

Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères

Germain Simons Université de Liège Chargé de cours en didactique des langues et littératures modernes

Je montre mon travail tout en sachant qu'il n'est qu'une partie de la vérité, et je le montrerais même en le sachant faux, parce que certaines erreurs sont des étapes de la vérité.

(R. Musil, 1932)

Résumé : *L'article présente un dispositif de formation d'enseignants dans le champ de la didactique des langues étrangères. Une des spécificités de ce programme est que des collaborations étroites sont engagées entre le chercheur-formateur, qui est aussi le concepteur du dispositif, et les enseignants en formation. Fondé sur un aller-retour entre des séquences de formation théorique et des expérimentations de séquences d'enseignement en classe, ce dispositif recourt notamment à des techniques de vidéoscopie et d'analyse rétrospective des leçons réalisées par les enseignants en formation. Dans ce contexte, l'article propose d'interroger les fondements de ce dispositif à la lumière de deux modèles théoriques : le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), d'une part, et les grandes étapes de la recherche collaborative de Desgagné et al. (2001), d'autre part. L'application de ces éléments de modélisation au dispositif ainsi que l'évocation de données déclaratives sur la réception de la formation par les étudiants conduisent l'auteur à interroger les apports mais aussi les limites du dispositif mis en place et d'esquisser des pistes d'amélioration pour l'avenir.*

Mots clés : *dispositif de formation ; didactique ; langues étrangères ; CAPAES ; apprentissage expérientiel ; recherche collaborative ; enregistrements vidéo ; autoscopie ; pistes d'amélioration.*

1. Introduction

Le dispositif de formation-recherche que nous nous proposons d'analyser dans cet article s'inscrit dans un contexte particulier : le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) organisé en Communauté française de Belgique. Une des particularités de cette formation pédagogique est qu'elle ne peut être entamée par le « candidat » Capaes que lorsque qu'il est en place dans une Haute École. Même si cette

formation n'a pas toujours été forgée dans l'enseignement supérieur, ces enseignants adultes disposent donc déjà d'une expérience d'enseignement, plus ou moins importante selon les cas. Ces enseignants-étudiants (EE) ont des demandes fortes à l'égard de la formation, qui sont principalement de nature instrumentale : ils souhaitent avant tout acquérir des techniques, des procédés, des stratégies pour résoudre des problèmes qu'ils rencontrent dans la conception de leur cours, dans leur mise en pratique et dans l'évaluation des apprentissages de leurs étudiants.

Le dispositif de formation que nous avons conçu il y a dix ans (2002) pour les enseignants de langues modernes à l'Université de Liège (ULg) poursuivait trois objectifs généraux qui se voulaient en phase avec cette demande : se situer au plus près des pratiques des enseignants, susciter un va-et-vient entre la théorie et la pratique, créer un « espace-temps » où les EE peuvent observer leur activité enseignante afin de mieux la comprendre et, si besoin est, la modifier. À l'heure où nous envisageons d'apporter des réformes substantielles à ce dispositif, il nous paraît nécessaire de procéder à un état des lieux de cette formation.

Pour jeter les fondations de ce dispositif, nous nous sommes jadis inspirés d'un cadre théorique, l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Comme son titre l'indique, celui-ci accorde une importance capitale à l'expérience concrète vécue, et, plus précisément, à la perception et au traitement de cette expérience. Dans la première partie de cet article, nous revisitons notre dispositif de formation à la loupe de ce modèle. Mais la démarche ne consiste pas uniquement à se pencher sur la conformité du dispositif de formation au modèle théorique qui lui a servi de charpente. Tout modèle est, par nature, statique, alors qu'un dispositif de formation, une fois mis en place, est, par nature, dynamique. L'analyse de cet organisme vivant qu'est notre dispositif de formation permet donc aussi d'explorer le modèle expérientiel, et, plus précisément, l'ordre des différentes phases de ce cycle et les relations qui les animent.

L'analyse d'enregistrements vidéo de l'activité enseignante est au centre de notre dispositif de formation. Dans la séance d'« autoscopie », l'EE est confronté aux traces de son activité enseignante. Nous émettons l'hypothèse que grâce à cette posture d'observateur de sa propre activité et grâce à l'évocation de cette activité adressée à un tiers – dans ce cas, le formateur –, l'EE est plus à même de comprendre son activité et d'envisager d'autres voies possibles que celle qu'il a empruntée dans le feu de l'action. Ce qui nous intéresse donc ce sont les rapports entre « ce que les [enseignants] font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et enfin ce qu'ils font ou pourraient faire de ce qu'ils disent » (Roustan & Saujat, 2008, p. 5). À terme, nous pensons que notre dispositif permettra aux enseignants d'élargir leur

« pouvoir d’agir » (Saujat & Rayou, 2007, p. 4), leur « rayon d’action » (Clot et al, 2000, p. 3). Comme nous le verrons au paragraphe 3.2., notre exploitation méthodologique des traces vidéo de l’activité enseignante diffère, à certains égards, de celle décrite par les auteurs susmentionnés, ce qui explique pourquoi nous n’utilisons pas les termes d’« autoconfrontation simple » ou d’« autoconfrontation croisée ».

Après avoir procédé à une analyse du dispositif de formation à la lumière du modèle de l’apprentissage expérientiel de Kolb, et proposé un « gros plan » sur notre utilisation des enregistrements vidéo, nous déploierons une seconde analyse de ce dispositif. Cette analyse examinera les différentes formes de collaboration entre le chercheur, le formateur et les enseignants formés. Pour mener à bien cette analyse, nous convoquerons le modèle de la recherche collaborative de Desgagné et al (2001). Enfin, sur la base de cette double analyse, ainsi que de quelques données déclaratives émanant des EE, nous proposerons des pistes de solutions pour optimiser notre dispositif de formation.

2. Cadre théorique : l’apprentissage expérientiel de Kolb

Kolb définit l’apprentissage comme suit : « Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience » (Kolb, 1984, p. 38). Cette définition lapidaire de l’apprentissage fait apparaître trois aspects fondamentaux de la conception Kolbienne de l’apprentissage :

- a. l’apprentissage est présenté comme un *processus*, non comme un contenu ou un produit ;
- b. le moteur de ce processus est une *transformation* ;
- c. l’objet de cette transformation est *l’expérience*.

