxièmement sur ce qu'ils aimeraient y apprendre. Les réponses de la première partie étaient diversifiées et allaient de « se familiariser avec de différents accents français », « communiquer », « connaître les techniques de l'interprétation », jusqu'à apprendre à : « être rapide et concentré », « avoir la présence d'esprit » et même dans un cas : « je ne sais pas ».

Les réponses de la deuxième question révélèrent plutôt leur exigence d'apprentissage en matière des compétences langagières. En effet, ils désiraient travailler la compréhension orale (apprendre à écouter et à comprendre) et élargir leur champ lexical ; ce qui sous-entend qu'ils ne sont pas satisfaits de leur niveau en compréhension orale. Il y avait même la demande d'apprendre à « oser exprimer son opinion » ; ce qui montre qu'il existe cette pensée que l'un des obstacles pour pouvoir communiquer, c'est le manque de confiance en soi et que, pour les étudiants, les cours universitaires peuvent avoir comme vocation de travailler sur les aspects psychologiques d'enseignement/apprentissage.

Le troisième bloc contenait une seule question mais avec deux parties : « Aimerez-vous faire le métier d'interprète et vous croyez-vous capable de le faire ? » 95% des étudiants ont donné une réponse positive à la première partie et se sont montrés enthousiastes d'en faire un métier. Ceci renvoie à la représentation sociale qu'ils ont de cette profession. D'ailleurs certains ont signalé que c'était la raison pour laquelle ils ont voulu étudier une langue étrangère à l'université.

Quant à la deuxième partie, malgré l'optimisme témoigné de la part du pourcentage mentionné 95% (ce qui montre que ceux qui ont donné une réponse positive, en ont fait autant pour la deuxième partie), on constate un souci unanime : tous ont rappelé la nécessité d'un niveau de perfectionnement linguistique, surtout en matière de la langue étrangère, qu'ils n'avaient pas dans ce stade de leurs études et qu'ils espéraient atteindre.

### **2.3 Les apports du premier questionnaire**

L'analyse des réponses du premier questionnaire nous a aidés à prendre certaines mesures dans nos démarches pédagogiques et à

modifier la programmation du cours en fonction des caractéristiques du public apprenant.

Certes, la connaissance préalable, les attentes et intérêts des élèves sont les éléments de base pour toute planification de cours et ceci du point de vue pédagogique aussi bien que psychologique. D'autant plus que la prise en compte de ces facteurs aura des effets considérables sur la motivation des étudiants, moteur de tout acte dont l'apprentissage. Cette analyse nous a permis d'identifier les pistes sur lesquelles on pourrait agir pour renforcer la motivation des étudiants en la matière. La motivation étant un pilier sur lequel s'appuie tout apprentissage, nous essayeront, par la suite, d'étudier brièvement cette notion didactique.

### **2.3.1 La motivation**

Si la motivation se définit comme « ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé » (*Le Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*, De Landsheere, 1979) et encore par Nuttin : « l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit, avec le monde, les relations requises (cité par Vernet, 2005, p 96), elle doit incontestablement se figurer parmi les premières préoccupations d'un formateur.

La notion de motivation contient à la fois des éléments cognitifs et affectifs concernant la personnalité de l'élève et des facteurs extérieurs. D'après H. Trocmé-Fabre ce mot doit être employé au pluriel car de nombreuses théories montrent qu'il existe au moins quatre modèles de motivation : homéostatique, humaniste, dynamique et cognitif. Nous développerons les deux derniers modèles qui sont en rapport direct avec la situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. (1994, p. 90)

- Le modèle dynamique : ce modèle tient compte de l'effet des stimuli extérieurs. Dans ce modèle les facteurs extérieurs stimulent, mobilisent l'énergie et déclenchent un état d'activation. « Les mobiles de cette catégorie de motivation sont d'ordre "émotionnel", "social", ou "dynamique" ». (*Ibid.* p. 91)

- Le Modèle cognitif : ce modèle retrouve la base de la motivation dans l'interaction avec l'environnement. « Les mobiles de cette catégorie sont d'ordre cognitif ou cortical » (*Ibid.* p. 92). Les variables cognitives comme l'attente, le système de valeurs, les croyances et les moyens de persuasion verbaux, oraux et écrits qui utilisent la logique, appartiennent



à cette catégorie. Ce qui fait que ce modèle de motivation est plus vaste que le précédent.

