



HAL
open science

Formation au CAPEFE (à distance et confinés) : cas des LVE

Christelle Exare, Thérèse Robin, Nathalie Samy, Stephen Scott Brewer, Isabel Vazquez

► **To cite this version:**

Christelle Exare, Thérèse Robin, Nathalie Samy, Stephen Scott Brewer, Isabel Vazquez. Formation au CAPEFE (à distance et confinés) : cas des LVE. Les Langues Modernes, 2021. hal-03699644

HAL Id: hal-03699644

<https://hal.science/hal-03699644v1>

Submitted on 20 Jun 2022

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

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

Formation au CAPEFE (à distance et confinés) : cas des LVE

PAR CHRISTELLE EXARE, UNIVERSITÉ SORBONNE-NOUVELLE, THÉRÈSE ROBIN, NATHALIE SAMY, STEPHEN SCOTT
BREWER, ISABEL VAZQUEZ DE CASTRO, INSPÉ / UNIVERSITÉ PARIS-EST-CRÉTEIL

Version pré-finale

Résumé

Cet article est un retour d'expérience en formation en langues en période de confinement. Il rend compte d'une expérimentation pilote menée par l'INSPÉ de l'académie de Créteil, visant à former des étudiants et des enseignants stagiaires au Certificat d'Aptitude à Participer à l'Enseignement Français à l'Étranger (CAPEFE). Comment avons-nous adapté, en période de confinement, les exigences de la formation en langues à une certification très cadrée au niveau institutionnel par l'arrêté de février 2020? Nous décrivons la formation proposée à l'INSPÉ de Créteil pour les compétences en langues vivantes étrangères (anglais, allemand, espagnol). Nous proposons un retour réflexif sur cette nouvelle formation en contexte inédit, et sur le déroulement des examens à distance de la session 2020 du CAPEFE à l'INSPÉ de Créteil.

This article reports on the launch of a new training course designed and implemented by a team of teacher educators at the INSPE of the Académie de Créteil during the spring lockdown of 2020. The course objective was to prepare students as well as pre- and in-service teachers for the Certificate of Aptitude to Teach Abroad within the French Education System (CAPEFE). How, in a period of self-isolation and confinement, was the language training adapted to the institutional requirements of the certification laid down as part of the February 2020 decree? We begin by describing the foreign language training offered at the INSPE of Créteil in English, German, and Spanish, and then propose a critical assessment of how the training was carried out in such unprecedented circumstances and performed in light of the online certification exams held in June 2020 at the INSPÉ of Créteil.

Mots-clés

CAPEFE, formation des enseignants, enseignement français à l'étranger, langues vivantes étrangères, confinement, enseignement à distance

Introduction: une formation inédite, ouverte 15 jours après un confinement national inédit

Le confinement a été déclaré le 12 mars 2020 par le président de la République, pour être effectif le 16 mars. La formation au CAPEFE (Certificat d'Aptitude à Participer à l'Enseignement Français à l'Étranger) a commencé moins de deux semaines après, et a duré du 28 mars 2020 (séance liminaire) au 30 juin 2020 (délibération de jury). Cette formation, dont la naissance est l'aboutissement d'un long processus (Annexe 5), a pour objectifs de favoriser la mobilité internationale, de valoriser de nouvelles compétences liées à l'enseignement à l'étranger, notamment la maîtrise de l'anglais, voire d'une autre langue, la maîtrise des méthodes d'enseignement d'une langue étrangère/langue seconde et la connaissance d'une ou plusieurs aires géographiques régionales. La séance liminaire de présentation de la formation ainsi que les examens étaient à l'origine prévus en présentiel. Or, le confinement nous a forcés à nous adapter, notamment pour la question de l'évaluation à distance. La spécificité de notre situation est que les 20 étudiantes inscrites étaient, pour la moitié d'entre elles, également enseignantes-stagiaires, en poste en établissement, et donc soumises aux mêmes contraintes que nous concernant l'enseignement en distanciel. La formation de 30 heures par étudiant, financée par le Rectorat, comporte une dimension linguistique, avec deux langues, l'une obligatoire, l'anglais, l'autre au choix parmi l'allemand et l'espagnol. La LV2 peut aussi être choisie comme option facultative. Nous décrivons ici les modalités de mise en œuvre de la formation spécifique à l'INSPÉ de Créteil en période de confinement : les contenus, les outils de travail utilisés, puis la validation du certificat. Nous terminerons notre analyse réflexive par les questions d'éthique qui se sont posées et par les principes pédagogiques sous-tendant notre approche collaborative.