La *préhension* ou la saisie de l’expérience est sous-entendue dans cette définition. On peut dès lors compléter la définition initiale de Kolb de la manière suivante : « L’apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à travers la saisie et la transformation de l’expérience ».

Selon Kolb, pour qu’un apprentissage soit fructueux, il importe que l’individu parcoure l’intégralité du cycle de l’apprentissage expérientiel. Il convient donc qu’il soit capable de s’impliquer pleinement dans de nouvelles expériences, de réfléchir sur ces nouvelles expériences et de les observer sous différentes perspectives, de créer des concepts qui intègrent ses observations dans des théories logiques, et, enfin, d’utiliser ces théories pour prendre des décisions et/ou résoudre des problèmes.

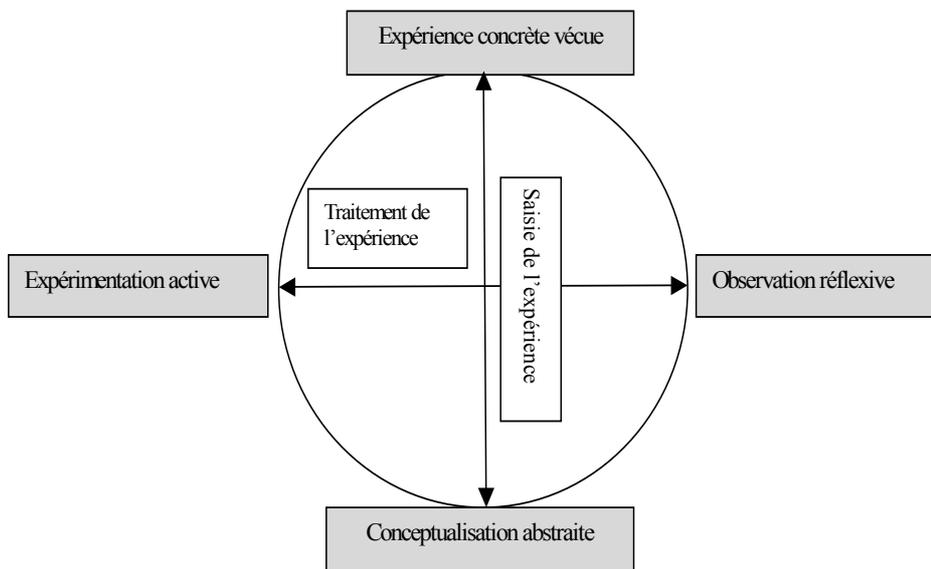


Figure 1 :
Le modèle de l'apprentissage expérientiel de D. Kolb (1984, p. 42)

Même si Kolb affirme qu'il n'y a pas un ordre précis à suivre dans ce cycle, et encore moins à respecter, force est de constater que celui-ci est généralement présenté en partant de l'expérience concrète vécue ; suivent, respectivement, les phases d'observation réflexive, de conceptualisation abstraite et d'expérimentation active.

Le modèle théorique de l'apprentissage expérientiel a été transposé à divers contextes d'apprentissage et de formation dont l'enseignement des langues étrangères (Kohonen, 1990), la supervision des stages d'enseignement dans le cadre de la formation initiale (Fitzgibbon, 1987) et la conception de modules de formation continuée en langues modernes (Simons, 2002). Le succès de ce modèle dans la conception de dispositifs de formation s'explique aisément car la plupart des formations, dont la nôtre, alternent des cours, plus ou moins théoriques, des stages, et, depuis une vingtaine d'années, des séances de pratiques réflexives, qui sollicitent (in)directement les différentes dimensions du cycle de l'apprentissage expérientiel. Par ailleurs, les différentes étapes du cycle peuvent être rapprochées des dimensions cognitive, conative et affective qui sont peu ou prou sollicitées dans tout dispositif de formation. Enfin, le modèle de l'apprentissage expérientiel présente un autre avantage majeur : il place l'expérience au cœur de son modèle. Or, dans le cadre spécifique du CAPAES, les étudiants disposent d'une expérience professionnelle que l'on doit prendre en considération.

Cependant, comme tout modèle théorique, celui de l'apprentissage expérientiel n'est pas sans failles. On pense, par exemple, à la faiblesse de l'outil, le Learning Style Inventory, qui dérive de ce modèle et qui est censé permettre d'identifier les styles cognitifs résultant des modes préférentiels de saisie et de traitement de l'expérience¹. Plus fondamentalement, on peut considérer que la distinction qui est établie par Kolb entre la saisie et le traitement de l'information est, à certains égards, discutable et que l'apprentissage ne se fait pas de manière aussi linéaire. Enfin, l'ordre du parcours de ce cycle, peut, lui aussi, être remis en question.

3 - Le dispositif de formation

3. 1. Contexte général du CAPAES en Communauté française de Belgique²

Le CAPAES a été instauré, en Communauté française de Belgique, par voie décrétole, le 17 juillet 2002. Avant ce décret, aucun titre pédagogique approprié à l'enseignement supérieur n'était requis pour enseigner en Haute Ecole³. Le CAPAES est désormais une condition de nomination dans un poste d'enseignant en Haute Ecole et il donne accès à un barème plus élevé. Le CAPAES se compose d'une formation théorique et pratique comportant, au total, 210 heures pour le type long et 80 heures pour le type court, ce dernier étant suivi par les candidats qui sont déjà détenteurs d'un titre pédagogique.

Une des caractéristiques de la formation CAPAES est que l'accompagnement de la pratique est conçu en partenariat entre les opérateurs de la formation (ici l'université) et deux « tuteurs » désignés par la Haute Ecole. Relevons également que l'opérateur de formation ne délivre pas, il fournit, au terme de la formation, une attestation de réussite. Une fois que le candidat CAPAES a obtenu cette attestation, il soumet un « dossier professionnel » à une Commission qui délivre ou non le certificat. Ce dossier professionnel consiste en « une production écrite personnelle dans laquelle le candidat au CAPAES analyse son parcours professionnel au sein de la Haute Ecole [...] » (Communauté française, 2002).

¹ Chaque quadrant du cycle correspond à un style cognitif. En partant de l'« expérience concrète vécue » et en suivant les aiguilles d'une montre il s'agit, respectivement, des styles cognitifs suivants : « diverger », « assimilator », « converger » et « accommodator ».

