

Accompagner la formation des formateurs de langues étrangères à l'ère du numérique : retour d'expérience sur un projet franco-allemand

Cédric BRUDERMANN

Jose AGUILAR

cedric.brudermann@sorbonne-universite.fr

jose.aguilarrío@univ-paris3.fr



DILTEC - EA 2288
Didactique des langues,
des textes et des cultures

Membre de l'Université Sorbonne Paris Cité

Plan

- Focus : professionnalisation des futurs enseignants de langue à l'ère du numérique (Compton, 2009) ;
- Cadre d'appui : projet 'CONFORME' (<http://tinyurl.com/jx644ld>) ;
- Ecart entre les intentions didactiques et l'appropriation ;
- Potentiel formatif du projet.

Sociétés 2.0 et implications pour la formation des enseignants

- « Tournant numérique » (Heinderyckx, 2015) :
 - Transformation des dynamiques sociales et culturelles (Jeanneret, 2011) dans de nombreuses sphères du quotidien.
- Secteur éducatif (effet conjoint des apports de l'internet et des innovations technologiques) :
 - Emergence de nouvelles pratiques et usages (MOOCs, apprentissage mobile, pédagogie inversée, tandems, etc.) ;
 - Possibilité d'envisager des dispositifs alternatifs aux schémas académiques traditionnels ;
 - Certaines « traditions universitaires » bousculées.
- Avènement du numérique (Endrizzi, 2012) :
 - Formation des professionnels du secteur éducatif ;
 - Rôle social -> pratiques pédagogiques au moins pour partie digitalisées ;
 - Innovation nécessaire.

Problématisation

- Sociétés mouvantes (Hiver et Al-Hoorie, 2016)
- Spécificité DLC2 (Borg, 2006) et de leur apprentissage (anxiété : Hurd, 2007 ; contenus disciplinaires : Coianiz, 2001 ; acculturation : Schumann, 1978)
 - «Atteinte à l'image de soi, à la conscience de soi en tant qu'être unique en continuité avec soi-même» (Cohen-Emerique & Hohl, 2002, p. 199-200)
 - *ego langagier* (Guiora & Acton, 1979), perte de face (Defays & Deltour, 2003), source d'inhibition (Freeman & Capper, 1999)
- Technologie : rapport immédiat à autrui.
- Expériences linguistico-interculturelles en formation initiale innovante :
 - Didactique des LC2 ;
 - Littératie numérique (Hoechsmann & DeWaard, 2015) ;
 - Interculturalité (Dervin, 2012 ; DeCarlo, 1998) ;
 - Pratiques pédagogiques « instruites » (Narcy-Combes, 2005).
 - Outils Web 2.0 : faire émerger des pratiques pédagogiques en phase avec les défis pédagogiques et les besoins sociétaux actuels.

Projet CONFORME



- Buts :
 - Participer à l'effort de mise à jour des prérogatives initiales de l'enseignant (facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur des apprentissages) ;
 - Rôles et des fonctions nouveaux qui relèvent d'une multilittératie complexe (Abendroth-Timmer et Aguilar, 2013).
- 54 futurs enseignants de FLE en formation initiale :
 - Université Sorbonne Nouvelle (n = 43), Paris ;
 - Université de Siegen (n = 11), Allemagne.
- Septembre 2014 - juin 2015 ;
- M1 didactique des langues et des cultures ;
- UE « Enseignement des langues et TICE ».

CONFORME : pré-questionnaire

Vous participez à une formation de 641 heures par les universités de Siegen et la Sorbonne Nouvelle. Cette formation a tiré d'un projet de recherche qui porte sur la formation des enseignants de langue. Nous vous demandons de répondre aux questions ci-dessous. Il n'y a pas de réponses correctes ou incorrectes. Ce qui nous intéresse c'est d'avoir votre réponse personnelle. Merci de votre participation.

*Obligatoire

Merçi de renseigner votre nom et prénom *

Quelle est votre adresse électronique ? *

Merçi de renseigner une adresse gmail et vous en avez été sûr (je vous félicite sans encauler, parvint à vous en servir) :

Je suis la formation en *

- France
 Allemagne

#1

...



