



**HAL**  
open science

# Entre expérimentation et réflexivité: perceptions d'étudiant·es en formation à la mise en place d'échanges virtuels pour l'enseignement-apprentissage de l'Anglais Langue Etrangère

Jules Faure, Anne-Laure Foucher, Christine Blanchard Rodrigues, Ciara R.  
Wigham

► **To cite this version:**

Jules Faure, Anne-Laure Foucher, Christine Blanchard Rodrigues, Ciara R. Wigham. Entre expérimentation et réflexivité: perceptions d'étudiant·es en formation à la mise en place d'échanges virtuels pour l'enseignement-apprentissage de l'Anglais Langue Etrangère. 2024. hal-04874189

**HAL Id: hal-04874189**

**<https://hal.science/hal-04874189v1>**

Submitted on 8 Jan 2025

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



## ENTRE EXPERIMENTATION ET REFLEXIVITE : PERCEPTIONS D'ETUDIANT-ES EN FORMATION A LA MISE EN PLACE D'ECHANGE VIRTUELS POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE ETRANGERE

Jules FAURE (LRL, Université Clermont Auvergne, France)

Anne-Laure FOUCHER (LRL, Université Clermont Auvergne, France)

Christine Blanchard Rodrigues (LRL, Université Clermont Auvergne, France)

Ciara R. Wigham (ACTé, Université Clermont Auvergne, France)

### ABSTRACT

Cette étude de cas vise à appréhender l'implémentation de la pratique réflexive en formation d'enseignant-es de langues étrangères. Plus précisément, nous nous intéressons à la sensibilisation d'étudiant-es en formation à l'enseignement de l'Anglais Langue Etrangère à la mise en place d'échanges virtuels entre apprenant-es, au prisme du rôle que peut jouer la pratique réflexive dans l'évolution de leur répertoire didactique et le développement de leurs compétences professionnelles liées à ces modalités particulières d'enseignement-apprentissage. L'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation d'enseignant-es restant encore aujourd'hui soumise à questionnements et expérimentations, il nous apparaît pertinent d'interroger les ressentis et perceptions des étudiant-es à propos des tâches réflexives qui leur sont proposées et de leur sentiment de développement professionnel lié à la réalisation de ces tâches. Nos analyses portent sur un dispositif d'échange virtuel développé par l'Université Clermont Auvergne (UCA) et Utrecht Universiteit (UU) dans le cadre du projet pédagogique et scientifique européen E-LIVE (*Engaging Languages in Intercultural Virtual Exchanges*). Au cours de cet échange, des étudiant-es de Master 1 MEEF Anglais de l'UCA ont été amené-es à collaborer avec des pairs de l'UU autour de quatre tâches principales. À chacune de ces tâches était articulée une post-tâche réflexive visant à impulser des réflexions chez les étudiant-es quant à différents aspects de l'échange, de leurs pratiques, et des points essentiels à retenir pour leur future pratique professionnelle. C'est à partir des réponses au questionnaire post-échange et à un entretien collectif de clôture que nous illustrons ici des apports et limites ressenties du dispositif réflexif proposé aux étudiant-es.

### RÉSUMÉ

Este estudio de caso tiene como objetivo comprender la implementación de la práctica reflexiva en la formación de docentes de lenguas extranjeras. Más específicamente, nos centramos en la sensibilización de estudiantes en formación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a través de la creación de intercambios virtuales entre aprendientes, analizando el papel que puede desempeñar la práctica reflexiva en la evolución de su repertorio didáctico y en el desarrollo de sus competencias profesionales relacionadas con estas modalidades particulares de enseñanza-aprendizaje.

La operacionalización de la práctica reflexiva en la formación de docentes sigue siendo objeto de cuestionamientos y experimentaciones. Por ello, consideramos pertinente explorar las percepciones y sentimientos de los estudiantes respecto a las tareas reflexivas que se les proponen y su sensación de desarrollo profesional derivada de la realización de dichas tareas. Nuestro análisis se centra en un intercambio virtual desarrollado por la Universidad Clermont Auvergne (UCA) y la Universidad de Utrecht (UU) en el marco del proyecto pedagógico y científico europeo E-LIVE (*Engaging Languages in Intercultural Virtual Exchanges*). Durante este intercambio, estudiantes del primer año del máster MEEF (Formación de Profesores) de inglés de la UCA colaboraron con pares de la UU en torno a cuatro tareas principales. Cada una de estas tareas incluía una tarea post-reflexiva destinada a fomentar la reflexión de los estudiantes sobre diversos aspectos del intercambio, sus prácticas y los puntos clave que deberían retener para su futura práctica profesional.



A partir de las respuestas a un cuestionario posterior al intercambio y de una entrevista colectiva de cierre, ilustramos aquí los beneficios y las limitaciones percibidas del enfoque reflexivo propuesto a los estudiantes.



## 1. FORMER AUX ÉCHANGES VIRTUELS : ENTRE PRATIQUE ET RÉFLEXIVITÉ

### 1.1 Des compétences clés à développer chez les enseignant·es de langues en formation

#### 1.1.1 Tutorats de langue et échanges collaboratifs : deux types d'échanges virtuels

***“Virtual Exchange is an umbrella term which refers to the numerous online learning initiatives and methodologies which engage learners in sustained online collaborative learning and interaction with partners from different cultural backgrounds as part of their study programmes and under the guidance of teachers or trained facilitators.”***

(O’Dowd, 2023 : 11)

Récemment proposée par O’Dowd (2023), cette définition met à la fois en relief la variété des mises en œuvre pédagogiques d’échanges virtuels, mais aussi leurs principales caractéristiques communes qui permettent de les qualifier de la sorte. Si le terme d’échange virtuel n’est ainsi pas univoque, et peut faire référence à différents types de dispositifs aux caractéristiques leur étant propres, les dimensions collaboratives et interculturelles de ces dispositifs apparaissent comme essentielles dans l’idée d’échange virtuel.

Parmi les dispositifs exploitant la communication en ligne qualifiés de “télécollaboration en langues” (Mangenot, 2017), deux types de dispositifs sont principalement mis en place dans les formations à l’enseignement-apprentissage des langues étrangères. D’une part, les tutorats de langue étrangère, mettant en relation des étudiant·es - enseignant·es (EE) en formation à l’enseignement d’une langue et des étudiant·es - apprenant·es (EA) de cette même langue issu·es d’universités partenaires (Nissen & al., 2011). D’autre part, certains dispositifs impliquent des échanges virtuels collaboratifs entre étudiant·es d’universités distinctes suivant sensiblement la même formation (O’Dowd, 2023). Au cours de ce deuxième type de dispositifs, les enseignant·es de langue étrangère en formation n’entrent pas nécessairement en contact direct avec des apprenant·es, toutefois la langue à enseigner est employée comme langue de communication principale entre les EE, en tant que *lingua franca*.

Dans les deux cas, ces dispositifs ont notamment pour vocation de sensibiliser les EE aux enjeux techno-sémio-pédagogiques et techno-didactiques de l’enseignement des langues à distance et médié par les technologies. Nous nous intéresserons ici au second type de dispositifs présenté ci-dessus, à travers l’étude d’un échange collaboratif entre EE d’Anglais Langue Étrangère (ALE). Cet échange vise, si ce n’est le développement des compétences langagières des EE en anglais, à leur permettre d’expérimenter la mise en place d’un tel type d’échange virtuel, et à en retirer des points essentiels pour leurs futures pratiques en tant qu’enseignant·es.