² Pour une description plus détaillée du contexte général du CAPAES et du dispositif de formation, voir Beckers & Simons, 2012 (à paraître).

³ En Communauté française de Belgique, les Hautes Écoles organisent l'enseignement supérieur non-universitaire, délivrant des diplômes de bachelier professionnalisant.

Le public que nous formons – en moyenne cinq EE par an – se caractérise par une triple hétérogénéité : celle des pré-acquis pédagogiques et didactiques (certains ont déjà un titre pédagogique, d'autres pas), celle de l'expérience d'enseignement (certains enseignent depuis de nombreuses années, d'autres seulement depuis quelques mois), et celle des filières d'enseignement dans lesquelles les EE donnent cours : traduction, comptabilité, communication, etc.

3. 2. Le dispositif de formation en didactique professionnelle des langues modernes à l'ULg

L'organigramme présenté ci-après reprend les grandes étapes du dispositif de formation, dans sa version actuelle (2010-2011), à l'exception de l'évaluation. Cette dernière porte sur la rédaction de trois rapports : le rapport d'expérimentation de la séquence (point 6), le rapport d'observation d'un cours donné par un collègue de la Haute École et l'ébauche du « dossier professionnel ».

1. Le cours de didactique professionnelle⁴ (15h)

Après avoir rappelé les fondements scientifiques de la didactique des langues étrangères, nous proposons différents modules de recherches collaboratives que nous avons menées, ces quinze dernières années, en collaboration avec J. Beckers (Beckers & Simons 2010). Ce sont les EE qui, en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins, choisissent, parmi une liste de champs de recherches⁵, les modules qui seront abordés au cours.

2. La conception d'une séquence didactique expérimentale liée au cours

Au terme de cette formation théorique, les EE choisissent un ou plusieurs modules de recherche et réfléchissent à la manière de l'/les intégrer dans un plan de séquence didactique qu'ils testeront dans une de leurs classes. La conception de cette séquence didactique est supervisée par le formateur qui aide l'EE à expliciter son projet initial et lui suggère des pistes pour l'améliorer.

⁴ L'intitulé de ce cours « didactique professionnelle des langues modernes » est fixé par voie décrétole, mais il s'agit davantage d'un cours de didactique spéciale des langues modernes adapté à l'Enseignement supérieur.

⁵ Parmi la dizaine de champs de recherches proposés, épinglons les deux suivants : l'apprentissage par situations-problèmes et l'optimalisation de l'interaction orale par l'enseignement/apprentissage des stratégies de communication.

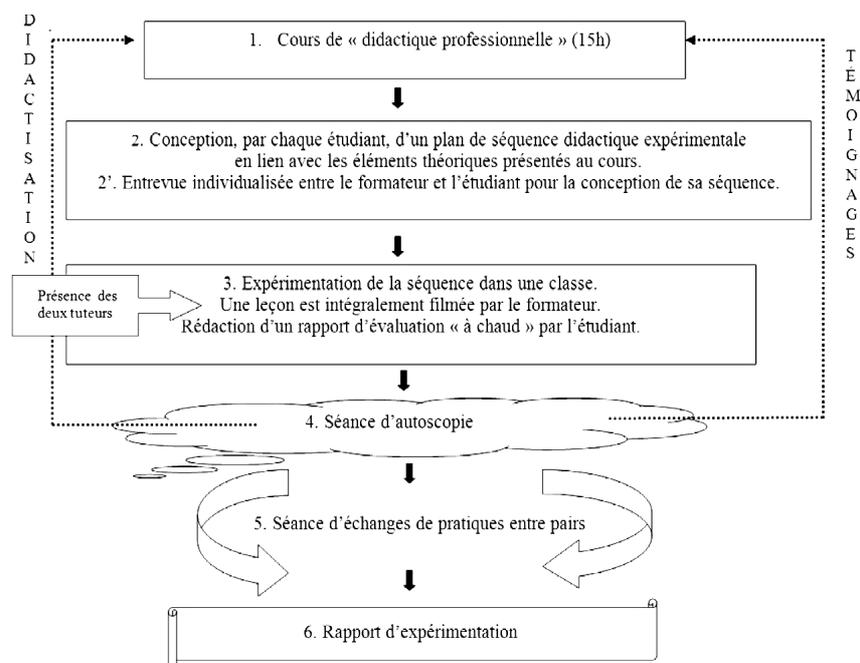


Figure 2 :
Organigramme du dispositif de formation dans sa version actuelle (2010-2011)

3. L'expérimentation de la séquence didactique en classe

Sur les cinq ou six heures que comporte la séquence didactique, nous filmons intégralement une séance de cours. Les deux tuteurs de la Haute Ecole assistent également à cette leçon. Aucun commentaire n'est fourni par le formateur à la fin de la séance filmée (voir point 4). Ensuite, nous invitons l'EE à rédiger un bref rapport « à chaud » sur la leçon filmée qui consiste à exprimer son *ressenti* sur celle-ci. Il est recommandé à l'EE de réaliser ce rapport assez rapidement, dans la journée si possible.

4. La séance d'autoscopie

La séance d'autoscopie permet à l'EE de *revivre* son activité enseignante, de se la « réapproprier à partir du spectacle de sa propre action » (Roustan & Saujat, 2008, p. 5). Lors de cette séance, le formateur amène l'EE à décrire *ce qu'il a fait*, mais aussi à évoquer *ce qu'il n'a pas fait* et les raisons de ce « pas-pu-faire ». Enfin, l'EE est invité à imaginer *ce qu'il aurait pu faire*. L'autoscopie permet donc à l'EE de mieux comprendre son activité enseignante mais aussi d'entrevoir d'autres manières de faire que celle qu'il a adoptée dans le ici et maintenant.