RAPPORT REFLEXIF

APPORTS DE LA THEORIE CONCERNANT LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES :

Dans le cadre de ce cours, durant les différentes recherches effectuées, j'ai pu comprendre en profondeur le rôle primordial joué par l'enseignant dans une classe de langue. J'ai pu réaliser que pour faciliter l'apprentissage d'une langue, l'enseignant tient entre ses mains différentes clés pour la réussite de l'apprenant. Le but de l'enseignant étant d'arriver à transmettre des connaissances en alliant savoir-faire et savoir-être.

Afin de développer ce premier point, je suis revenue sur différents travaux que j'ai pu élaborer avec mon groupe. Lors de la première tâche il s'agissait de répondre à la question : "Avec quel(s) apprenant(s) aimeriez-vous travailler ?" Ci-dessous est la première réponse que j'ai pu formuler.

...

Avec quel type d'apprenant(s) aimeriez-vous travailler ?

L'idée de l'apprenant idéal a sans aucun doute traversé l'esprit de toute personne qui se destine à l'enseignement. Dans ce domaine, la prise en compte du public est une chose fondamentale. Il est donc normal, pour le futur enseignant qui se prépare intellectuellement dans sa future salle de classe, de s'imaginer faire face à des apprenants qui seraient idéaux, qui auraient envie d'apprendre et qui comprendraient rapidement. La motivation naturelle des apprenants, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque est tout ce dont peut rêver un professeur. Cependant, même s'il y a bon nombre des élèves motivés dans une classe, ce n'est généralement pas le cas de tous. Comment fait-il gérer la situation? Comment gérer ses émotions et celles des apprenants? En état continué à l'échec, le professeur doit chercher, et trouver des solutions. Le tout premier apprenant idéal auquel pensent généralement les professeurs n'est-il pas celui qui lui rendait la tâche plus facile? Mais Pierre Corneille ne disait-il pas dans Le Cid qu'il n'y a victoire sans peur ni triomphe sans gloire? Et nous ne cherchons pas à définir ce qui est un apprenant idéal pour nous, mais plutôt comment faire d'un apprenant un "apprenant idéal", et ainsi ne devrions-nous pas tendre vers ce qui serait un professeur idéal à travers sa rencontre avec des apprenants qu'il ne s'attendait pas à avoir? Pour répondre à ces différentes questions, nous nous sommes basés sur plusieurs textes d'auteurs différents ainsi que sur nos réflexions, en prenant en compte notamment l'aspect affectif dans l'enseignement, les émotions et la motivation.

#3

#4

INTERACTIONS	OU	NON
	I	VERBAL
Suscite des interactions verticales avec un apprenant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suscite des interactions verticales avec la classe entière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encourage des interactions horizontales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stimule tous les apprenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Questionne les apprenants sur des aspects de leur vie personnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evite les remarques/questions embarrassantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pose des questions complexes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NON VERBAL		
Utilise des mouvements faciaux (sourire, mimiques, sourcillements)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise des gestes corporels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se déplace dans la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



COGNITIONS - MEDIATIONS - EMOTIONS
la formation des enseignants de langues

Documents phase 2

Documents

- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)
- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)
- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)
- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)
- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)

Documents

- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)
- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)
- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)
- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)
- Classe d'immersion (Méthode 1 & 2)

INTERACTION

L'enseignant parle avec un(e) :	gestion de la p						
	voix			débit			
quand :	forte	juste	faible	lent	normal	rapide	simplifié
il salue les apprenants							
il pose des questions d'ordre général							
il introduit les activités							
il donne une consigne							
il conclut les activités							
il conclut le cours							
L'enseignant parle avec un(e) :	voix			débit			
quand :	forte	juste	faible	lent	normal	rapide	simplifié
il interpelle/relance un apprenant							
il pose une question à titre nominatif							
il répond aux questions							
L'enseignant parle avec un(e) :	voix			débit			
quand :	forte	juste	faible	lent	normal	rapide	simplifié
il fait des corrections							

Objectifs (formation)



1. DDLC

- Sensibilisation aux aspects émotionnels (Swain, 2013 ; Kubanyiova et Crookes, 2016) ;
- Dimension émotionnelle et pratique enseignante (Aguilar, 2016) ;
- « Responsabilité épistémologique » (Narcy-Combes, 2005) de l'enseignant.e.