#### 1.1.2 Mettre en place un échange virtuel : compétences clés

La mise en place un échange virtuel entre apprenant·es requiert un certain nombre de compétences, parmi lesquelles certaines peuvent dépasser les simples dimensions pédagogique et didactique. C’est essentiellement le cas en ce qui concerne les compétences liées à l’exploitation d’outils numériques, à la collaboration entre pairs, ou encore à l’appréhension de situations interculturelles, ensembles d’aptitudes parfois aussi qualifiées de “*soft skills*” (O’Dowd, 2023).

En croisant différentes études de référence s’étant attachées à proposer des descriptions des compétences nécessaires à développer chez les enseignant·es quant à la mise en place d’échanges virtuels, il est possible de faire ressortir six grandes catégories de compétences (Nissen & Kurek, 2020 ; O’Dowd, 2015) :

1. La collaboration entre enseignant·es : l’accent est mis sur le nécessaire travail collaboratif et les négociations entre les enseignant·es partenaires en charge du projet d’échange, depuis les réflexions vis-à-vis des enjeux pédagogiques et organisationnels du dispositif, jusqu’à sa mise en place effective et son déroulement ;



2. La conception et la planification : des compétences liées aux trois niveaux d’"ingénierie didactique" (Puren, 2011 - voir Tableau 1) ;
3. L’animation effective et l’interaction avec les apprenant-es : la définition d’un contrat pédagogique avec les apprenant-es, le guidage dans les tâches (consignes, feedback, appui à la communication et à la collaboration) ;
4. La techno-sémio-pédagogie (Cappellini & Combes, 2017) : réfère ici à la maîtrise technico-sémiotique et au choix des outils numériques appropriés pour la réalisation des tâches, ainsi que l’accompagnement des apprenant-es dans leur utilisation ;
5. L’organisation : aptitudes transversales en liens étroits avec les compétences précédemment citées, en fonction de la dimension organisationnelle impliquée ;
6. La réflexivité : métacompétence transversale (Chaubet & al., 2013), capacités à anticiper ou à s’adapter à des problèmes ; à porter un regard critique et constructif sur l’élaboration et la mise en place effective de l’échange.

**Tableau 1 :** Ingénierie didactique et échanges virtuels

<i>Niveau "macro"</i> <b>Élaboration de l'échange</b>	<i>Niveau "méso"</i> <b>Scénarisation pédagogique</b>	<i>Niveau "micro"</i> <b>Conception des tâches</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En prenant en compte les participant-es et leurs besoins pour définir des objectifs pédagogiques</li> <li>- En prenant en compte les contraintes des parties prenantes pour définir la structure générale du dispositif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En pensant</li> <li>- la cohérence de l'enchaînement des tâches</li> <li>- l'adéquation avec la progression souhaitée</li> <li>- les modalités de mise en place des tâches (synchrone, asynchrone, hybride)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En visant</li> <li>- l'apprentissage collaboratif</li> <li>- les échanges interculturels</li> <li>- l'engagement et la motivation des participant-es</li> <li>- le développement de la littératie numérique des participant-es</li> </ul>

Comme cela est perceptible, ces compétences ne sont pas à considérer de manière isolée, mais en étroite interrelation. La mise en place d’un échange virtuel nécessitant pour les enseignant-es une articulation efficace de ces macro-compétences tout au long du processus.

## 1.2 Les apports de la réflexivité pour une montée en compétences

### 1.2.1 Pratique réflexive et formation à l’enseignement : dimension expérientielle

Les télécollaborations en langues, à travers lesquelles les EE sont amené-es à mobiliser des compétences professionnelles, donnent prétexte à une pratique réflexive authentique et contextualisée. La pertinence de la pratique réflexive en formation d’enseignant-es est largement plébiscitée (Altet et al., 2013 ; Farrell & Kennedy, 2019 ; Perrenoud, 2012) depuis l’introduction du concept de "praticien réflexif" (Schön, 1991). En didactique des langues et cultures, l’un des enjeux pour les formateur-rices est de participer à la construction et à l’évolution du "répertoire didactique" des EE, entendu comme "l’ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques dont dispose l’enseignant" (Causa, 2012 : 15). Cela consiste, en partie, à parvenir à articuler expériences réelles de l’enseignement-apprentissage des langues et réflexivité.

En effet, l’une des dimensions apparaissant comme essentielle à la pratique réflexive réside en son lien direct avec l’action ou la pratique, permettant de ce fait l’émergence d’objets de réflexion contextualisés. Nombreuses sont les modélisations de la réflexivité qui placent ainsi l’action et l’expérience comme partie intégrante du processus réflexif (Kolb, 1984 ; Korthagen & Vasalos, 2005 ; McAlpine & Weston, 2002 ; McAlpine & al., 2004 ; Schön, 1991). Dans le cadre de la formation d’enseignant-es de langues étrangères, cette contextualisation des réflexions et l’émergence d’objets de réflexion peut être envisagée selon deux perspectives : en appui sur des expériences d’apprentissage, et/ou en appui sur des expériences d’enseignement. Car comme le rappelle Cadet, "former des enseignants de langue signifie non seulement qu’il faut leur apprendre à enseigner la



langue étrangère mais aussi leur faire prendre conscience de la manière dont s'apprend une langue étrangère” (2006 : 47). En ce sens, Nguyen (2017) dresse un panorama des apports identifiés de réflexions sur leurs propres processus d'apprentissage de langues étrangères pour les enseignant·es, depuis le prisme de l'identité professionnelle jusqu'aux dimensions beaucoup plus pratiques de l'enseignement, en illustrant de rapprochements ou de distanciations des positionnements ou des pratiques enseignant·es par rapport à des situations d'apprentissage vécues en tant qu'apprenant·es. Quant aux réflexions des EE sur des expériences d'enseignement, elles sont désormais largement généralisées dans les formations universitaires, notamment au travers de la rédaction de mémoires ou de dossiers donnant suite à des stages professionnels.

Pratiquer la réflexivité sur l'enseignement des langues étrangères à partir d'expériences authentiquement vécues permet ainsi aux EE de confronter ce que Cadet (2006) qualifie de “modèles de référence” : des représentations intériorisées, à la fois théoriques et pratiques, sur le métier d'enseignant·e qui prennent leur source

- dans le contexte social et culturel dans lequel ont grandi ou vivent les EE (“modèle de référence socioculturel”)
- dans les systèmes et pédagogies auxquelles les EE ont été exposé·es au cours de leur scolarité (“modèle de référence scolaire”)
- dans leur formation formelle à l'enseignement (“modèle de référence théoriques et pratiques de formation professionnelle”).

C'est notamment par la confrontation de ce dernier modèle avec les deux premiers que les EE seraient amené·es à développer leur identité et leurs compétences professionnelles d'enseignement. Encourager les EE à se pencher sur leurs agirs enseignants ou ceux de leurs pairs, et/ou sur leurs expériences d'apprentissage, permettrait ainsi de favoriser le (re)modelage de leur répertoire didactique, lequel “se modifie au gré des situations et des occasions qui se présentent, des obstacles rencontrés et des solutions trouvées... ou non” (Cicurel, 2016 : 18).

### *1.2.2 Mises en œuvre pédagogiques*

Si les apports d'une pratique réflexive apparaissent de prime importance dans le développement professionnel des enseignant·es en formation, des questions se posent encore quant à la concrétisation et l'opérationnalisation de sa mise en œuvre pédagogique. Les stratégies déployées par les formateur·rices afin de favoriser des démarches réflexives susceptibles de participer au développement des compétences des EE sont éclectiques et restent soumises à questionnement et expérimentations (Colognesi & al., 2019 ; Deprit & al., 2022 ; Gouttenoire & al., 2020 ; Hanin & Cambier, 2023). Il est toutefois possible d'identifier des grandes tendances quant aux modalités des tâches ou activités réflexives proposées en formation d'enseignant·es (voir Tableau 2).