Concrètement, cette séance se déroule en cinq grandes étapes. Premièrement, l'EE lit son rapport « à chaud ». Le formateur prend note, et, éventuellement, demande à l'EE d'explicitier son ressenti. Deuxièmement, le

formateur fournit la consigne pour le visionnement de la leçon : a) confronter son ressenti (rapport) à la description de son activité enseignante (vidéo) ; b) isoler un incident critique⁶ survenu lors de la leçon, le décrire ainsi que la réaction qui y a été apportée dans le feu de l'action ; c) prendre des points de repères temporels sur l'enregistrement vidéo pour alimenter la séance d'échanges de pratiques (voir point 5). Le formateur quitte alors la pièce et laisse l'EE visionner seul, à son propre rythme, l'enregistrement vidéo. Troisièmement, le formateur demande à l'EE ce qu'il a identifié comme points de convergence et de divergence entre son ressenti, « à chaud », et le visionnement, « à froid », de la séance filmée. Quatrièmement, l'EE explique le choix de l'incident critique et en identifie les causes possibles ; ensemble, formé et formateur recherchent d'autres réactions possibles à cet incident. Cinquièmement, le formateur et l'EE émettent des suggestions pour optimiser la leçon et la séquence.

Comme le montre la figure 2, les enregistrements vidéo ont aussi pour fonction d'illustrer les modules de recherches présentés au cours. La *didactisation* de ces enregistrements est assez sommaire. Elle consiste à sélectionner des extraits qui permettent de retracer les grandes phases d'une leçon, à sur-titrer chacune d'entre elles et à ajouter, à la fin du montage, l'incident critique qui a été identifié par l'EE. Lorsque nous présentons ces montages-vidéo, nous invitons les EE qui ont été filmés à venir *témoigner*. Les EE témoins décrivent brièvement ce qui, dans la séquence, a été organisé en amont et en aval de la leçon filmée et expliquent ce qu'ils ont apporté comme modifications à cette séquence depuis la fin de la formation. Enfin, ils évoquent l'incident critique et présentent les autres réactions possibles qui ont été envisagées avec le formateur-chercheur.

5. La séance d'échanges de pratiques

À la fin de la formation, nous organisons une séance destinée à la présentation des différentes séquences expérimentales et aux projets d'optimisation de celles-ci. Chaque présentation, qui est illustrée par des extraits-vidéo choisis par l'EE, est suivie d'un échange avec les autres EE. Au terme de cette séance, les EE partagent leurs plans de séquences et les documents utilisés en classe.

6. La rédaction du rapport d'expérimentation

Les EE sont amenés à décrire leur plan de séquence et à intégrer les remarques, commentaires et autres suggestions qui ont été formulés lors de la séance d'autoscopie et lors des échanges des pratiques. Une rubrique « et

⁶ Par « incident critique », nous entendons un événement survenu lors d'un cours donné, qui n'avait pas été prévu par l'EE, et auquel il a dû faire face, dans le hic et nunc. Cet incident, pas nécessairement négatif, a eu des conséquences (in)directes sur le déroulement du reste de la leçon et/ou de la séquence.

si c'était à refaire » invite les EE à concevoir des aménagements au plan initial.

On l'a vu dans l'introduction et tout au long de ce paragraphe 3.2., les enregistrements vidéo jouent un rôle essentiel dans notre dispositif de formation. L'approche méthodologique adoptée lors de l'autoscopie présente des similitudes avec les travaux de Clot (1999), de Faïta & Vieira (2003) et de Saujat (2004) sur l'« autoconfrontation simple » (ACS), mais aussi des différences importantes.

Premièrement, dans notre dispositif, une partie de l'activité enseignante qui est soumise à l'analyse – en l'occurrence celle de la *conception* de l'activité elle-même⁷ –, est aussi celle du chercheur-formateur puisque celui-ci a assuré un suivi individualisé des EE dans l'élaboration de leur plan de séquence. Cette posture ne présente pas que des avantages, notamment en ce qui concerne l'évaluation. Deuxièmement, la première phase de l'autoscopie se produit en l'absence du formateur. Ce premier visionnement solitaire de l'enregistrement vidéo a pour objectif d'éviter d'ajouter une pression supplémentaire (celle du regard du chercheur-formateur-évaluateur) sur cette activité d'analyse de l'activité souvent perçue par les EE comme difficile, voire douloureuse (voir point 6-D). Troisièmement, cette partie solitaire de l'autoscopie porte sur l'intégralité de la leçon, et non sur des extraits de celle-ci. Si nous avons opté pour cette formule, c'est parce que nous estimons qu'une pré-sélection traduit déjà une interprétation de l'activité enseignante dans la mesure où des choix sont posés quant à l'intérêt potentiel de telle ou telle séquence retenue, et inversement. En outre, le visionnement de l'intégralité de la leçon permet de mettre à jour des problèmes liés au paramètre temps/durée comme, par exemple, celui du rythme de la leçon. Quatrièmement, nous ne filmons pas les échanges entre l'EE et le formateur-chercheur lors de la deuxième phase de l'autoscopie et donc nous ne procédons pas à une retranscription de celle-ci, et ce pour deux raisons. D'une part, nous pensons que la présence de la caméra lors de cette séance d'autoscopie risque de biaiser encore davantage cette analyse. D'autre part, la retranscription est un travail extrêmement chronophage et nous n'avons pas les moyens humains pour le mener à bien. Il en résulte que nous ne disposons pas de traces directes de cette analyse dialogique, ce qui constitue un handicap pour la recherche. L'utilisation d'un dictaphone, moins intrusif que la caméra, résout en partie le premier problème soulevé, mais pas le second.

⁷ Selon nous, ce travail de conception des séquences didactiques fait partie intégrante de l'activité enseignante.

4. Analyse du dispositif de formation à la lumière de l'apprentissage expérientiel de Kolb

Dans le tableau 3, nous reprenons les grandes étapes du dispositif de formation et rapprochons chacune d'elles des grandes phases du modèle de l'apprentissage expérientiel. La présence d'une parenthèse « () » indique qu'un élément est moins directement sollicité et « > » signifie qu'il existe un lien entre deux éléments. Enfin, le sigle « > » suivi d'un point d'interrogation « > ? » traduit nos doutes sur l'existence ou la nature du lien entre deux éléments.