Si, dans les situations habituelles d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, loin de l'ambiance linguistique, la motivation chez les apprenants se limite à la deuxième catégorie, celle du modèle cognitif, la prise en compte des aspects sociaux et psychologiques pourrait aider l'enseignant à impliquer aussi le modèle dynamique de la motivation, afin d'approcher la situation d'apprentissage académique à celle authentique.

La motivation apparaît encore plus importante quand on admet l'existence d'un lien de cause à effet entre la motivation et l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Oxford et Nyikos (1998) affirment qu'un apprenant motivé utilise fréquemment une variété des stratégies, et ceci lui donne une confiance en soi : « la motivation entraîne l'utilisation des stratégies. Mais à un moment donné, le succès obtenu dans l'apprentissage de la langue, grâce à l'utilisation judicieuse de stratégies, entraîne à son tour, une meilleure image de soi, qui contribue à la motivation, qui déterminera le choix des stratégies et ainsi de suite dans un mouvement de spirale. » (Cité par Cyr et Germain, 1998, p 18)

D'après ces auteurs, la motivation n'est pas un phénomène interne et personnel, ni même statique, mais affectée par des facteurs externes comme : « les approches pédagogiques, les pratiques d'évaluation, l'interaction avec les pairs, les exigences de l'environnement ou de l'institut ». (*Ibid.*)

La prise en compte des réponses du premier bloc, nous permettait, surtout dans les premières séances, de donner un sens social à ce qu'on apprenait dans ce cours. En ce qui concerne la représentation des étudiants de l'*interprétation*, l'image le plus évoquée faisait référence à l'aspect international du métier d'interprète Vu que cela était en concert avec notre intention, notre tâche consistait à la mettre en valeur et à l'enrichir cette représentation.

À cet effet, des vidéos authentiques des interviews avec des interprètes en fonction dans les organisations internationales sur leur parcours pédagogique et professionnel, ainsi que des extraits des documents sur la pratique de la simultanée et de la consécutive nous ont servi de matières pédagogiques, dans les deux premières séances, censé déboucher sur des échanges à ce sujet. Comme le rappelle Porcher, « l'échange pédagogique est toujours un échange de représentations,

parce que celle-ci constituent la seule réalité psycho-social atteignable ». (Porcher, 1997, p. 27)

Il fallait également préciser l'objectif du cours, dans les toutes premières séances ; ce qui pouvait éclaircir la raison du choix des matières et démarches pédagogiques.

Ceci permettrait aussi de donner une idée réaliste de la vocation du cours qui était d'initier une formation ne se complétant que par un programme intensif dans les écoles spécialisées.

Dans les réponses du premier bloc, l'insistance sur la nature immanente de cette forme de traduction et la remarque générale sur le fait de ne pas avoir l'occasion de se servir d'un dictionnaire, faisait preuve d'une grande inquiétude chez les étudiants. Bien sûr, c'était seulement au cours de la formation qu'ils seraient en mesure de connaître des moyens techniques, des stratégies et des différentes formes d'entraînements étayant l'interprète ; celui qui a comme condition préalable la maîtrise linguistique.

La contrariété éprouvée, en matière de compétence langagière, dans les réponses du premier bloc, se constatait plus ouvertement dans les réponses du deuxième bloc. Quand la majorité absolue annonce comme exigence le travail sur le perfectionnement linguistique et sur la compréhension orale pour ce cours en particulier.

Compte tenu de la courte durée de leur formation linguistique, en général environ cinq ans, l'insuffisance des compétences langagières pour l'interprétation consécutive et simultanée ne faisait l'objet d'aucun doute. Mais, si ces années ne suffisaient pas pour atteindre un niveau de perfectionnement linguistique, elles seraient largement suffisantes pour permettre aux apprenants de tenir en main leur propre apprentissage en matière du français, autrement dit de devenir autonome et de continuer eux-mêmes leur processus d'apprentissage. En effet, ce module leur a évoqué la nécessité de faire des efforts pour arriver à un niveau plus avancé. Des efforts qui à ce stade ne peuvent qu'être personnels, vu les restrictions du temps disponible dans les programmes académiques et la divergence des intérêts, des stratégies et de rythme d'apprentissage des adultes qu'ils étaient.