**Tableau 2** : Exemples de tâches et activités réflexives en formation d’enseignant-es

Modalités	À l’écrit	À l’oral
Individuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Journal de bord (<i>Cadet, 2006 ; Domínguez, 2020</i>)</li> <li>- Autoconfrontation (<i>Laurens, 2015 ; Viau-Guay &amp; Hamel, 2018</i>)</li> <li>- Portfolio (<i>Colognesi &amp; al., 2019</i>)</li> <li>- Mémoire professionnel (<i>Bouissou &amp; Brau-Anthony, 2008</i>)</li> <li>- Autres écrits réflexifs (<i>Bocquillon &amp; Derobertmeasure, 2018</i>)</li> <li>- Questionnaires (<i>Domínguez, 2020</i>)</li> <li>- Récits projectifs (<i>Maldonado &amp; Balslev, 2024</i>)</li> </ul>	-
Interactive : pairs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactions sur un blog (<i>Chanier &amp; Cartier, 2006 ; Dejean-Thircuir &amp; Soubrié, 2011</i>)</li> <li>- Interactions par mail (<i>Collin, 2010</i>)</li> <li>- Réactions et commentaires aux récits projectifs (<i>Maldonado &amp; Balslev, 2024</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ateliers Jeunes Praticiens (<i>Audras, 2017</i>)</li> <li>- Groupes d’échanges (<i>Domínguez, 2020</i>)</li> </ul>
Interactive : formateur-rices	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactions sur un blog (<i>Dejean-Thircuir &amp; Soubrié, 2011</i>)</li> <li>- Partage d’analyses issue de la recherche (<i>Bocquillon &amp; al., 2018</i>)</li> <li>- Réactions et commentaires aux récits projectifs (<i>Maldonado &amp; Balslev, 2024</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entretiens d’auto-confrontation (<i>Bocquillon &amp; al., 2015 ; Cappellini &amp; al., 2023, Domínguez, 2020</i>)</li> <li>- Entretiens de co-explicitation (<i>Domínguez, 2020</i>)</li> </ul>

Les exemples présentés en Tableau 2 ne sont bien sûr pas exhaustifs, l’idée étant ici d’illustrer de la variété des dispositifs réflexifs mis en œuvre dans les formations à l’enseignement (des langues étrangères). Notons tout de même que si les recherches tendent de plus en plus à s’intéresser aux modalités réflexives interactives, la plupart des outils réflexifs envisagés par les enseignant-chercheur-es relèvent de modalités individuelle et écrite. Cela peut en partie s’expliquer par le fait que ces activités et tâches réflexives s’articulent le plus souvent aux stages professionnels des EE au cours desquels les liens avec l’université et les pairs s’en trouvent réduits, ainsi qu’aux difficultés organisationnelles impliquées par la mise en place de groupes d’échanges.

## 2. ÉCHANGE VIRTUEL DANS LE CADRE D’E-LIVE : LE CAS DE LA FORMATION D’ENSEIGNANT-ES D’ANGLAIS

### 2.1 Une télécollaboration entre enseignant-es d’anglais en formation

#### 2.1.1 Adopter le point de vue des apprenant-es

Comme sa dénomination le laisse deviner, le projet européen E-LIVE (*Engaging Languages in Intercultural Virtual Exchanges*) vise la mise en place d’échanges virtuels, à des fins d’innovation pédagogiques en didactique des langues et cultures auxquelles s’articulent des recherches scientifiques. Nous nous intéressons à l’un des échanges virtuels mis en place dans ce cadre, développé par l’Université Clermont Auvergne (UCA, France) et Utrecht Universiteit (UU, Pays-Bas) dans leur cursus respectif de formation à l’enseignement des langues étrangères au niveau Master.

Cet échange implique pour les EE d’expérimenter un échange virtuel en se positionnant comme des apprenant-es d’ALE durant une majeure partie du dispositif. L’échange est structuré autour de quatre tâches principales, dont trois d’entre elles invitent les EE à accomplir des tâches en anglais *lingua franca* qui pourraient tout aussi bien être proposées à des apprenant-es :





Tableau 3 : Tâches relevant d'une perspective apprenante (échange UCA – UU)

Tâche 1 Biographie langagière	Enregistrement d'une vidéo pour présenter ses rapports au multilinguisme, et réaction aux vidéos et aux commentaires des partenaires	Asynchrone via Flip®
Tâche 2 Expériences d'enseignement	Discussions avec les partenaires autour des expériences personnelles d'enseignement et d'apprentissage des langues, et des contextes français et néerlandais d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères	Synchrone via Microsoft Teams®
Tâche 3 <i>In-world machinima</i>	Enregistrement de la réalisation d'une tâche d'ALE dans un monde virtuel semi-immersif	Asynchrone via FrameVR®

Nous avons pu voir en quoi les réflexions portées par des EE sur leurs expériences d'apprentissage peuvent amener à la (re)construction de leur répertoire didactique, et c'est sur cette base théorique que s'ancre principalement cet échange virtuel. L'intérêt des tâches réalisées, si ce n'est la mobilisation de compétences langagières et collaboratives, consiste également en l'appréhension, du point de vue apprenant, de tâches d'apprentissage et d'outils numériques pouvant être exploités en tant qu'enseignant-es de langues.

### 2.1.2 Une mise en situation professionnelle semi-authentique

Notons tout de même que les tâches 2 et 3 se situent à la croisée de perspectives apprenante et enseignante. Au cours de la tâche 2, bien que la mise en situation relève d'une posture apprenante d'usage de la langue en interaction, l'objet de la discussion lui-même invite déjà les EE à confronter leurs modèles de références quant à l'enseignement-apprentissage des langues au cours de discussions visant des échanges interculturels sur le sujet. Quant à la tâche 3, rappelons que si les EE ont été amené-es à réaliser une tâche en anglais au sein de l'environnement virtuel FrameVR® comme s'ils étaient apprenant-es, c'est bien à partir de leurs propres réflexions à propos d'un potentiel jeu de rôle entre apprenant-es qu'ils ont mené à bien l'enregistrement de leur *machinima*.

Pour conclure l'échange virtuel, la quatrième et dernière tâche invite les EE à scénariser collaborativement une tâche d'échange virtuel qui pourrait être proposée à des apprenant-es d'ALE. Cette tâche créée ne sera pas dispensée par les EE auprès d'apprenant-es, d'où le caractère semi-authentique de la mise en situation professionnelle que nous choisissons d'employer ici. Néanmoins, cette tâche de scénarisation relève tout de même d'une certaine forme d'authenticité, puisqu'elle fait appel à plusieurs des macro-compétences identifiées précédemment : la collaboration entre (futur-es) enseignant-es, la planification et la scénarisation, et la techno-sémio-pédagogie. Les EE doivent en effet construire la tâche à plusieurs et en négocier la scénarisation, comme le feraient des enseignant-es souhaitant mettre en place un échange virtuel. De plus, l'une des contraintes pour les EE est d'intégrer au sein de la tâche scénarisée un ou plusieurs des outils numériques appréhendés au cours des tâches précédentes.

C'est à partir d'une trame de tâche définie que les EE ont été guidé-es dans la scénarisation et la construction de celle-ci (Annexe 1). Cette trame est d'ailleurs tout à fait similaire à celle des trois tâches précédentes auxquelles ils ont participé, incluant trois phases pour lesquelles ils sont invité-es à planifier des activités :

- "Task preparation" : afin que les apprenant-es anticipent l'interaction avec leurs pairs de l'échange virtuel.
- "Task performance (interaction)" : les activités mises en place lors de l'interaction entre pairs de l'échange virtuel.