Tableau 3 :
*Lien entre les grandes étapes du dispositif de formation
et les phases du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb*

Grandes étapes du dispositif de formation	Phases du modèle de l'apprentissage expérientiel
1. Cours de didactique professionnelle	(conceptualisation) abstraite > observation réflexive
2. Préparation individuelle du plan de séquence, puis entrevue avec le formateur	observation réflexive > conceptualisation (abstraite)
3. Expérimentation de la séquence en classe et rédaction du rapport « à chaud »	expérimentation active > ? expérience concrète vécue > ? observation réflexive
4. Séance d'autoscopie	observation réflexive
5. Séance de partage d'expériences	expériences concrètes vécues > observation réflexive
6. Rédaction du rapport d'expérimentation	observation réflexive > ? conceptualisation abstraite

Ce tableau montre tout d'abord que notre dispositif de formation parcourt le cycle de l'apprentissage expérientiel, mais dans un ordre différent de celui généralement proposé (voir figure 1). En effet, notre dispositif ne prend pas comme point de départ l'expérience concrète vécue par les EE dans leur Haute École, mais bien la/(ré)activation de savoirs scientifiques dans le domaine de la didactique des langues étrangères, puis la présentation de recherches collaboratives. Nous sommes donc ici dans une démarche de nature déductive qui sollicite d'abord une assimilation de savoirs plus ou moins abstraits. Ensuite, nous invitons les EE à réfléchir sur la transposition

possible de ces savoirs de recherche à leur propre contexte d'enseignement. Dans le point 6, nous proposerons une amorce plus expérientielle à notre dispositif de formation.

Concentrons-nous à présent sur deux points qui nous semblent plus problématiques.

A) Un passage précipité de l'expérimentation active à l'observation réflexive

Dans le modèle de l'apprentissage expérientiel, l'expérimentation active et l'observation réflexive se situent sur le même axe, celui du traitement des informations. Vu sous cet angle, quasi mathématique, il conviendrait de travailler la saisie de cette expérimentation active avant de procéder à son traitement par une démarche d'observation réflexive. Précisons que dans le modèle Kolbien, l'expérience concrète vécue est le siège de l'affect (« learning by feeling/sensing »).

Dans la préface d'un ouvrage collectif à paraître (2012), Pastré développe une des fonctions de la réflexivité qui nous paraît intéressante pour éclairer cette problématique : « La deuxième fonction de la réflexivité rétrospective est une fonction qu'on peut qualifier d'expressive ou d'affective. Elle porte sur le vécu, plus exactement sur le sentiment qui accompagne le vécu [...] ». Pastré (*ibid*) fournit ensuite un exemple concret de cette fonction expressive ou affective : « Il s'agit d'un formateur, novice, très stressé pendant un de ses premiers cours, qui utilise l'entretien d'après coup pour ressentir les émotions qu'il ne s'autorisait pas à exprimer au cours de l'action, de peur d'être submergé par elles et de ne plus pouvoir tenir le cours. L'analyse réflexive rétrospective prend alors une fonction cathartique : le sujet ne cherche pas vraiment à comprendre ce qui s'est passé, à reconstituer l'intrigue de l'épisode : il retrouve les affects qu'il s'était interdit de vivre pendant le cours de l'action [...] C'est par elle [cette fonction expressive ou affective] que commence à se construire le sens pour le sujet ».

Dans notre dispositif de formation, c'est le rapport « à chaud » qui est censé assurer cette fonction cathartique d'expression de l'affect sur l'expérimentation active. Cependant, il faut reconnaître que cette étape n'est, en réalité, qu'un tremplin, presque qu'un prétexte pour amorcer la deuxième phase de l'autoscopie consistant à confronter ce ressenti à l'enregistrement vidéo, qui constitue l'objectif prioritaire de cette activité réflexive. Le double fait que l'EE doit adopter une posture de scripteur et qu'il s'écoule souvent quelques jours entre l'expérimentation vécue dans le hic et nunc et la rédaction du rapport (en dépit de la consigne donnée à ce sujet), contribue d'ailleurs à le faire basculer, trop vite, dans une distanciation réflexive. Les

raisons qui nous conduisent à procéder de la sorte sont à la fois d'ordre contextuel et personnel. Notre dispositif de formation s'inscrit dans un milieu universitaire qui n'est guère familiarisé avec cette verbalisation affective souvent perçue comme un épanchement d'âme... embarrassant. En outre, à titre personnel, nous ne nous sentons pas outillés pour répondre à cette expression de l'affect de manière adéquate et/ou inoffensive. C'est sans doute pour cette double raison que nous plaçons un filtre (le rapport) entre l'émetteur de cet affect et son récepteur, et que nous nous contentons d'écouter l'EE lire son rapport. Du chaud, nous faisons du tiède, et précipitons l'EE vers le froid.

B) Une conceptualisation abstraite sous-développée dans la phase finale du dispositif

Certains volets du cours sollicitent la capacité de l'EE à assimiler des notions théoriques relativement abstraites. Par ailleurs, l'élaboration de la séquence expérimentale requiert l'intégration de ces savoirs théoriques dans la conception du plan.

En revanche, au terme de la formation, rien n'est mis en place pour que l'EE revisite ces savoirs théoriques à la lumière de son expérimentation, pour qu'il convoque éventuellement d'autres référents scientifiques pour l'analyser, et enfin pour qu'il fasse émerger les nouveaux savoirs de recherche issus de son expérimentation. La grande majorité des rapports d'expérimentation ne dépassent d'ailleurs pas les niveaux descriptif et anecdotique, ce qui n'est guère étonnant puisque rien n'est institutionnalisé pour encourager les EE à le faire.

5. Quelles formes de collaboration entre recherche et formation ?

Nous allons à présent nous référer à un tout autre cadre théorique, celui de la recherche collaborative de Desgagné *et al.* Celui-ci va nous permettre de mieux appréhender les différents rapports de collaboration entre la recherche et la formation dans notre dispositif.

5. 1. Le modèle de la recherche collaborative de Desgagné et al.

Notre dispositif s'inspire des processus de partage de l'activité réflexive distingués par Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, Lebuis (2001) dans leur modélisation de la recherche collaborative, processus qu'ils définissent comme des *étapes* :

1. L'étape de la *cosituation* qui a trait au choix de la pratique explorée : « On fera en sorte que la pratique explorée ait une pertinence pour les

praticiens qui entreprennent leur ‘questionnement pratique’, comme pour les chercheurs qui en font l’occasion d’une ‘investigation formelle’» (p. 40) ;

2. L’étape de la *coopération* : « On fera en sorte que la démarche de réflexion proprement dite puisse se définir tout autant en termes d’une approche de développement professionnel pour les praticiens que comme un dispositif de collecte de données pour les chercheurs » (p. 40) ;
3. L’étape de la *coproduction* : « Enfin, on fera en sorte que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées tout autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche » (p. 40).