Public d'étudiants formés

Pour le recrutement des étudiants, nous étions limités à un effectif de 20 étudiants, en raison du financement par le Ministère de l'Éducation Nationale. Nous avons décidé de restreindre les inscriptions aux étudiants de première et deuxième année de Master MEEF 1er degré et 2nd degré, en formation initiale. En prévision d'un grand nombre de demandes, nous avons encore limité l'appel aux étudiants partis en stage à l'international pendant l'année en cours et l'année précédente. Nous avons réalisé une sélection en demandant un CV en anglais réalisé sous EUROPASS¹ et une lettre de motivation en français. Nous avons évalué les productions en les classant en trois groupes (défavorable; favorable; très favorable). 20 candidatures ont été retenues sur un total de 25. Des dossiers ont été écartés en raison de l'inscription des candidats en AEU (attestation d'étude universitaire) : ils n'étaient pas inscrits en Master et préparaient seulement le concours par exemple. Toutes les candidates étaient de sexe féminin. L'âge moyen était de 27 ans. Sur 20 étudiantes, 10 étaient en stage. Elles avaient une charge de travail accrue, avec des cours à suivre à distance à l'INSPE, un mémoire professionnel à écrire et des classes à gérer en période de confinement.

Contenu de la formation

La formation de 30 heures s'est déroulée de mars à juin. Elle a été pilotée et coordonnée par Nathalie Samy, chargée de mission Relations internationales à l'INSPÉ de Créteil. Nous étions 8 formateurs engagés, spécialistes de disciplines plurielles, à œuvrer selon ce tempo très resserré. Nathalie Samy était en contact régulier avec les autres INSPÉ de France également investis dans l'expérimentation. La base de travail imposée est de 30 heures de TD. L'état des lieux des ressources humaines disponibles sur ce projet ayant fait apparaître la possibilité de faire intervenir 8 formateurs différents, la répartition des heures de formation s'est faite de la façon suivante :

Module 1: "Interagir avec des élèves dans un contexte plurilingue et connaître le système éducatif français": 9h
Module 2: "Pratiquer des langues étrangères": 13h
Module 3: "Comprendre l'environnement international et les enjeux de la politique éducative de la France à l'étranger": 8h

Ainsi, sur un total de 30 heures de TD payées à 8 formateurs différents pour la formation des 20 étudiantes, 13 heures sont allouées aux langues vivantes. A ceci viennent s'ajouter 20 heures de tutorat pour l'examen écrit et oral. Le nombre d'heures allouées au module 3 a pu être considérablement réduit au profit du module 2 de langues du fait que le choix a été fait de faire réaliser par les stagiaires un dossier-projet basé sur leurs recherches et leurs réflexions, plutôt que de leur fournir un apport de connaissances en mode descendant dont l'appropriation aurait été rendue difficile. Ce choix a été permis par la présence d'heures de tutorat susceptibles d'encadrer les travaux de groupe.