- “Post-task” : afin que les apprenant·es adoptent une posture réflexive sur la tâche interactive réalisée et leurs processus d’apprentissage.

## 2.2 L’articulation de la pratique réflexive aux quatre tâches principales

### 2.2.1 Post-tâches réflexives

Dans l’idée de favoriser les réflexions sur l’enseignement-apprentissage de l’ALE au travers d’un échange virtuel, les quatre tâches principales se poursuivent par une phase réflexive à posteriori de leur réalisation. Pour faire écho aux différentes modalités réflexives introduites en amont, indiquons d’emblée que cette phase réflexive était réalisée à l’écrit et de manière individuelle. Les EE sont guidé·es dans cette post-tâche réflexive par une fiche-consigne les amenant à se pencher sur divers aspects de la tâche qu’iels viennent de réaliser (Annexe 2) :

- la tâche en elle-même ;
- la communication en anglais *lingua franca* pendant la tâche ;
- la collaboration avec leurs pairs ;
- l’expérience interculturelle vécue ;
- et les outils numériques utilisés pendant la tâche.

À chacun de ces items de réflexion sont associées plusieurs questions, plus ou moins précises, dans l’objectif de guider les EE dans leurs réflexions (Annexe 2). Pour chaque item, deux types de réflexion sont impulsés : une pensée rétrospective prenant forme dans une colonne “*Look back*”, et une pensée projective dans une colonne “*Look forward*”. Notons que cette fiche-consigne reste identique tout au long de l’échange virtuel et pour les quatre tâches principales, items de réflexion et questions de guidage inclus.

Nous interrogeons ici la portée de ces post-tâches réflexives au prisme des déclarations des EE à propos de celles-ci. Nous questionnons notamment les perceptions déclarées des étudiant·es vis-à-vis de la pratique réflexive articulée à leur échange virtuel. Comment ont-iels vécu la réalisation de ces post-tâches ? Décèlent-iels une utilité pour leur développement professionnel dans ces réflexions régulières et systématiques ? Selon les EE, quels aspects des post-tâches réflexives leur sont apparus les plus pertinents pour leur future pratique d’enseignement de l’ALE et la mise en place d’échanges virtuels ?

### 2.2.2 Appréhender la pratique réflexive : corpus et échantillon

L’étude de cas présentée ici est issue de travaux plus larges réalisés dans le cadre du projet de recherche RACINES (Réflexivité et autonomisation par la coopération et l’innovation pédagogique dans l’enseignement supérieur, Learn’In Auvergne CAP 20-25). Pour appréhender la pratique réflexive implémentée du côté de l’UCA lors du dispositif E-LIVE sous différents aspects, plusieurs outils de récolte de données ont été utilisés afin de constituer un corpus touchant l’ensemble des 16 EE ayant participé à l’échange virtuel du côté de l’UCA :

- Un questionnaire pré-dispositif, dans le but d’identifier les représentations des EE vis-à-vis de la pratique réflexive et du travail collaboratif (n=11) ;
- La récolte de la fiche-consigne des post-tâches réflexives (n=1) et des post-tâches rédigées par les EE (n=45) ;
- La récolte de la fiche-consigne de l’essai réflexif final (n=1) et des essais réflexifs rédigés par les EE (n=13) ;



- Un questionnaire post-dispositif (QPost), dans le but d'identifier les perceptions des EE vis-à-vis du travail collaboratif, des post-tâches réflexives et du développement de leurs compétences (n=16) ;
- Des entretiens semi-directifs collectifs, dans le but d'approfondir les réponses recueillies dans le questionnaire post-dispositif (n=3).

Pour cette étude de cas, nous focaliserons nos analyses sur les réponses issues du post-questionnaire afin de mettre en relief des tendances globales quant aux perceptions des EE sur la pratique réflexive implémentée dans le dispositif. Nous utiliserons également les données issues de l'un des trois entretiens réalisés afin d'approfondir et/ou de nuancer de manière qualitative les résultats de nature essentiellement qualitative extrait du post-questionnaire. Cet entretien, d'une durée de 37 minutes et 27 secondes, a permis de recueillir les propos de quatre étudiant-es ayant participé au dispositif : Amelia, Elsa, Josh et Oriah (pseudonymes).

### *2.2.3 Appréhender la pratique réflexive : méthodologie*

Afin de mieux comprendre la démarche méthodologique employée pour appréhender la pratique réflexive dans le cadre d'E-LIVE, il semble nécessaire d'avoir conscience que cette étude s'ancrant dans le projet RACINES, ce sont au total trois télécollaborations en langue qui sont investiguées. S'ajoutent ainsi à E-LIVE les dispositifs VADIM et ELODI, respectivement intégrés aux Master 1 et 2 mention Sciences du langage parcours LiDiFLES (Linguistique et Didactique des langues et des cultures, Français Langue Etrangère et Seconde). Ces deux télécollaborations se distinguent d'E-LIVE dans le sens où les étudiant-es en formation à l'enseignement du FLE sont directement mis-es en situation professionnelle, face à des apprenant-es, via visioconférence. Malgré cette distinction avec E-LIVE, la construction des matériaux de récolte de données (questionnaires, entretiens), ainsi que l'élaboration des grilles d'analyse utilisées afin d'appréhender les diverses dimensions de la pratique réflexive implémentée dans ces formations, ont ainsi été pensées dans le but de pouvoir être appliquées à chacun de ces trois dispositifs. Bien évidemment, il nous est tout de même apparu nécessaire d'intégrer de légères variantes, notamment en ce qui concerne les questionnaires et entretiens pour lesquels une cohérence avec les formations suivies semblait indispensable.

Les questionnaires post-dispositifs, qui nous intéressent ici, ont été construits en fonction des mêmes grandes thématiques pour tous les dispositifs : le profil des étudiant-es, les séances en visioconférence, les tâches réflexives, et le développement de compétences. Le QPost dispensé aux étudiant-es d'E-LIVE comprenait quinze questions à échelle de Likert, six questions à choix multiples et quatre questions ouvertes. Comme indiqué supra, l'objectif de ce questionnaire était de pouvoir être approfondi lors de l'entretien semi-directif de clôture suivant la même structure thématique, d'où le nombre important de positionnements requis via échelles de Likert. Ce choix méthodologique s'explique également par des contraintes temporelles liées à la dispense des questionnaires : d'une part dans le sens où les étudiant-es ont complété ce QPost pendant leur dernier cours lié au dispositif, d'autre part pour ne pas les effrayer avec un nombre élevé de questions ouvertes et l'idée de passer un temps considérable à y répondre.

Par ailleurs, dans le but d'identifier et catégoriser les différentes compétences évoquées par les étudiant-es, nous avons établi une grille de codage, qui, comme citée précédemment, puisse s'adapter aux différents dispositifs télécollaboratifs étudiés. Cela explique en partie pourquoi nous ne reprenons pas ici les six compétences identifiées plus haut quant à la mise en place d'échanges virtuels pour ce codage. À travers le recroisement d'écrits portant sur les compétences des enseignant-es de langues étrangères, nous identifions ainsi six catégories de compétences, que nous qualifions de « macro-compétences », puisqu'induisant chacune un ensemble de sous-compétences :



1. La macro-compétence interculturelle et communicative (au sens de Byram, 2020 et Cicurel, 2011) ;
2. La macro-compétence de collaboration (au sens de O'Dowd, 2015) ;
3. La macro-compétence techno-sémio-pédagogique (au sens de Cappellini & Combe, 2017) ;
4. La macro-compétence de planification (au sens de Cicurel, 2011) ;
5. La macro-compétence d'évaluation (au sens du Conseil de l'Europe, 2021 et Springer, 2013) ;
6. La méta-compétence réflexive (au sens de Chaubet & al., 2013).