5. 2. Analyse du dispositif de formation à la lumière du modèle de la recherche collaborative

Notre dispositif se rapproche le plus du paradigme de la *formation-recherche*. L’objectif premier est la *formation* didactique des enseignants de langues modernes dans l’Enseignement supérieur. Pour atteindre cet objectif, nous amenons chaque EE à concevoir, mettre en pratique et analyser une séquence didactique qui intègre des savoirs théoriques présentés au cours. Nous considérons ces séquences expérimentales comme des « *micro-recherches-action* » et concevons la participation à celles-ci comme un *moyen* au service de la formation. Le temps d’une séquence didactique, les EE sont donc des *praticiens-chercheurs*.

Dans notre dispositif, il n’est pas toujours aisé de distinguer ce qui relève des missions du *formateur* de celles du *chercheur*. Par exemple, quand nous aidons les praticiens à concevoir leurs plans de séquences didactiques expérimentales, nous adoptons la posture d’un *médiateur* entre la recherche et la formation. De même, dans la séance d’autoscopie, nous sommes à la fois dans la position du chercheur et dans celle du formateur. Cette accumulation, voire confusion des rôles et missions présente des effets pervers d’autant que le formateur-chercheur est également l’*évaluateur* des EE, ce qui, dans certains cas, contamine la formation (voir 6-D, 2^e citation). Précisons que cette situation n’est pas choisie et que nous préférierions, bien sûr, bénéficier de subsides permettant de rémunérer un chercheur qui, libre de toute contrainte de formation et d’évaluation, collecterait et analyserait des données sur le dispositif de formation et sur son efficacité.

Si on reprend les trois grandes étapes du modèle de la recherche collaborative, on constate que celles de *coopération* et de *coproduction* sont bien intégrées dans notre dispositif. En effet, la conception de la séquence expérimentale résulte d’une réelle *coopération* entre deux experts : l’EE et le formateur-chercheur. Ce dernier est le spécialiste des modules de recherches et l’EE celui du contexte spécifique d’enseignement. Les *produits* de la

formation-recherche sont également partagés. Au terme de la formation, les enseignants disposent d'une séquence didactique complète qu'ils ont pu tester dans leurs propres classes ainsi que de toutes celles produites par les pairs. Par ailleurs, ils ont aussi pu découvrir d'autres techniques et stratégies d'enseignement (cf. l'observation d'un collègue de la Haute École et la séance d'échange des pratiques). Enfin, ils ont reçu un retour critique sur l'avant-projet de leur dossier professionnel. Au fil du temps, le formateur enrichit sa vidéothèque avec les montages vidéo qui servent à illustrer son cours et à l'ancrer davantage dans la réalité professionnelle des EE. Quant à la recherche, son produit se matérialise par différentes communications et publications dont le présent article (voir aussi Beckers & Simons, 2012, à paraître).

Le bilan de la collaboration entre les trois parties : praticiens, formateur, chercheur est donc globalement positif. Cependant, il présente des faiblesses au niveau de la collaboration *entre pairs* et *avec les tuteurs* des Hautes Écoles. La collaboration entre pairs n'intervient en effet qu'indirectement, tout à la fin de la formation, lors de la séance consacrée à l'échange des pratiques. Quant aux tuteurs, la seule demande que nous formulons à leur égard consiste à assister à la leçon filmée. Si, jusqu'à présent, nous n'avons pas davantage sollicité leur participation au dispositif de formation, c'est pour trois raisons. Premièrement, les missions – en particulier sur le plan de l'évaluation⁸ – et les critères de sélection de ces tuteurs ne sont pas clairement définis par le législateur. Deuxièmement, ce travail de tutorat n'est pas valorisé, que ce soit financièrement ou statutairement. Troisièmement, aucune formation n'est organisée pour ces tuteurs. Malgré ces réserves, importantes, il nous paraît souhaitable d'impliquer davantage les tuteurs dans le dispositif de formation.

Si les phases de collaboration et de coproduction ne posent guère de problème dans notre dispositif, il n'en va pas de même pour la phase de *cosituation*. L'amorce de la formation est un *input* théorique qui est extérieur aux EE, et qu'ils sont amenés, avec l'aide du formateur-chercheur, à assimiler et à transférer dans leur propre contexte professionnel. Même si les EE peuvent choisir les modules de recherches qui sont présentés au cours (parmi une liste préétablie) et, surtout, sélectionner ceux-ci pour l'expérimentation, il peut arriver qu'aucun des modules proposés ne réponde aux besoins les plus criants des EE. Dans ce cas de figure,

⁸ Le décret CAPAES précise que l'évaluation du volet pratique de la formation est de la responsabilité de l'opérateur de formation (ici, l'université). Cependant, il est également indiqué que cette évaluation doit tenir compte de « l'avis émis par les tuteurs de la Haute École ».

heureusement rare, on est face à une inadéquation entre les besoins expérimentiels ressentis par les EE et les réponses fournies par le dispositif de formation.

6. Pour quelle efficacité ?

Les pistes de solutions que nous allons proposer reposent principalement sur l'analyse de notre dispositif de formation à la lumière des deux modèles théoriques, mais elles ne sont pas uniquement inspirées par cette analyse. Une autre source d'information a été convoquée, en l'occurrence, la perception de notre dispositif de formation par les principaux intéressés : les EE. L'avis de ceux-ci a été sollicité à deux moments distincts, par deux voies différentes : en 2008-2009, par un questionnaire (Beckers & Simons, 2012, à paraître), et, en juin 2011, par des entretiens semi-structurés qui ont été intégralement retranscrits. Au total, dix étudiants ont été questionnés au terme de leur formation. Dans le cadre de cet article, il nous est impossible de développer les résultats de ces données déclaratives, mais nous émaillerons ce point de quelques citations d'EE.

A. Inscrire encore davantage le dispositif de formation dans une logique collaborative

En ce qui concerne la collaboration entre les EE et le formateur, l'avis des EE est unanimement positif : ils ont fortement apprécié le travail de « coaching »⁹ qui a conduit à la conception de la séquence. Ils estiment également que la séance d'autoscopie leur a permis de prendre de la distance par rapport à leur pratique d'enseignement : « [...] ça donne un autre regard sur la manière dont on donne cours (.) je veux dire, le fait d'être spectateur face à son propre cours est fort différent de soi-même le donner, avec le stress que ça implique » (EE11-3)¹⁰. Enfin, à une exception près, tous les EE déclarent vouloir tester la séquence expérimentale dans d'autres classes, ce qui donne à penser qu'ils trouvent le *produit* de la formation-recherche pertinent.