Pour répondre à ce besoin et exigence, nous avons organisé, un programme spécifique d'exercices d'écoute autodirigé, qui allait en parallèle avec les instructions du module. Ceci pouvait non seulement améliorer la qualité du travail mais aussi, en créant un sentiment de

sécurité et de confiance mutuelle, préparer le terrain pour obtenir un meilleur résultat.

Ils devaient écouter, en dehors de la classe, une série de documents sonores authentiques qui abordaient des sujets de tout genre. Nous avons essayé, par ce biais, de familiariser les étudiants avec différents accents et débits, qui leur rendaient difficile la compréhension orale, et par le même coup de leur enrichir le champ lexical. Les sites comme RFI et TV5monde nous fournissaient des extraits courts des informations, des interviews et des reportages sur des sujets variés qui, à part leur richesse langagière, développaient la connaissance générale des apprenants. Ce dernier, l'élargissement des connaissances générales, faisant partie du programme de la formation des interprètes, nous a permis d'appliquer des instructions d'une manière concrète.

Ainsi, de temps en temps, dans la phase pratique et l'application des théories le sujet du document à traduire correspondait à l'un de ces extraits et les étudiants qui avaient déjà travaillé là-dessus et s'étaient informés réussissaient mieux à l'interpréter et ressentaient les impacts de ces écoutes.

Nous avons également varié les stratégies d'écoute en leur demandant, en fonction des documents, de faire alternativement un résumé (des films qu'ils choisissaient eux-mêmes), un rapport et même une transcription des extraits, c'est-à-dire que le résultat se contrôlait directement ou indirectement dans le cours. En effet ces exercices demi-dirigés - parce que les apprenants pouvaient les écouter et réécouter tous ou d'en choisir quelques-uns et cela tant et au moment où ils voulaient-pourraient déboucher sur une autonomie totale dans l'avenir, en leur faisant acquérir les différentes habitudes d'écoutes ainsi que la confiance en soi.

En effet, cette question de confiance, nous l'avons évoquée plus directement à la fin du questionnaire. Nous avons conclu des réponses que l'insuffisance de la connaissance langagière, dont les étudiants étaient eux-mêmes conscients, pouvait, malgré leur enthousiasme et désir pour la formation d'interprète, faire obstacle à ce parcours pédagogique et exercer un effet négatif sur leur motivation. En revanche, l'adoption des stratégies adéquates pourraient renverser la situation : motiver les apprenants à améliorer les compétences langagières pour avoir de nouvelles perspectives.

Certes, il faudrait, dans un premier temps, faire confiance aux capacités des apprenants pour évoquer en eux l'estime de soi. Dans un deuxième temps s'impliquer dans leur apprentissage pour les aider à surmonter les difficultés de la tâche. Et enfin dédramatiser les échecs éventuels et en profiter pour orienter les efforts vers la réussite.

À cet effet, certaines activités ont été menées dans les équipes, comme la rédaction ou la présentation orale du résumé des films, qui visait apparemment la compréhension orale et l'expression orale et écrite mais en effet toutes les compétences langagières. Les étudiantes s'entraidaient, se corrigeaient et se partageaient les tâches. De nombreux films ont été vus dans les équipes et leurs résumés ont été ou bien racontés dans la classe ou bien remis à l'enseignant sous forme écrite afin de préserver le temps. Ces interactions avaient des conséquences positives sur la confiance et l'estime de soi de tout un chacun, comparant les premiers résumés avec les derniers.

#### **2.4 L'analyse des réponses du deuxième questionnaire**

Le deuxième questionnaire, avec les mêmes questionnaires, avait comme objectif d'évaluer l'impact de la formation. Bien sûr, il fallait faire une petite modification dans la première question du deuxième bloc ; ainsi « À votre avis, qu'est-ce qu'on vous propose dans ce cours ? » est devenue : « Qu'est-ce qui vous a été proposé dans ce cours ? ». Comme pour le premier questionnaire, nous avons laissé les étudiants libres de répondre en persan ou en français. Ce qui est à noter c'est que, contrairement à la première fois, où tout le monde a répondu en persan, 40 % des étudiants ont répondu à toutes les questions ou à certaines en français.

Les réponses au premier bloc montraient que le mot *Interprétation* n'évoquait plus uniquement des images concrètes comme conférence internationale, sommet des chefs d'États, casque, ..., mais aussi des notions abstraites comme concentration, perception, transposition du message, connaissance du sujet, déverbalisation,...