Module 2 de LVE : 3 langues

LV1 : Anglais

Plusieurs modalités, synchrones et asynchrones, ont été utilisées pour l'entraînement aux 5 compétences langagières, dans le module d'anglais. **Premièrement**, pour un entraînement à l'expression écrite, les étudiantes ont écrit sur un forum (modalité asynchrone) leurs réponses aux questions suivantes: "*Please tell us about your background, your former experiences abroad and your plans...*". Trois fils de discussion étaient ouverts: 1) "*Introduce yourselves*" (24 contributions) 2) "*Your experience abroad*" (22 contributions) et 3) "*Your motivation? Your expectations*" (20 contributions). Les formateurs ont pu corriger les erreurs de langue sans marquer leur intervention. **Deuxièmement**, les étudiantes ont transformé ceci en expression orale. Elles ont réalisé des capsules vidéo d'une durée de 5 à 10 minutes (modalité asynchrone). L'envoi de ces productions a posé problème, en raison d'un gros volume, les fichiers pesant de 37 Mo à 973 Mo. Dans la foulée, nous avons réalisé ou fourni des tutoriels permettant de réaliser des vidéos de façon plus économe, notamment via Office 365 et Canal TV. **Troisièmement**, une première visioconférence a été enregistrée sous Classilio / Via (modalité synchrone). Les deux formateurs anglicistes sont intervenus conjointement en anglais pour expliquer les exigences du CAPEFE, la nature des

¹ <https://europa.eu/europass/en>; URL consultée le 23 novembre 2020. Cet outil Europass proposé par l'Union européenne est pratique. Il permet de rédiger, formater, traduire, conserver, modifier des documents de recherche d'emploi comme les CV et lettres de motivation, et ce, dans toutes les langues de l'Union européenne. Nous pensons que les compétences acquises dans la rédaction de ces documents pouvaient être utiles.

épreuves et de l'entraînement, ainsi que les grandes lignes du CECRL. **Quatrièmement**, les étudiantes ont écouté trois podcasts² en français et les ont résumés dans la LVE de leur choix pour travailler les compétences de médiation, de synthèse et d'expression écrite (modalité asynchrone). 1 étudiante a choisi l'allemand, 1 l'espagnol et 18 l'anglais. **Cinquièmement**, une épreuve "blanche" synchrone a été réalisée en une heure, en ligne. Elle comportait des questions de compréhension écrite et de traduction. Nous avions des craintes concernant l'exercice de traduction et la possibilité, pour les étudiantes, de recourir à des traducteurs automatiques. En réalité, les traductions ont été de toute évidence sincères. **Sixièmement**, un cours de 3h en visioconférence a été organisé pour offrir aux étudiantes i) un retour sur leur production orale (les vidéos), ii) un soutien grammatical fondé sur l'observation de leurs écarts à la norme. Ce cours, en modalité synchrone, a été étayé par une grille de "lecture" de l'oral scannant tous les points de vigilance en anglais L2 (Annexe 1 et Annexe 4). L'enseignement conjoint (*team teaching*) a été très plaisant du côté des formateurs (convergence de nos perceptions, sentiment d'osmose et de fraternité collaborative) et du côté des étudiantes (appréciation du dynamisme de la classe et réactivité). **Septièmement**, dans le cadre du tutorat et de la préparation à l'oral du dossier, les formateurs anglicistes étaient en charge d'aider les étudiantes à réaliser leur projet final pour l'épreuve orale d'admission. Des cours de préparation à cet oral en anglais ont été réalisés en visioconférence, sur TEAMS, en groupes de 4 à 6. L'efficacité dans ce travail a été inégale selon les équipes. La difficulté a été d'inciter les étudiantes les moins confiantes à la prise de parole en anglais, certaines se réfugiant derrière des difficultés techniques pour éviter la prise de risque. Les étudiantes avaient réalisé un dossier sur une zone géographique. Les zones ont été proposées en fonction de partenariats existants à l'INSPE. Une seule épreuve d'oral pour partie en français et pour partie en anglais a été organisée, conformément au cadrage ministériel.