En revanche, la collaboration entre pairs pourrait être davantage développée. L'intérêt de cette communauté des pairs est d'ailleurs relevé par une majorité d'EE lorsqu'ils commentent la séance d'échange des pratiques : « C'est ce que j'ai le plus apprécié. Il faudrait même pouvoir y consacrer plus de temps parce que c'est vraiment CONCRET, et étant donné qu'on a TOUS vécu le même challenge, on n'a pas peur d'échanger des conseils ou

⁹ Ce terme est spontanément utilisé par plusieurs étudiants.

¹⁰ «11» indique qu'il s'agit d'un(e) EE ayant réalisé le CAPAES en 2010-2011. Le sigle «< » indique qu'il s'agit d'un(e) EE ayant suivi la formation **avant** 2010-2011. Le chiffre qui suit le tiret est un numéro aléatoire donné à chaque EE pour garantir l'anonymat. Les conventions de transcription sont présentées en annexe.

remarques avec les autres (EE<11-1). Par ailleurs, nous envisageons de solliciter davantage la collaboration avec les tuteurs des Hautes Écoles dans leur travail d'accompagnement des EE. Outre l'observation d'une des leçons de la séquence (ce qui se fait déjà actuellement), nous leur demanderons de participer à une réunion préparatoire au cours de laquelle les EE présenteront leur projet de séquence, et ils seront également invités à assister à la séance de partage des pratiques. On peut espérer que ces nouvelles dispositions, qui restent volontairement légères (voir 5.2), permettront aux tuteurs de mieux encadrer les candidats CAPAES.

Comme on l'a vu précédemment, notre dispositif de formation rencontre moins bien l'étape de *cosituation* du modèle de la recherche collaborative. La majorité des EE ne se prononcent pas spontanément à ce sujet, mais deux étudiants, plus loquaces, estiment que les modules de recherches proposés n'ont pas rencontré leurs besoins immédiats, qu'ils étaient trop contraignants ou trop éloignés de leurs pratiques habituelles (voir aussi point D) : « Non, non, je n'ai pas eu l'impression de faire ce que TU¹¹ voulais que je fasse, mais il est clair que j'ai été (..) comment dire (..) bridée, oui c'est ça le terme : BRIDÉE par les modules et canevas qui étaient offerts, et pour moi ce fut ARTIFICIEL » (EE11-4).

Afin de mieux rencontrer cette étape de *cosituation* du modèle de la recherche collaborative et de mieux ancrer notre dispositif de formation dans la réalité professionnelle de nos EE, nous projetons de faire travailler ceux-ci en sous-groupes, qui seront constitués sur la base de l'identification de *besoins communs* ressentis dans la profession¹². Il est évidemment difficile d'anticiper ces besoins et donc d'imaginer les projets de micro-recherches qui pourraient en découler. Toutefois, l'expérience nous permet d'entrevoir certains d'entre eux comme, par exemple, l'évaluation des compétences langagières, et, plus précisément, celle de l'interaction orale, qui pose problème à beaucoup d'EE.

Cet ancrage de la formation dans les besoins professionnels des EE entraînera des modifications importantes dans la macro-structure de notre dispositif de formation (voir figure 4). Après avoir procédé à une rapide remise à niveau des EE sur le plan des savoirs théoriques en didactique des langues étrangères et présenté un condensé des modules de recherches, nous inviterons les EE à former des groupes de maximum trois participants. Chaque groupe concevra un plan de séquence didactique commun destiné à résoudre le problème identifié.

¹¹ Le « tu » est ici le formateur-chercheur qui interviewe.

¹² Cette proposition nous est inspirée par le dispositif de formation CAPAES de l'ULg destiné aux EE pédagogues, psychologues et logopèdes (Beckers & Simons, 2012, à paraître).

Cette « matrice didactique » sera soumise au regard critique du formateur. Ensuite, chaque EE adaptera cette matrice à son contexte d'enseignement particulier et la testera dans une de ses classes. Pour atténuer le stress engendré par la présence conjuguée du formateur-évaluateur et de la caméra, les EE seront amenés à se filmer l'un l'autre. Ils seront donc tantôt acteurs (enseigner la séquence) et tantôt spectateurs (observer et filmer des leçons données par les pairs) de cette séquence expérimentale. Afin de disposer d'une trace vidéo couvrant l'intégralité de la séquence, chaque étudiant du sous-groupe sera filmé dans un volet différent de la séquence.

Les séances de vidéoscopie se feront en deux temps, et selon deux modalités différentes : d'abord, collectivement, entre pairs, sans le formateur (hétéroscopie), puis, individuellement, avec le formateur (autoscopie). Cette dernière portera principalement sur l'analyse d'un incident critique choisi par l'EE (voir paragraphe suivant). La séance d'hétéroscopie poursuivra un triple objectif : partager les expériences vécues par chaque membre du groupe dans son adaptation et mise en pratique personnelles de la matrice didactique ; préparer le montage-vidéo (repères temporels) pour la séance d'échange des pratiques ; imaginer des pistes de solutions pour améliorer la matrice didactique.

Dans cette version aménagée du dispositif de formation, le formateur-chercheur aura donc une quadruple mission. Premièrement, il aidera les EE à constituer les groupes de besoins. Pour ce faire, il invitera chaque EE à évoquer ses besoins professionnels et les conduira à identifier ce qu'ils ont en commun avec ceux éprouvés par d'autres EE. Deuxièmement, il assurera un suivi dans la conception des séquences didactiques conçues collégialement (matrices). Si le cours n'a pas pu les fournir, il aidera les EE à trouver les référents scientifiques et les supports didactiques permettant de comprendre le problème identifié et de le résoudre. Troisièmement, dans le cadre de la séance d'autoscopie, qui sera intégralement enregistrée avec un dictaphone, il amènera l'EE à décrire un incident critique, à en rechercher les causes, et à imaginer d'autres réactions possibles que celle produite dans le hic et nunc. Quatrièmement, il assistera les EE dans l'identification des traces de l'efficacité de leur séquence didactique et dans leur analyse (voir point C). Relevons que l'évaluation de la pratique devrait être moins délicate dans ce dispositif réformé car le suivi du formateur portera sur un travail collectif (la matrice) et non individuel.