Ces six grandes catégories nous permettent alors de balayer assez largement les compétences à développer chez les étudiant·es en formation à l'enseignement des langues médié par les technologies, et de coder tant leurs discours réflexifs que leurs réponses aux questionnaires et entretiens.

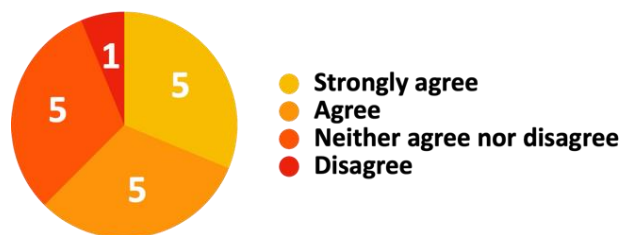
### 3. QUE RETENIR DE L'IMPLÉMENTATION DES POST-TÂCHES RÉFLEXIVES À L'ÉCHANGE VIRTUEL ?

#### 3.1 Les perceptions déclarées des étudiant·es vis-à-vis des post-tâches réflexives

##### 3.1.1 Considérations à propos du guidage réflexif proposé

À travers l'analyse des réponses au QPost et des entretiens réalisés ensuite, les propos des EE laissent apparaître plusieurs tendances quant à leurs perceptions du guidage réflexif qui leur a été soumis. Les réponses récoltées indiquent que la majorité des EE ressentent avoir été bien guidé·es dans leurs réflexions :

Figure 1 : QPost (n=16) - Réactions à l'affirmation  
"You felt well guided in the post-task reflection (instructions, writing guidance)."



Si ces réponses semblent univoques, l'approfondissement de cette question lors des entretiens collectifs a toutefois permis de nuancer ce premier résultat purement quantitatif, notamment sur deux points ayant émergés lors de la discussion avec et entre les EE.

Le premier point concerne l'adéquation entre le guidage réflexif proposé et les tâches principales réalisées par les EE. Rappelons en effet que la fiche-consigne et les questions de guidage réflexif étaient les mêmes pour chacune des quatre tâches réalisées. Or, les EE interrogé·es ici signalent lors de l'entretien un certain décalage parfois apparu entre les questions réflexives et les tâches qu'ils venaient de réaliser :

- Elsa : "Quelquefois y'avait des questions que je trouvais pas forcément pertinentes avec la tâche qu'on avait fait cette semaine-là particulièrement [...] et je savais pas exactement comment répondre parce que j'avais un peu l'impression que cette tâche-là n'était pas concernée"
- Oriah : "C'est pour ça que je voulais dire que je vais cumuler deux tâches parce qu'il y a une question je ne vois pas en quoi cette question a un lien avec cette tâche-là, donc ben je répondais de manière très superficielle quoi"



- Josh : “Je suis d'accord avec Elsa que parfois les questions étaient pas très pertinentes à la tâche”

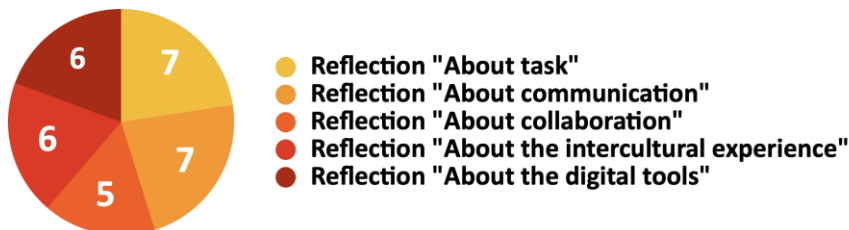
Le second point soulevé par les EE relève de la précision et de la quantité des questions réflexives présentes dans la fiche-consigne, mettant en avant trois perceptions distinctes :

- Oriah : “Mais vu que c'était tellement précis certaines questions, je voyais pas comment je pouvais faire pour répondre à la question sans me répéter d'un truc que j'ai déjà dit avant en fait, donc c'est ça le côté que c'était très cadré”
- Amelia et Josh : “Vu que c'était ma première expérience tout ça [...] les consignes vraiment si c'était précis ben justement ça m'a aussi permis vraiment de réfléchir à ce que j'ai fait” ; “Moi j'ai bien aimé que c'était cadré en fait parce que moi avec mes réflexions parfois s'il y'a pas de consigne précise je me trouve un peu perdu, donc moi j'ai bien aimé que je pouvais rédiger des choses en répondant aux questions”
- Elsa : “Je pense que ça m'a apporté à quelque chose que j'avais déjà, le fait de réfléchir à ce que je faisais et essayer d'améliorer mais en apportant d'autres points auxquels je pensais pas forcément”

Pour Oriah, le guidage réflexif semble ainsi trop strict et répétitif, tandis qu'au contraire pour Amelia et Josh, il semble leur avoir été nécessaire pour entamer des réflexions à postériori des tâches. Quant à Elsa, elle signale que le guidage proposé lui a essentiellement permis d'aller plus loin dans ses réflexions.

Par ailleurs, et afin d'introduire les résultats suivant portant sur le sentiment de développement professionnel déclaré par les étudiant-es, il semble pertinent de porter un regard plus précis quant aux perceptions des EE sur les objets de réflexion impulsés par la post-tâche.

**Figure 2 :** QPost (n=16) - *“In your opinion, which angle(s) of the reflective tasks was (were) the most relevant for the development of your L2 teaching skills ?”*

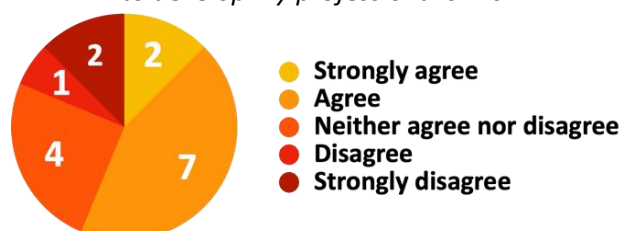


Les étudiant-es avaient ici la possibilité de choisir plusieurs réponses, et il en ressort des résultats équilibrés entre les différentes options.

### 3.1.2 Considérations à propos du sentiment de développement professionnel

C'est également grâce aux réponses au QPost et aux entretiens qu'il nous est possible de déceler des indices de développement de compétences, déclarés, chez les EE. Cela, notamment en lien avec les post-tâches réflexives réalisées et à l'utilité perçue de la pratique réflexive implémentée. La tendance générale indique justement que les EE perçoivent le rôle des post-tâches vis-à-vis du développement de leurs compétences :

**Figure 3 :** QPost (n=16) - *“Completing the reflective tasks after each telecollaboration session led me to develop my professional skills.”*





Ces perceptions sont confirmées lors de l'entretien collectif, durant lequel les EE soulignent l'importance ressentie de la pratique réflexive pour leur développement professionnel :

- Oriah : "C'est un truc que je pense est essentiel, de réagir à un comportement qu'on a pu avoir, en se tentant professeur voir les réactions que ce comportement a causées si elles étaient bonnes ou mauvaises et si elles sont bonnes, déjà ben c'est bien, et si elles sont mauvaises essayer de l'améliorer"
- Elsa : "Si ça a pas fonctionné de voir comment j'aurais pu faire [et] remettre en question certaines pratiques qu'on fait peut-être plus naturellement en se demandant si y'a pas d'autres manières de former des questions ou de former des idées [...] Je pense que c'était le but aussi de pouvoir réfléchir sur notre manière de faire, et de voir aussi ce qu'on pourrait améliorer par la suite"