LV2 : espagnol et allemand

Les LV2 ont été aussi prises en compte dans cette expérience. C'était une option, à mentionner sur le certificat. Pour l'obtenir, il s'agissait de réussir une épreuve orale sur document écrit. Nous avons choisi de faire une **évaluation** commune pour répondre de la manière la plus précise à une validation du niveau B2 du CECR. Pour ce faire, nous avons puisé dans des textes authentiques plus ou moins récents sur des sujets en rapport avec le monde éducatif. Nous nous sommes inspirées des anciennes épreuves en langues du CRPE et nous avons tenté de suivre un format proche des épreuves orales du CLES 2, avec la particularité qu'il s'agissait d'un échange entre l'un des membres du jury et la candidate. Pour ce faire, nous avons conçu et utilisé des grilles d'évaluation calquées sur l'anglais. L'épreuve devait se dérouler en trois temps : une préparation portant sur la compréhension de l'écrit, une lecture à voix haute portant sur la correction phonétique en situation de lecture (orthoépique), un exposé résumant le contenu du texte, voire le commentant, dans le cadre d'un échange en interaction avec l'un des membres du jury. L'épreuve se déroulait en visio-conférence, en 40 minutes, partagées en 20 minutes pour la préparation et 20 minutes pour l'interaction. Certains items de la grille étaient conçus pour vérifier la correction phonétique à la lecture des textes courts dans chaque langue. La lecture devait se faire sur un paragraphe d'environ six lignes, tiré d'un texte total de moins de trente, qui avait été préparé en lecture silencieuse avec prise de notes pendant vingt minutes. L'ordre de la lecture pouvait changer, soit en début d'épreuve, pour s'installer dans l'épreuve, soit au milieu, pour relancer ou recadrer les échanges, soit à la fin, pour finaliser le dialogue, selon l'échange conversationnel de 20 minutes avec le jury. Lors de cette partie en interaction de l'épreuve, la compréhension de l'écrit et de l'oral, ainsi que la compréhension générale du texte facilitaient les échanges oraux en interaction, où les qualités de communication des candidates étaient aussi prises en compte.

Deux langues au choix - l'allemand et l'espagnol, et pas exclusives l'une de l'autre- ont été proposées aux étudiantes, mais aucune des candidates n'a souhaité passer les deux épreuves orales. Les étudiantes avaient parfois d'autres compétences langagières (certaines ont déclaré maîtriser d'autres langues, parlées dans le cadre familial ou personnel comme l'arabe ou le tchèque), mais ces dernières n'ont pas pu être évaluées ni certifiées lors des épreuves 2020. La moitié seulement des candidates a demandé à passer l'oral de LV2. Cela peut s'expliquer par la charge de travail des étudiantes, qu'elles soient en M1, avec la question des écrits du concours de professeur des écoles, de la date fixée tardivement, ou en M2, avec une classe en responsabilité jusqu'à la fin de l'année. En outre, le passage de l'oral de la LV2 était facultatif, et certaines candidates avaient peur de ne pas avoir le niveau requis, à savoir B2.

La **formation** en allemand et en espagnol comportait un volet très réduit de 3h que nous avons mutualisées pour la présentation de l'épreuve (1h), puis redissociées pour travailler l'oral dans chaque langue. Une séance d'une

² <https://soundcloud.com/user-145586577/sets/cecrl-anniversaire-du-cadre>

heure a ainsi servi à pratiquer collectivement dans chaque langue l'épreuve en langue cible (les commentaires des étudiantes portaient sur la ressemblance avec la préparation au Bac qu'elles avaient eue...ce qui semblait les réjouir et les rassurer) et à pointer les ressources mises à disposition pour l'entraînement, ainsi que les attendus des éventuelles productions orales enregistrées, avec un retour de la part des formatrices. Enfin, une dernière réunion a servi à simuler l'épreuve et à la commenter, avec des prestations préparées sur les textes mis à disposition sur la plate-forme de cours à distance et sur la base du volontariat. Les étudiantes ont été toutes invitées à les lire et à avoir un retour sur leurs prestations. Cet exercice, fort utile pour déceler des failles dans la prononciation, mais parfois stressant pour les étudiantes/étudiants en face à face et sans écran interposé, a été semble-t-il, moins tendu à distance qu'en contexte présentiel. Peut-être que le fait de le tenir à distance, avec un suivi personnel précédant l'épreuve, l'a rendu plus agréable et moins anxiogène.