Beaucoup de réponses soulignaient la nécessité d'être attentif à l'écoute et de saisir minutieusement le contenu du message pour pouvoir le transmettre par les meilleurs moyens possibles. Bien qu'on ait travaillé sur les différents genres de documents audio-visuels dont le film (pour améliorer les compétences langagières) ce dernier ne figurait plus sur les listes.

Pour distinguer ce genre de traduction et son importance parmi d'autres, les étudiants ont fait des remarques judicieuses sur les spécificités du premier reliées à la restriction du temps.

Quant aux réponses du deuxième bloc, ils ont d'abord évoqué le travail sur les diverses formes de l'oral à travers les documents variés audio et audio-visuels, puis les théories et les techniques. D'après eux, les pratiques et l'application des théories, rendaient ces dernières plus compréhensible. Certains ont déclaré leur contentement d'avoir connu un genre de traduction qu'ils ne connaissaient pas auparavant, d'autres ont donné volontairement un rapport sur leur savoir et savoir-faire acquis durant cette formation.

Le résultat des réponses du dernier bloc, dans les deux parties, étonnamment pareil à celui du premier questionnaire : 95 % positif, se différait de ce dernier par l'argumentation. La plupart des étudiants ont qualifié ce métier de défi qu'ils aimeraient bien relever. Ils se sont montrés également conscients des difficultés de la tâche et de tous les efforts nécessaires qu'il faut fournir pour y arriver.

## 2.5 Les apports du deuxième questionnaire

Le fait que certains étudiants ont répondu en français, sans aucune obligation, est à méditer. L'un des soucis des enseignants, ayant un public apprenant avec qui ils partagent la même langue maternelle, c'est de trouver des stratégies pour les encourager et même obliger à pratiquer la langue cible.

Observant cette situation, on peut constater que les apprenants ont découvert l'*Interprétation* avec toute son ampleur (ses théories, ses spécificités, ses techniques, ...) en français et cela avant de les connaître en persan. Certaines notions évoquées dans les théories, comme la déverbalisation, n'ont même pas un équivalent exact en persan. On peut imaginer combien de fois ces notions ont été travaillées pendant la phase théorique et au cours des pratiques pour pouvoir être saisies, senties, fixées et par la suite utilisées automatiquement.

L'enseignement s'est fait entièrement en français ainsi que les échanges et interactions qui le suivaient. Même si certaines questions se faisaient en persan par les étudiants, les réponses qui contenaient souvent les mots techniques ne pouvaient qu'être en français. Les étudiants ont connu les techniques en même temps que leur vocabulaire, pour la première fois, en français. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle ceux

qui ont voulu répondre à toutes les questions ou à certaines par le vocabulaire spécialisé du domaine, ont préféré d'écrire directement en français.

Ceci peut être didactique pour tout enseignant de langue étrangère, surtout des niveaux avancés : l'utilisation des documents spécialisés, qui lancent des informations nouvelles dont les apprenants n'ont pas une idée dans leur langue maternelle, entraîne automatiquement l'emploi du vocabulaire et même des structures, disons plutôt le langage du document de départ, pour tout exploitation.

Si dans les listes des étudiants les mots abstraits reliés à ce genre de traduction se figurent à côté de ceux concrets quand ils entendent le mot *Interprétation*, on pourrait conclure que la formation a pu leur fournir une représentation plus élargie et adaptée, construite par des échanges pédagogiques. De même, les réponses de la deuxième partie du premier bloc montrent qu'ayant expérimenté des moments de la pratique de l'*Interprétation*, les étudiants ont une idée plus rationnelle de ses spécificités dont la notion du temps.

Le fait qu'à la réponse du deuxième bloc, ils ont évoqué les activités proposées pour améliorer la compréhension orale, avant même de citer le contenu principal du cours : le savoir théorique et les pratiques en matière de l'*Interprétation*, exprime l'importance des premières chez ce public apprenant. Il est à ajouter que le compte rendu sur les savoirs acquis durant cette formation de la part de certains pourrait témoigner de la perception d'une progression, ce qui est satisfaisant pour tout apprenant des niveaux avancés où il est rare de la constater.

Quant à la dernière question, il faut dire que nous attendions à une baisse d'enthousiasme des apprenants pour le choix du métier d'interprète, après s'être rendu compte des difficultés de la tâche. Au contraire, toutes les personnes qui ont répondu positivement à cette question dans le premier questionnaire, en ont fait autant dans ce deuxième. Ainsi, peut-on conclure que ce n'est pas la difficulté d'un travail qui déçoit ni même la grande exigence en efforts mais l'inaccessibilité de celui-ci.