Le QPost et l'entretien nous permettent également de porter un regard plus précis à propos des compétences que les EE ressentent avoir développé grâce à l'articulation échange virtuel – réflexivité. En cumulant deux questions ouvertes du QPost ("*Which teaching skills do you feel you improved thanks to the telecollaboration project?*" et "*On top of teaching skills, which other skills do you feel you improved thanks to the telecollaboration project?*") et en utilisant les catégories de macro-compétences définies plus haut afin de catégoriser les compétences évoquées par les EE, il apparaît que ce sont notamment les compétences techno-sémio-pédagogiques ainsi que les capacités à collaborer et à communiquer en anglais qu'ils ressentent avoir développé :

Figure 4 : QPost (n=16) - Déclarations de compétences développées



Ces résultats sont renforcés au cours de l'entretien, durant lequel les EE déclarent,

(1) à propos de leur compétence techno-sémio-pédagogique :

- Amelia : "Ça m'a fait une petite pique de rappel sur aussi les compétences technologiques, parce que voilà, franchement les outils enfin c'était je pense la première fois que je les utilisais, peut-être à part teams je les connaissais pas tout ça et vraiment c'était un rappel de, de nos jours si on veut enseigner et tout faut s'adapter faut voir ce qui est technologie tout ça"
- Elsa : "Je pense qu'il y a des points où on va peut-être réfléchir peut-être plus sur le domaine du numérique pour le moment et ça va s'élargir après à toutes nos pratiques"

(2) à propos de leur compétence de collaboration :

- Elsa : "Quand on avait à faire quelque chose en commun, de faire attention que la balance était équitable, que nos attentes fonctionnaient pour eux que leurs attentes fonctionnaient pour nous"
- Amelia : "Nous c'était pareil si un truc a changé ou à revoir c'est oui sur la collaboration, comme on a dit s'adapter aux autres s'écouter"
- Oriah : "Moi c'est plus au niveau de la communication, de communiquer avec mes futurs collègues en fait c'est surtout ça que j'ai vu des changements"



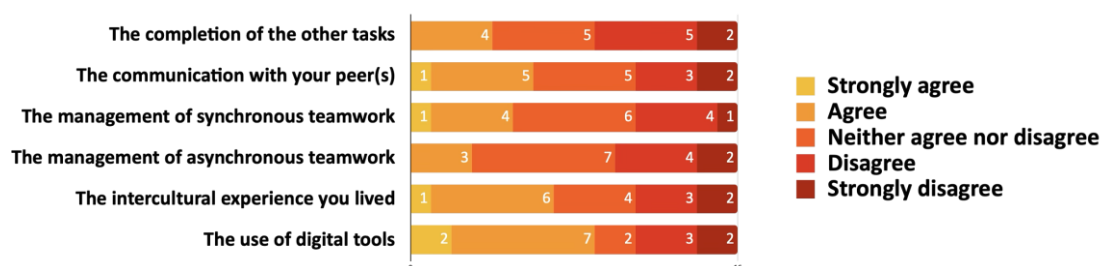
(3) à propos de leur compétence communicative :

- Elsa : “Sur le fait, ouais de s'adapter et faire attention que le message passe comme il faut aussi au niveau de la pragmatique” ; “parce que c'est vrai que je me posais peut-être pas la question de savoir si mon message passait exactement comme je voulais qu'il passe, ou si au niveau du langage même, on parlait la même langue mais savoir si c'était bien adapté”
- Amelia : “Moi pareil c'est les compétences pragmatiques tout ça communiquer avec les gens, s'adapter, se faire comprendre”

L'impact apparent des post-tâches réflexives sur les compétences techno-sémio-pédagogiques mobilisées par l'échange virtuel est conforté par un autre résultat du QPost, lié à la modification déclarée de leurs pratiques par les EE :

Figure 3 : QPost (n=16) - Réactions à l'affirmation

“Would you say that completing the reflective tasks led you to modify your practices as regards to...”



Il apparaît ici assez clairement que c'est notamment au niveau de leur usage des outils numériques que les EE ont le plus envisagé de modifications de leurs pratiques.

### 3.2 Interprétation des déclarations des étudiant-es

Avant d'entrer dans l'interprétation des déclarations des étudiant-es, notons d'emblée l'une des potentielles limites méthodologiques de cette étude et des résultats présentés ci-dessus. Nous avons d'ores et déjà justifié notre choix d'utiliser des positionnements sur échelle de Likert dans le QPost, incluant cinq items dont une option neutre. Or, nous remarquons un nombre relativement important de ces résultats neutres, nous amenant à questionner l'interprétation possible de ces réponses : les EE ayant choisi la neutralité l'ont-ils fait par réel manque d'opinion, incertitude ou ambivalence ? (Klopper & Madden, 1980). Au regard des études s'étant penchées sur la méthodologie des questionnaires, exclure ces options médianes des réponses proposées n'apparaît pas comme la meilleure solution à envisager pour amener les étudiant-es à se positionner plus clairement, car susceptibles de biaiser les résultats obtenus (Klopper & Madden, 1980 ; Krosnick & Presser, 2010). Bien que nous puissions faire apparaître des tendances chez le groupe d'étudiant-es ici étudié en mettant de côté les réponses neutres, une échelle affinée à sept items aurait par exemple pu permettre d'obtenir des résultats plus précis et nuancés. Toutefois, l'approfondissement du QPost grâce à l'entretien nous a tout de même permis de mettre en perspective certaines de ces nuances.

#### 3.2.1 Réflexionner : une pratique nécessairement contextualisée

À travers le détail du déroulement de l'échange virtuel étudié ici, et des tâches réalisées par les EE au cours de celui-ci, nous avons mis en avant la double perspective proposée aux étudiant-es quant à la mise en place de ce type de dispositif, positionné-es tantôt comme apprenant-es, tantôt comme de futur-es enseignant-es. Notons ainsi les transferts qu'ont permis l'articulation entre ces perspectives et les réflexions impulsées, guidant les EE à dégager des points clés à retenir pour leur pratique enseignante à partir des tâches réalisées selon une perspective apprenante. À travers les résultats présentés ici, cela se matérialise notamment par le sentiment de compétences professionnelles développées, point sur lequel nous reviendrons par la suite. Cela conforte l'idée que le répertoire





didactique des enseignant·es puisse tout aussi bien évoluer grâce à des retours réflexifs sur des expériences vécues en tant qu'apprenant·es qu'en tant que futur·es enseignant·es. D'un point de vue macro, la contextualisation des réflexions au regard de cette double perspective impulsée par ce scénario pédagogique E-LIVE apparaît de ce fait pertinente quant à la construction de modules de formation à destination d'enseignant·es en formation.

D'un point de vue plus micro néanmoins, nous avons pu observer que si les EE déclarent, dans leur majorité, avoir ressenti être bien guidé·es dans leurs réflexions par la post-tâche réflexive, les propos d'Amelia, Elsa, Josh et Oriah nous amènent à nuancer et reconsidérer ces premières déclarations. Au cours de l'entretien, les EE s'accordent en effet à dire que les questions de guidage n'étaient pas toujours en adéquation avec les tâches qu'ils venaient de réaliser. Or, nous avons fait remarquer en introduction que la pratique réflexive "serait d'autant plus efficace qu'elle ne vise pas le tout autre – négation abstraite, mais qu'elle s'articule aux pratiques réelles de la profession" (Schneuwly, 2015 : 35). À travers leurs propos, les EE touchent donc du doigt une problématique liée à l'articulation des réflexions avec des expériences concrètes, et au "trait ancré dans l'action" de la pratique réflexive (Collin, 2013). La contextualisation et l'authenticité des réflexions proposées aux EE apparaît de ce fait comme une dimension essentielle à une réflexivité faisant sens pour leur développement professionnel, non seulement depuis le prisme théorique portant sur cette question, mais également, comme l'illustrent ici les propos recueillis chez les interrogé·es, du point de vue des EE elleux-mêmes. Nous l'avons plusieurs fois signalé au cours de cet article, la post-tâche réflexive d'E-LIVE était, pour chacune des tâches principales pourtant tout à fait distinctes, identique. C'est probablement sur ce point qu'il est possible d'émettre une première recommandation pratique à destination des formateur·rices. Afin de favoriser des réflexions contextualisées et concrètes aux yeux des étudiant·es, il semble ainsi nécessaire d'adapter précisément les tâches réflexives et les questions de guidage en fonction de chaque tâche réalisée et/ou expérience vécue.