Outils de travail et conséquences pédagogiques

A l'INSPÉ de Créteil, nous avons bénéficié d'une pluralité d'outils, n'étant pas restreints par des règles internes à l'établissement, que peuvent connaître d'autres universités. Notre hiérarchie (bicéphale : INSPÉ et UPEC) nous a laissé une large marge de manœuvre. Les formateurs ont choisi les outils en fonction de leur expérience en distanciel, très variable d'un collègue à un autre. Il était possible d'ouvrir l'accès à ces outils à toute personne de l'INSPÉ intéressée par nos contenus.

La plate-forme numérique de l'UPEC, EPREL, a été utilisée dans sa version 1, portée par Claroline, et non pas dans sa version 2, encore expérimentale en 2020, portée par Moodle. La fonction principale a été de pouvoir stocker des documents, en l'occurrence des textes de travail en LVE, accessibles pour les étudiantes au moment voulu. Une autre fonctionnalité intéressante d'EPREL, le forum, a été exploitée. Des forums divers ont été créés en relation avec les différents modules de la préparation. La fonction « chat » (fil de discussion) a aussi été utile, notamment quand les étudiantes sollicitaient des éclaircissements simples. En revanche, la classe virtuelle (Classilio/Via, sur EPREL) a été utilisée. Malgré une capacité renforcée pour s'adapter au confinement, Classilio permettait de tenir seulement 50 classes virtuelles de manière simultanée, pour toute l'Université UPEC.

En complément d'EPREL, Teams, dans le pack Office 365, offert à tous les étudiants et personnels par l'UPEC, offrait une plus grande stabilité d'accès et d'exploitation. TEAMS a été utile et préféré pour préparer avec les étudiantes les examens oraux en allemand et/ou espagnol, et pour faire passer ces examens. TEAMS permet de conserver la classe créée, avec l'ensemble des conversations, et d'y revenir au moment voulu. Ceci autorise une continuité pédagogique réelle.

Pour les trois LVE, la préparation s'est faite de manière asynchrone et synchrone, par le recours à ces deux outils numériques. Le recours aux mails a complété ces deux possibilités. Internet étant à disposition des étudiantes, il nous a fallu apprendre à faire utiliser internet comme outil de recherche des connaissances à avoir. Nous servions de contrôle de l'utilisation de ces connaissances. Les questions posées vérifiaient la capacité de compréhension des étudiantes, leurs capacités d'analyse et de réflexion associées à l'expression des idées, en langue étrangère. Les étudiantes étaient amenées à utiliser des éléments linguistiques à leur disposition, connus ou recherchés, et à reformuler à leur façon les idées exprimées dans les textes.

La nécessité de mener enseignements et examens totalement à distance a demandé, de la part des formateurs, une mise à niveau concernant l'utilisation des outils pour l'enseignement en distanciel. Certains formateurs de l'équipe, déjà investis dans la formation à distance, ont partagé leurs connaissances avec les autres. Des formations utiles ont aussi été mises en place – à cause du confinement général – au niveau de l'INSPÉ de Créteil.

La formation était d'emblée pensée pour être presque totalement à distance, de sorte que le confinement n'a pas occasionné un surcroît de travail, mais simplement un surcroît de complications, en particulier pour les étudiantes qui enseignaient à distance. C'est la préparation d'une formation inédite, complètement à distance, qui a été ressentie comme demandant un investissement en temps très important. Pour certains des enseignants, la formation à distance était une découverte, qui imposait de s'adapter, de prendre en main de nouveaux outils, de penser les cours de façon à les rendre disponibles à distance et de faire en sorte que les interactions soient néanmoins nombreuses grâce à des scénarisations de qualité.