2. Littératie numérique

- Recul épistémique (Narcy-Combes, 2005) - médiation (Brudermann *et al*, 2018) - constitution d'une communauté de pratiques (Aguilar et Narcy-Combes, 2017) ;
- Co-constructeurs critiques du savoir et acteurs responsables de leur formation.

3. Compétences interculturelles

- Contact direct avec des internautes du monde entier ;
- Collaboration en ligne autour de tâches collectives.

Protocole expérimental



- **L'environnement de travail** comme levier au développement/renforcement de compétences en **DLC2** ;
- **L'écosystème d'expérimentation** comme catalyseur du développement/renforcement de compétences en matière de **littératie numérique** ;
- La **dimension transnationale, transculturelle et plurilingue** comme déclencheur d'une **décentration** :
 - « médiateur[s] interculturel[s] capable[s] de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité » (Byram *et al.*, 2002 : 9-10)

Phase 1 : Positionnement (1er semestre 2014-2015)

Objectifs : situer l'action enseignante (Cicurel, 2011) dans la psychologie (« concept de soi », « affects », « dynamiques de groupe », « portée des émotions dans l'apprentissage et dans la construction d'une identité enseignante »), l'épistémologie (« recul épistémique », « obstacles », « rupture épistémologique », « éthique du métier d'enseignant ») et l'anthropologie culturelle (« questions interculturelles », « seuil culturel », « distanciation »).

Consignes : les étudiants ont répondu à un pré-questionnaire (Pré-Q). Leurs réponses ont permis de constituer 12 groupes mixtes de travail de 4-5 étudiants. Les groupes de travail constitués, les étudiants travaillent en tandems binationaux et sont encadrés par des tuteurs. Ils puisent dans un corpus plurilingue d'articles scientifiques présélectionnés et accessibles sur la plateforme de travail du module pour en fournir des synthèses écrites de manière collaborative.

Phase 2 : Médiation (2ème semestre 2014-2015, premier semestre 2015-2016)

Objectifs : permettre, autant que possible, à des futurs enseignants de langue d'acquies une conscience de la distanciation nécessaire à la démarche réflexive mais aussi de l'engagement que requièrent les activités d'enseignement.

Consignes : les participants conçoivent des grilles d'analyse de pratiques enseignantes, analysent des transcriptions de classe ainsi que des pratiques enseignantes observées. Les grilles et les analyses sont mutualisées sur la plateforme en ligne.

A la fin de la phase 2, les 54 participants ont complété un rapport réflexif final individuel portant sur trois domaines (professionnalisation, usage du numérique à des fins éducatives et gestion de la communication). Les participants ont également dû y préciser comment ils se représentaient leur avenir professionnel en tant que futurs enseignants de LX.

Phase 3 : Matérialisation (deuxième semestre 2015-2016)

Objectifs : permettre aux futurs enseignants de se focaliser de manière critique sur leurs propres pratiques enseignantes, afin d'évoquer, de faire revivre, de figer le vécu d'enseignant et d'en faire un objet de dialogue, toujours dans une visée formative d'exploration raisonnée.

Les étudiants mettent à profit leurs terrains de stage pour partager des témoignages, des retours d'expériences et leurs prestations audio/vidéo-enregistrées.

Consignes : les étudiants seront invités à participer à des entretiens d'auto-confrontation pour mettre en évidence les stratégies inter et intra-personnelles auxquelles ils font appel. Les vidéos des pratiques enseignantes des participants sont téléversées sur la plateforme du parcours pour être mutualisées et constituer un objet d'échanges et de réflexion.