### *3.2.2 Réflexivité, échanges virtuels et développement de compétences associées*

Il semble d'autant plus pertinent de se pencher, en tant que formateur·rices, sur cette question du guidage réflexif des enseignant·es en formation que ceux-ci déclarent ici percevoir l'utilité de la pratique réflexive pour leur développement professionnel et l'évolution de leur répertoire didactique. Les notions de "remise en question" et d' "amélioration" citées par Elsa et Oriah au cours de l'entretien illustrent par exemple bien cela. L'un des enjeux de la pratique réflexive étant justement de se tourner vers le futur et à envisager de nouvelles expériences avec un regard renouvelé sur des agirs ou des situations, ces propos font écho à la posture réflexive "de volonté transformatrice" identifiée par Cicurel (2024) qu'il semble nécessaire d'impulser et favoriser chez les étudiant·es en formation à l'enseignement (des langues étrangères). À travers la réalisation régulière et systématique de la post-tâche réflexive, les EE interrogé·es semblent avoir (pris) conscience ici des apports pour leur future pratique enseignante de ces réflexions, voire pour certain·es du développement de cette capacité réflexive et de son inhérence au métier d'enseignant·e.

Outre le développement professionnel global ressenti par les étudiant·es au cours de ce dispositif, il est par ailleurs intéressant de se pencher plus finement sur les différentes compétences perçues comme développées par les EE à travers cette articulation entre échange virtuel et pratique réflexive. Nous l'avons indiqué en introduction, la mise en place de ce type d'échange virtuel vise, en partie, à sensibiliser les enseignant·es en formation aux modalités de l'enseignement-apprentissage des langues médié par les outils numériques, et par-là au développement de leurs compétences techno-sémio-pédagogiques. Les déclarations des étudiant·es illustrent que ce sont finalement bien à propos de ces compétences qu'ils ressentent le plus avoir progressé et ont envisagé des perspectives pour leurs futures pratiques à travers les réflexions impulsées par la post-tâche réflexive. Les données recueillies illustrent également de progrès ressentis par les EE au niveau de la collaboration avec leurs pairs, autre compétence qui, au regard de la littérature, apparaît comme essentielle à l'abord de l'élaboration d'échanges virtuels pour l'apprentissage des langues étrangères. En lien étroit avec cette





capacité à collaborer, relevons également un progrès perçu par les EE vis-à-vis de leur compétence à communiquer en anglais. À la croisée des perspectives apprenante et pair-enseignante, il semble que c'est notamment quant à la dimension pragmatique de l'usage de la langue que les EE déclarent avoir réfléchi et progressé. D'où la relation que nous établissons avec la compétence de collaboration, du fait pour les EE de l'UCA d'avoir été amené-es à faire passer leurs idées avec précision à leurs pairs d'UU. Ces différentes compétences déclarées comme développées nous permettent, là encore, de mettre relief les apports pour la formation des EE de l'articulation entre les réflexions proposées et la mise en situation concrète incluant des tâches collaboratives médiées à la fois par l'usage de différents outils numériques et l'anglais comme *lingua franca*.

Pour ne pas conclure, et ouvrir des pistes de poursuite de telles recherches, identifions une autre limite majeure prégnante à l'étude de la pratique réflexive : l'absence de regard sur les futur-es pratiques des EE. Si nous avons pu être en mesure de déceler des indices de développement des compétences à travers les propos des EE, il n'en ressort pas moins que ces données restent, d'une part, déclaratives, et ainsi, d'autre part, encore éloignées des pratiques enseignantes des EE. Il reste ainsi difficile d'appréhender l'impact réel des réflexions sur leurs agirs enseignants à venir et leur mobilisation effective de ces compétences. Cette étude permet d'offrir, à travers les points de vue des EE, des indications sur l'implémentation de la pratique réflexive en formation d'enseignant-es de langues étrangères, cela notamment en ce qui concerne les dimensions de contextualisation et de guidage des étudiant-es dans leurs réflexions. Toutefois, il pourrait être intéressant, dans une optique longitudinale, d'être en mesure d'identifier l'appropriation que ce seront fait les EE de leur expérience échange virtuel – réflexivité et des traces d'évolutions de leur répertoire didactique, à travers par exemple le suivi de ces EE au cours de leurs expériences de stage ou des entretiens menés auprès d'eux après leur entrée dans le monde professionnel.

Enfin, une autre perspective à envisager vis-à-vis d'un tel dispositif, tant d'un point de vue praxéologique que scientifique, relève des modalités des tâches réflexives prescrites. En effet, bien que l'écriture individuelle constitue un canal faisant ses preuves pour soutenir la pratique réflexive (Altet & al., 2013 ; Maldonado & Balslev, 2024), il est possible d'interroger l'impact de modalités collective et/ou orale sur les réflexions des étudiant-es. D'une part, au prisme de l'activité réflexive en elle-même : les EE adopteraient-ils des postures réflexives (Cicurel, 2024) plus approfondies et d'autant plus susceptibles de mener à l'évolution de leur répertoire didactique lorsqu'amené-es à pratiquer la réflexivité en interaction, de manière plus spontanée, oralement ? D'autre part au prisme du développement des compétences : via l'interaction et la mise en branle de dialogues épistémiques (Baker, 2001) entre EE, serait-il possible de percevoir des traces de co-développement des compétences et/ou de co-construction des savoirs quant à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ?

### REFLECTION QUESTIONS

Lorsque j'invite des étudiant-es en formation à l'enseignement des langues à être réflexif-ves :

1. Ces pistes de réflexions sont-elles ancrées sur des situations concrètes ou projetées ?
2. Le guidage que je leur propose est-il en cohérence avec les tâches qu'ils ont réalisées et/ou les expériences vécues ?
3. À propos de quel(s) objet(s) de réflexion liés à l'enseignement-apprentissage souhaite-je guider les réflexions des enseignant-es en formation ?