Un constat est que pour les formateurs comme pour les étudiantes, le distanciel a permis de mettre en place des séances de travail en équipe régulières et chaleureuses. Pour les formateurs, ce travail en équipe autour d'un projet nouveau était très cadré au niveau institutionnel par l'arrêté de février 2020, mais offrait néanmoins une grande

liberté pédagogique quant à sa mise en œuvre. Il a permis de lutter contre l'isolement inhérent au confinement et de se retrouver sur les plateformes mises à disposition pour discuter des différentes phases du projet, pour concevoir les sujets, pour préparer les évaluations. Grâce au confinement, chacun était paradoxalement plus disponible pour ces rencontres qui se seraient sinon heurtées à des emplois du temps chargés de formateurs disséminés sur des sites éloignés les uns des autres.

Pour les étudiantes, les retours ont été positifs concernant les bénéfices du travail en équipe. Cependant, certaines étudiantes ont fait état de difficultés à se libérer au même rythme, les groupes étant constitués de façon hétérogène avec des enseignantes stagiaires et des étudiantes en préparation de concours. Quelques-unes ont aussi éprouvé des difficultés à créer des liens sans s'être jamais rencontrées en présentiel, les réunions initiales prévues pour qu'elles puissent échanger librement ayant dû être annulées à cause du confinement.

Toutes les étudiantes s'étaient engagées dans le projet en sachant qu'il se déroulerait majoritairement à distance et donc – implicitement - en utilisant des outils numériques. Les problèmes de fracture numérique n'ont donc pas émergé, mais certaines étudiantes manquaient parfois d'une connexion suffisamment fiable pour permettre de suivre une visioconférence entière. Il était donc particulièrement précieux de pouvoir enregistrer les cours ou de proposer des solutions asynchrones.

Questions d'éthique

Pour des évaluations à distance, la question de la fraude semble à première vue se poser de façon plus aiguë qu'en présentiel. Des possibilités de contrôle à distance pendant les examens existent et sont documentées depuis le début des années 2000 (Hylton et al, 2016 ; Prince et al, 2009 ; Wellman & Marcinkiewicz, 2004). Nous ne les avons pas utilisées en raison des règles édictées par la CNIL.³ Les échanges avec les autres INSPÉ impliqués nous ont conduits à demander à chaque étudiante de signer une déclaration sur l'honneur lors des examens écrits (Annexes 2 et 3). Pour les oraux, nous avons prévu de demander à chaque candidate de montrer sa carte d'étudiante avant de commencer. En réalité, comme au moins l'un des deux jurys connaissait les étudiantes pour les avoir vues régulièrement en visioconférence pendant la formation, cela n'a pas été nécessaire.

Pour contourner le problème de la fraude liée aux possibilités d'accéder à des outils en ligne, faire varier le paramètre de la question posée permet de tester les capacités de synthèse et d'analyse des candidats. Par exemple, un exercice de traduction est très bien réussi par DeepL⁴ ou *Google translator*. Mais la machine n'explique pas les choix de traduction. Une solution serait de vérifier les métacompétences des candidats en agissant sur les consignes et les tâches.

En matière de confidentialité, nous avons évité de justesse une mésaventure. Les fiches d'évaluation étaient partagées entre enseignants sur TEAMS, avec la possibilité pour les deux membres du jury de les compléter en ligne. Une étudiante y a malheureusement eu accès via TEAMS (alors que sa fiche était encore vierge). Ceci illustre la nécessité d'avoir une vigilance particulière et de maîtriser à tout moment les contraintes de confidentialité, de discrétion, et de réserve, nécessaires dans l'utilisation des outils numériques. Ceci implique une transformation, pour certains radicale, pour d'autres, lente et progressive, de nos habitudes cognitives.