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Les Cahiers de l'Acedle

Recherche



Recherches en didactique des langues et des cultures est une revue bisannuelle qui diffuse des recherches praxéologiques et interdisciplinaires. Celles-ci portent sur les pratiques, les représentations et les modalités d'appropriation et de médiation des langues/cultures autre(s) que la première langue acquise, dans des contextes et avec des enjeux diversifiés.

Vers le site de l'Acedle : <https://acedle.org/>

APPELS EN COURS

Volume 16-1, 2019 -
Enseigner la phonétique d'une
langue étrangère : bilan et
perspectives

[Toutes les actualités...](#)

Index

- Auteurs
- Mots-clés

RDLC, 15-2

<http://journals.openedition.org/rdlc/>

Corpus

Tâches	Nombre d'items	Nombre de mots (productions écrites) / durée (productions orales)
Pré-Q	52 répondants, 40 en français et 12 en allemand	15333, dont 12033 en français et 3300 en allemand
Échanges (a)synchrones écrits, T1 et T2	45 fichiers texte	116409
Synthèse 1	12	187836
Synthèse 2	12	527906
Questionnaire intermédiaire	38 répondants	2126
Échanges synchrones oraux, T3	22 fichiers audio	13 heures 08 minutes 06 secondes
Grille d'observation	16	481733
Rapport réflexif final	44	892397

Méthodologie d'analyse

- Objets de recherche en SHS : relèvent de l'observation d'attitudes, de comportements ainsi que d'éventuels processus de changement et de développement (Martel, 2015 : 399) ;
- Données révélatrices des divers contextes, formats, dynamiques, modalités, rôles interactionnels potentiels, registres, techniques de communication et de la complexité (Xu, 2015 : 141) qui ont été à l'oeuvre au cours du projet ;
- Démarche qualitative hybride : analyse de contenu traditionnelle et formes d'analyse du discours (Tanghe et Park, 2016) ;
- Traitement collégial des données ;
- Traces : « empreinte[s] ou suite[s] d'empreintes laissées par l'action d'un être vivant ou d'une machine» (Ollagnier Beldame, 2010 : 7) :
 - Retranscription, compilation (matrice), analyse (QDA Miner Lite) ;
 - Codage de segments : étiquetage (consensus inter-juges).

Résultats (1)

- Prise de recul par rapport au(x) lien(s) avec les outils numériques :
 - “Travailler en commun par le biais d'outils de communication médiatisée m'a fait acquérir une bonne maîtrise de certains de ces outils [...]. Je pense que cela pourra m'être très utile dans le cadre de ma (future) profession dans l'enseignement. [...] ” (Participante “Elisa”, RRF) ;
 - “l'exploitation des TICE comme médium de travail n'a pas été le seul frein dans l'élaboration des différentes tâches.” (Participante “Byael”, RRF).
- Décentration des participants grâce à la dimension transnationale, transculturelle et plurilingue permise par le dispositif :
 - “Pour ce qui en est de l'hétérogénéité, je crois que c'est un élément fondamental, du point de vue des nationalités. Je crois que cet aspect est source de richesse culturelle, d'échanges, de façon que l'apprentissage ne concerne que la langue en question, mais aussi sa culture et la culture des autres pays. Par conséquent, l'apprentissage devient un enrichissement réciproque, aussi bien pour les apprenants que pour l'enseignant” (Goupil, Tâche 1, 43)

Résultats (2)

- Appropriation d'outils issus de la recherche empirique en didactique des langues et des cultures
 - “Grâce à la théorie, nous sommes en mesure de comprendre plus précisément les tenants et les aboutissements” (Participante “dd”, RRF).
 - “Tous ces aspects que nous avons triés des théories au cours de la lecture des articles nous ont apporté des révélations au sujet du rôle et des stratégies de l'enseignant.” (Participante “Dollyang”, RRF).
 - “Néanmoins, parler du développement des compétences professionnels qu'à partir de la théorie peut résulter insuffisant. Les outils théoriques sont un complément important, mais c'est d'abord la pratique ce qui nous permettra de savoir à quel point nous sommes compétents dans notre savoir-faire d'enseignant.” (Participant “H.G.L.”, RRF).