## REFERENCES

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013). (Éds.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck.
- Audras, I. (2018). Analyse d'« Ateliers jeunes praticiens » de FLS/FLE : Un observatoire de la diversité des pratiques et des besoins en formation qui interroge le concept de médiation. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3053>
- Baker, M., De Vries, E., Lund, K., & Quignard, M. (2001). Interactions épistémiques médiatisées par ordinateur pour l'apprentissage des sciences. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 8(1), 21-32. <https://doi.org/10.3406/stice.2001.1523>
- Bocquillon, M., Dehon, A., & Derobertmeasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : Étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 14-27. <https://doi.org/10.7202/1031201ar>
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique »... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. In S. Beusaert, S. Colognesi, & C. Van Nieuwenhoven (Éds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes en formation initiale* (p. 83-103). Presses Universitaires de Louvain.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018). Comment tirer le meilleur parti de la double casquette « chercheur » et « formateur » dans le cadre de l'évolution d'un dispositif de formation d'enseignants ? *Phronesis*, 7(1), 8-23. <https://doi.org/10.7202/1044252ar>
- Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20(2), 113-122. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Cadet, L. (2006). Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du « praticien réflexif » ? *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 55, 43-61.
- Cappellini, M., & Combe, C. (2017). Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : Résultats d'une étude exploratoire. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20(3). <https://doi.org/10.4000/alsic.3186>
- Cappellini, M., Tellier, M., & Cros, I. (2023). Les entretiens dans la recherche et la formation pour le tutorat en ligne : Considérations méthodologiques. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 21(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.12589>
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : Une notion complexe. In *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* (p. 15-72). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.causa.2012.01.0015>
- Chanier, T., & Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : Le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64-82.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., & Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40. <https://doi.org/10.7202/1015637ar>



- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : Traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3-4), 16-27.
- Cicurel, F. (2024). Réflexivité et répertoire didactique évolutif en didactique du français langue étrangère. *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, 75, 18-32.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* [Phd thesis, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4546>
- Collin, S. (2013). Variation de la pratique réflexive entre les contextes académique et pratique en stage d'enseignement. *Phronesis*, 2(1), 41-51. <https://doi.org/10.7202/1015638ar>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101. <http://hdl.handle.net/2078.1/221057>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dejean-Thircuir, C., & Soubrié, T. (2011, juin 23). Le journal de bord en formation d'enseignant : Du blog au réseau social. *Actes du colloque EPAL 2011*. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Grenoble. <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01918563>
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : Les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.727>
- Domínguez, E. (2020). *Comprendre l'agir prescriptif à travers une démarche réflexive. Analyse de paroles d'enseignantes de FLE* [Phd thesis, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. <https://theses.hal.science/tel-03711392>
- Farrell, T. S. C., & Kennedy, B. (2019). Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 277-286. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1612840>
- Gouttenoire, L., Fiorelli, C., Trognon, L., & Roux, C. (2020). Renforcer les capacités réflexives à des fins de développement professionnel : Une grille-repères pour la conception de dispositifs pédagogiques. *Phronesis*, 8(3-4), 47-61. <https://doi.org/10.7202/1067215ar>
- Hanin, V., & Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : Des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46, 687-723. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615>
- Klopfers, F. J., & Madden, T. M. (1980). The Middlemost Choice on Attitude Items: Ambivalence, Neutrality, or Uncertainty? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6(1), 97-101. <https://doi.org/10.1177/014616728061014>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2<sup>ème</sup> ed.). Pearson Education, Inc.



- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Krosnick, J. A., & Presser, S. (2010). Question and Questionnaire Design. In P. V. Marsden & J. D. Wright (Éds.), *Handbook of Survey Research* (2<sup>ème</sup> ed., p. 264-313). Emerald. <https://doi.org/10.1017/9781009000796.017>
- Laurens, V. (2015). L'auto-confrontation : Outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.773>
- Mangenot, F. (2017). Introduction : Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In E. Nissen, T. Soubrié, & F. Poyer (Éds.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 7-19). UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1174>
- McAlpine, L., & Weston, C. (2002). Reflection: Issues Related to Improving Professors' Teaching and Students' Learning. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (p. 59-78). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_4)
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G., & Owen, M. (2004). Reflection on Teaching: Types and Goals of Reflection. *Educational Research and Evaluation*, 10(4-6), 337-363. <https://doi.org/10.1080/13803610512331383489>
- Nguyen, C. D. (2017). Connections between Learning and Teaching: EFL Teachers' Reflective Practice. *Pedagogies: An International Journal*, 12(3), 237-255. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1356725>
- Nissen, E., Kurek, M., & Jager, S. (Ed.) (2020). *The Impact of Virtual Exchange on Teachers' Pedagogical Competences and Pedagogical Approach in Higher Education*.
- Nissen, E., Poyer, F., & Soubrié, T. (Eds.). (2011). *Interagir et apprendre en ligne*. UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1169>
- O'Dowd, R. (2015). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.853374>
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive*. ESF. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710124375>
- Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, XXX(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.3119>
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Springer, C. (2013). Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques. *Cahiers du plurilinguisme européen*, 5. <https://doi.org/10.57086/cpe.600>
- Viau-Guay, A., & Hamel, C. (2018). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants : Une recension des écrits. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 39(1), 129-146. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.1.5003>



## Annexe 1 : Trame d'élaboration d'une tâche d'échange virtuel

E-LIVE task design template



Funded by  
the European Union



### Template for E-LIVE task design



(TASK TITLE)

#### TASK SUMMARY

Topic	
Target group CEFR level	
Summary of activities	
Learning objectives (intercultural, linguistic, technological and pedagogical)	
Final product (expected outcome)	
Tool suggestion	
Has the task been tested?	
Author(s)/institution(s)	

#### TASK PREPARATION

Task elements	Description of pre-task activities
Preparing for the meeting with VE partner	
Familiarisation with task topic	
Familiarisation with tools	



**TASK PERFORMANCE  
(INTERACTION)**

<b>Task elements (steps of the interaction)</b>	<b>Description of activities</b>

**POST-TASK**

<b>Task elements</b>	<b>Description of post-task activities</b>



## Annexe 2 : Post-tâche réflexive



### Phase 4 (Post-task): Reflection

After each task you will reflect on the telecollaboration experience. You will also provide a score according to your satisfaction level. Use the blog in Moodle to write your weekly reflection.

	Reflection: look back	Look forward	Level of satisfaction (1-10)
<b>About task</b>	Was the task appropriate for this first encounter? Did you meet the task goals? Were there any challenges related to the task content and procedure?	-What would I do different the next time? (individually and as a team) -What would I keep for the next time? (individually and as a team)	
<b>About communication</b>	How did communication evolve? Could you make yourself understood? Could you understand the others? Were all of you communicating on an equal foot? Were there challenges? What was the most difficult part in communicating with people with a different native language? Could you identify any common patterns in your use of co-verbal communication (e.g., body language, facial expressions, tone of the voice) that may affect the overall communication positively or negatively? Have you noticed any differences in your online communication versus face-to-face interactions in terms of <b>pragmatic competence</b> ? <sup>1</sup> What adaptations have you made for online communication?	-What would I do different the next time? (individually and as a team) -What would I keep for the next time? (individually and as a team)	
<b>About collaboration</b>	Were you able to collaborate appropriately? Had everybody a place in the interaction? How does your position influence your position in the team? How can you use your position to work on the research task with your team?	-What would I do different the next time? (individually and as a team) -What would I keep for the next time? (individually and as a team)	

<sup>1</sup> Definition: pragmatic competence is the ability to appropriately interpret and respond to social and cultural cues. It consists of two main areas: pragmalinguistic competence (knowledge of linguistic tools for saying what you want to say) and sociopragmatic competence (Knowledge of social rules and norms that govern language use) (Roever, 2022).





<p>About the intercultural experience</p>	<p>what were the rich points of this first TC session? Were there communication breakdowns due to intercultural mismatches? What did you do to overcome possible communication breakdowns? Reflect on your own pragmatic competence development after each task: could you recall a specific situation where you feel your pragmatic competence has improved? In your opinion, what role does your own culture play in the team? How can you make productive use of this role? Have you noticed any cultural differences affecting your pragmatic competence?</p>	<p>-What would I do different the next time? (individually and as a team)          -What would I keep for the next time? (individually and as a team)</p>	
<p>About the digital tools</p>	<p>What tools did you use? Did you feel comfortable using those tools? How did the environment work? How did the digital environment help to collaborate with your online peers? What could be improved? What challenges did you face? What did you do (are you planning to do) to overcome those challenges?</p>	<p>-What would I do different the next time? (individually and as a team)          -What would I keep for the next time? (individually and as a team)</p>	