La validation du certificat et retour sur notre expérience

Le confinement a imposé que les examens se déroulent eux aussi à distance, ce qui n'était pas prévu au départ. Cela a nécessité une organisation particulière sous forme de rendez-vous échelonnés sur TEAMS (deux examinateurs et une étudiante). Aucun problème de connexion n'a perturbé les échanges. Les étudiantes qui le souhaitaient pouvaient s'appuyer sur la projection d'un diaporama, mais cela ne constituait pas une obligation. L'épreuve était constituée d'une partie d'exposé en français, suivie d'une partie d'entretien en anglais. Pour compenser le stress éventuellement apporté par le fait d'utiliser un ordinateur et une caméra lors d'un examen, un soin particulier a été apporté au calendrier et les examinateurs ont veillé à manifester une attitude bienveillante.

³ <https://www.cnil.fr/fr/surveillance-des-examens-en-ligne-les-rappels-et-conseils-de-la-cnil>

⁴ <https://www.deepl.com/fr/translator>

Le format de cette formation expérimentale limitée à vingt étudiantes, a permis une gestion particulièrement soignée des aspects logistiques et pédagogiques. Avec des volumes plus importants, cela aurait sans doute été plus difficile.

Notre spécificité par rapport aux autres INSPÉ de France est qu'ils avaient comme nous 20 places pour la formation, mais ne les ont pas toutes utilisées en raison d'un fort absentéisme, alors que nous avons fait passer l'épreuve à toutes les candidates. Certains INSPÉ, comme l'INSPÉ de Paris, n'ont proposé que la certification, sans la formation. Nous sommes donc désireux et ravis de contribuer à la construction d'un modèle de formation pour le CAPEFE. Dans les sessions suivantes, le Rectorat jouera un rôle plus important, et les candidats potentiels seront en formation initiale et continue.

Nous avons été admiratifs de la capacité de travail des étudiantes. Le volontariat des étudiantes constitue un aspect motivationnel déterminant, certainement décuplé par le mode d'enseignement / apprentissage en distanciel. Une dynamique était présente chez ces étudiantes proactives et peu absentéistes.

Principes pédagogiques sous-tendant notre travail d'équipe

Tout au long de notre progression collective, nous avons été guidés par notre volonté de favoriser l'apprentissage autonome, ou auto-apprentissage (Carré, 2013; Cosnefroy, 2011). Il s'agit de i) soutenir la motivation des étudiants, ii) aider les étudiants à mieux réguler leur propre apprentissage et iii) fournir un environnement d'apprentissage favorable. En d'autres termes, nos interactions avec les étudiantes ont cherché à renforcer leur volonté, leur compétence et leur pouvoir d'apprendre (Le Boterf, 2001). Sur le plan de la **motivation**, nous avons pris le temps de connaître nos étudiants, leur histoire personnelle et leur parcours, ainsi que leurs objectifs futurs. Nous nous sommes assurés que le contenu du cours était adapté à leurs propres préoccupations et situations en tant qu'apprenants. Nous avons également fait ce que nous pouvions, en tant que *coachs* "à distance", pour renforcer leur auto-efficacité à la fois en tant qu'utilisateurs et apprenants de la langue. En ce qui concerne l'**autorégulation**, nous nous sommes concentrés sur l'apprentissage des langues en tant qu'activité complexe de résolution de problèmes. Pour cela, il nous fallait, en tant qu'enseignants, aider les étudiants à identifier les domaines de leurs connaissances et compétences linguistiques qui devaient être améliorés. Une fois les problèmes identifiés, les étudiants étaient sensibilisés et aidés dans l'expérimentation de stratégies d'apprentissage des langues pertinentes, dans l'observation des résultats et dans les choix à faire sur la manière de procéder. Notre intérêt pour l'autorégulation découle de la prise de conscience du fait que si la motivation est nécessaire pour apprendre, elle n'est en aucun cas suffisante. Un effort soutenu, ancré dans la volonté, doit entrer en jeu pour pousser les étudiants à atteindre leurs objectifs personnels. Le concept-clé, au plan de l'**environnement d'apprentissage**, est peut-être celui de la **présence**. Il est généralement admis que la communication n'est pas seulement une question de contenu, mais aussi, et peut-être de façon plus critique, une question de manière. La communication publique n'est pas seulement un exercice verbal, mais aussi un exercice physique. Bien que dans un environnement d'apprentissage en ligne, la notion de présence soit entièrement revisitée (Jézégou, 2012), la communication non verbale, y compris l'expression du visage, le geste et le ton de la voix, joue un rôle-clé dans l'établissement et le maintien de la relation avec les élèves d'une classe.