Conclusion

- Potentiel formatif de CONFORME :
 - Tendance au transfert entre théorie et pratique
 - Question du suivi des informateurs ?
 - Transférabilité du projet
 - Formation tout au long de la vie

Abendroth-Timmer D. & Aguilar Río J. I. (2013). « Reflecting professional identity: an internationally jointly-run blended course to train future language teachers ». *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* n° 3. pp. 119–34.

Aguilar J. (2016). « Une éthique pour l'enseignant de langue : une modélisation complexe, une formation en chantier ». *Les Langues Modernes* n° 4/2016 (« Éthique et enseignement des langues »). pp. 47–55.

Aguilar J. & Narcy-Combes J.-P. (2017). « Télécollaboration en formation initiale d'enseignants de langue : retour d'expériences sur un partenariat franco-allemand ». *Les Langues Modernes* n° 1 (« La télécollaboration interculturelle des Langues Modernes »). pp. 22–30.

Borg S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education : Research and Practice*. London; New York, NY : Continuum.

Brudermann C., Aguilar J., Miras G., Abendroth-Timmer D., Schneider R. & Xue L. (in press). « Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s) ». RDLC.

Byram, M., Bella, Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg : Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf.

Cohen-Emerique, M. & Hohl, J. (2002). Menace à l'identité chez les professionnels en situation interculturelle. Dans C. Sabatier, H. Malewska-Peyre & F. Tanon (dir.), *Identité altérité et acculturation* (p. 199-228). Paris : L'Harmattan.

Coïaniz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.

Compton, L.K.L. (2009). « Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities ». *Computer Assisted Language Learning* n° 22(1). pp. 73–99.

DeCarlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International.

Defays, J.-M. & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.

Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. Dossier d'actualité veille et analyses, 78. Institut Français de l'Éducation. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/78-octobre-2012.pdf>.

Esteve Ruescas O. (2013). « Entre la práctica y la teoría. comprender para actuar ». *Ikastaria*, 19. pp. 13–36.

Freeman, M. & Capper, J. (1999). Exploiting the web for education: An anonymous asynchronous role simulation. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(1), 95-116.

- Guiora, A. & Acton, W.** (1979). Personality and language behaviour: a restatement. *Language Learning*, 29(1), 193-204.
- Hoechsmann, M. & DeWaard, H.** (2015). Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne. HabiloMédias.
- Heinderyckx, F.** (2015). "Le tournant numérique". *La Revue*, 71(.2), 87-91.
- Hiver P. & Al-Hoorie A. H.** (2016). « A dynamic ensemble for second language research: putting complexity theory into practice ». *The Modern Language Journal* n° 100(4). pp. 741–56.
- Hurd, S.** (2007). Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: The distance factor as a modifying influence. *System*, 35(4), 487-508
- Kubanyiova M. & Crookes G.** (2016). « Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice ». *The Modern Language Journal* n° 100. pp. 117–32.
- Martel J.** (2015). « Learning to teach a foreign language: identity negotiation and conceptualizations of pedagogical progress ». *Foreign Language Annals*. pp. n/a-n/a.
- Narcy-Combes J.-P.** (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Editions Ophrys.
- Swain M.** (2013). « The inseparability of cognition and emotion in second language learning ». *Language Teaching* n° 46(2). pp. 195–207.
- Schumann, J. H.** (1978). The acculturation model for second language acquisition. Dans R. Gingras (dir.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (p. 27-50). Arlington (VA) : Center for Applied Linguistics.
- Tanghe S. & Park G.** (2016). « 'Build[ing] something which alone we could not have done': international collaborative teaching and learning in language teacher education ». *System* n° 57. pp. 1–13.
- Xu H.** (2015). « The development of teacher autonomy in collaborative lesson preparation: a multiple-case study of efl teachers in china ». *System* n° 52. pp. 139–48.
- Xue L. & Schneider R.** (2015). « Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif ». *Recherches En Didactique Des Langues et Cultures : Les Cahiers de l'acedle* n° 12(3).

Merci !

cedric.brudermann@upmc.fr
jose.aguilarrío@univ-paris3.fr