De même, la réponse positive au deuxième partie portée sur la confiance en soi, montre que si l'apprenant constate sa progression, la conscience de l'insuffisance de son niveau n'est non seulement décourageante mais aussi une raison de plus pour qu'il intensifie ses efforts ; et à ce propos, l'enseignant peut jouer un rôle médiateur.

### Conclusion

Comme ouverture de cette conclusion nous rappelons les propos de Puren : « La didactique des langues n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif ». (1999, p. 7)

Durant cette expérience, nous avons découvert la capacité opérationnelle du questionnaire dans l'autoformation des enseignants, même si au départ sa conception et son utilisation ne visait pas un tel objectif. En effet ce questionnaire a été conçu pour être rempli deux fois par le même public, mais bien sûr avec des visées différentes.

Le premier, censé sensibiliser l'apprenant à l'utilité de ce qu'il apprend à long terme, et lui faire penser à ses besoins linguistiques dans l'immédiat, cherchait plutôt à lui renforcer la motivation et en faire un partenaire actif. Car, l'espérance pratique d'utiliser une langue étrangère dans sa dimension sociale et l'utilité de l'activité qu'il entretient dans le développement personnel, est surtout nécessaire dans le cas du travail avec les adultes.

L'aspect psychologique de la situation didactique était aussi considéré. Ainsi, la confiance en la capacité de l'apprenant et l'estime de ses valeurs étaient parmi les éléments de base sur lesquels ce projet s'appuyait. « La valorisation de soi-même et du métier qu'on exerce est un paramètre essentiel de l'identité. Cela est vrai pour l'apprenant : croire qu'il a raison d'apprendre ce qu'il apprend, croire en même temps qu'il est capable de l'apprendre, c'est-à-dire qu'en somme, construire du capital de confiance, telle est la vertu première d'un apprenant actif, autonome, responsable de son propre cheminement. » (Porcher, 1997, pp 26-27)

Le deuxième avait comme but d'évaluer le résultat d'une formation qui avait pris en compte les particularités de son public apprenant ainsi que ses besoins et intérêts. En effet, le deuxième questionnaire visait l'évaluation du processus entrepris dans la formation : au début du cours, certaines questions ont été évoquées, certains besoins soulignés, tout au long de la formation une collaboration enseignant/ apprenant cherchait à répondre à ces questions et à satisfaire ces besoins. Selon le contexte, le rôle des agents de la situation didactique variait ainsi que les matériels pédagogiques.

Comme le souligne Puren (1999, p. 5) parmi les deux modes de fonctionnement de la discipline didactique : le mode « produit » et le mode « processus » c'est le deuxième qui conviendrait à l'autoformation

des enseignants. Une autoformation qui pourrait varier en démarche au nombre de formateurs et d'auto-formateurs.



**Bibliographie**

- BERRIER Astrid, « Entre les attentes des stratégies et celles des formateurs, où est la contradiction ? », *Études de Linguistique Appliquée*, n°129 janvier-mars : la formation des enseignants en IUFM
- CUQ Jean-Pierre, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, coll. FLE, Grenoble, PUG, 2002
- CYR Paul, GERMAIN Claude, Les stratégies d'apprentissage, coll. Didactique des langues étrangères dirigé par Robert Galisson, Paris, Clé international, 1998
- PORCHER Louis, « Lever de rideau », *Notions en Questions* n° 2, Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures, janvier, Distribution Didier Erudition, 1997
- PUREN Christian, Galisson, « Que faire des questions que l'on se pose dans sa pratique ? (La formation par la question) », *La formation en question*, Paris Clé international, 1999
- TROCME-FABRE Hélène, *J'apprends donc je suis*, Paris, Éditions d'Organisation, 2002
- TROCME-FABRE Hélène, Huort Thierry, *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Organisation, 1999
- SCHÖN, « Le dialogue en question », acte du colloque de l'Association internationale pour l'analyse du dialogue, Toulouse, Université Le Mirail, 1994
- VERNET Julien, *Pratique d'autoformation et autodirection*, Paris, Éditions Le Manuscrit, 2005

**Dictionnaire**

- Dictionnaire de Didactique du français*, dir. CUQ Jean-Pierre, Paris, CLE International (2003)
- Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation, PUF 1979