L'expérience en LV2 de cette certification a rendu possible une participation active des enseignants non spécialistes en anglais dans le projet. D'une part, cela a favorisé une interculturelité de l'équipe, plus riche et plus adaptée à un monde plurilingue. D'autre part, cela a permis aux étudiantes de partager leurs connaissances de terrain sur des pratiques culturelles et éducatives de certains pays, comme la Pologne, l'Allemagne et l'Espagne, pour la préparation des dossiers sur des aires linguistiques et culturelles non anglophones.

Le fait de prendre en compte d'autres langues que l'anglais pour un projet international est non seulement une garantie de la qualité interculturelle du projet, mais aussi, dans le curriculum français de l'Éducation Nationale, une manière de renforcer cette LV2 généralisée au Second Degré. Cette langue apprise dans un cadre scolaire qui a des vertus formatrices générales pour communiquer dans un cadre académique et qui développe les compétences transversales de communication et la circulation des langues du répertoire de chaque locuteur, aide directement et indirectement à l'ensemble de la formation en langues et cultures. De ce fait, le plurilinguisme est valorisé et pris en compte dans un cadre académique en vue d'un projet professionnel éducatif.

Conclusion

Le bilan de cette première session de passation du CAPEFE à l'INSPÉ de Créteil est positif. Le confort donné par le petit nombre d'étudiantes a permis aux formateurs de s'auto-former, avec l'étayage procuré par les autres collègues participant au projet. Notre expérience du travail en commun sur des documents partagés et conçus ensemble a transformé l'expérience d'écriture. Elle a en effet modifié l'expérience de la solitude de l'enseignant-chercheur et nous avons ressenti beaucoup de plaisir collectif dans ce travail commun. Un an après cette épreuve commune à tous, nous avons conscience que le plaisir et la jubilation de la transmission, de la collaboration et de la communication exclusivement à distance étaient certainement décuplés par le contexte spécial du premier confinement en période de pandémie. Tout comme nous encourageons nos soignants à 20h tous les soirs, en applaudissant sur nos balcons, nous avons, en tant que formateurs d'enseignants, ce sentiment particulier de dépasser la douleur de la maïeutique en nous détachant de notre terrestrialité. Confinés ici, mais présents là.

Références bibliographiques

- CARRÉ, Philippe. « Heuristics of Adult Learning ». In R. Hiemstra et P. Carré (éds), *A Feast of Learning: International Perspectives on Adult Learning and Change*, 2013, p. 11-24. Information Age Publishing.
- COSNEFROY, Laurent. *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. 2011.
- HYLTON, Kenrie., LEVY, Yair & DRINGUS, Laurie P. . "Utilizing webcam-based proctoring to deter misconduct in online exams". In *Computers & Education*, 92, 2016, p.53-63
- JEZEGOU, Annie. « La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche ». In *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Canadian Network for Innovation in Education, 2012, 26 (1), p.1-18. ([edutice-00733742v2](https://doi.org/10.19030/tlc.v6i7.1125))
- LE BOTERF, Guy. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation. 2001.
- PRINCE, Diane J., FULTON, Richard A., & GARSOMBKE, Thomas W. "Comparisons of proctored versus non-proctored testing strategies in graduate distance education curriculum". In *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6(7), 2009. <https://doi.org/10.19030/tlc.v6i7.1125>
- WELLMAN, Gregory S., & MARCINKIEWICZ, Henryk. "Online learning and time-on-task: Impact of proctored vs. un-proctored testing". In *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(4), 2004, p.93-104.