La figure 4 présentée ci-après synthétise ce projet de réforme du dispositif de formation. Les parties surlignées indiquent les modifications par rapport au dispositif 2010-2011.

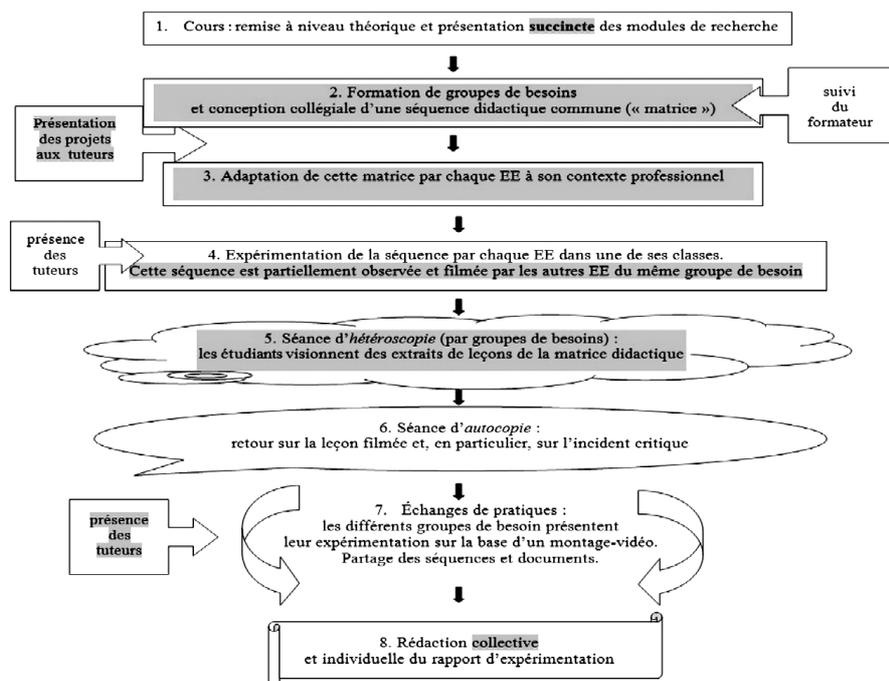


Figure 4 :
Proposition d'aménagement du dispositif de formation

B. Accorder une place plus importante à l'expression de l'affect

L'analyse de notre dispositif de formation à la lumière du modèle de l'apprentissage expérientiel a montré que notre dispositif sollicite fortement les dimensions cognitive et conative. En revanche, il ne développe sans doute pas suffisamment la dimension affective. Or, comme Pastré (voir point 4), nous pensons que cette verbalisation de l'affect a une fonction cathartique importante dans tout dispositif de formation professionnelle. C'est sans doute encore plus vrai pour un dispositif comme le nôtre qui conduit les EE à expérimenter des pratiques différentes de celles qu'ils connaissent, donc à se mettre en danger.

Une piste que nous allons explorer pour tenter de résoudre ce problème consiste à confier une partie de l'expression et de l'écoute de l'affect aux pairs. Le fait que les EE soient dans une relation d'égal à égal - ils sont tous EE, ils éprouvent le même besoin professionnel, ils ont co-construit la matrice didactique et l'ont testée, ils ont été observés par... et ont observé leurs collègues - devrait faciliter cette verbalisation de l'affect. Celle-ci aura lieu à trois moments distincts de la formation¹³. La première phase se

¹³ Il ne s'agit pas ici d'« institutionnaliser l'affect » mais d'aménager des espaces-temps dans la formation où celui-ci peut être exprimé et est donc reconnu comme important.

déroulera juste après la leçon donnée/observée. Des consignes seront fournies pour que les EE n'abordent pas, à ce stade, l'analyse de la leçon ni la recherche de son optimisation. Il s'agira ici d'exprimer oralement son ressenti sur le vécu de cette leçon, et, pour les pairs, d'écouter celui-ci. La deuxième phase se produira lors de la séance d'autoscopie. Avant d'entamer la description et l'analyse de l'incident critique, le formateur proposera à l'EE d'exprimer ce qu'il a ressenti pendant cette leçon et lorsque l'incident critique est survenu. La troisième phase aura lieu lors de la rédaction du rapport d'expérimentation qui intégrera, entre autres (voir C), cette dimension affective.

C. Au terme de la formation, faire émerger les résultats de l'expérimentation

Nos exigences concernant le rapport final d'expérimentation ne sont pas suffisamment élevées, et elles ne sont pas non plus assez explicites, particulièrement en ce qui concerne l'analyse des résultats de cette séquence sur l'apprentissage. Relevons à ce sujet que lorsque les EE sont interrogés sur les signes qui leur permettent d'identifier l'efficacité de leur séquence expérimentale, la majorité d'entre eux évoquent, en premier lieu, la motivation et l'intérêt de leurs étudiants pour la séquence ainsi que leur implication dans celle-ci : « Ça fait toujours plaisir de voir une certaine efficacité ! C'est toujours agréable de voir que les étudiants s'y intéressent, qu'ils sont si impliqués et qu'ils veulent en retirer quelque chose » (EE11-1). Quand ils mentionnent les résultats de cette séquence sur l'apprentissage de la langue, il s'agit avant tout d'une impression d'efficacité : « Quand j'ai vu qu'ils avaient tous bien fait leur situation finale, le petit dialogue, ben je me suis dit : C'EST BON ! (.) parce que j'avais peur qu'il y ait des erreurs, des choses oubliées (.) mais non, ils ont tous bien fait (..) et donc je me suis dit : ÇA VA ! je suppose que c'était efficace » (EE11-2).

À l'avenir, nous souhaitons que les EE analysent plus finement et objectivement l'efficacité de leur séquence expérimentale, entre autres, en mesurant les progrès linguistiques réalisés par leurs étudiants. Cette analyse pourra se faire à travers de petits tests linguistiques administrés aux étudiants au début et à la fin de la séquence. Ces tests viendront compléter des données déclaratives collectées auprès des étudiants (via des questionnaires et/ou entretiens) portant sur leur réception de la séquence (satisfaction générale, remarques, suggestions), ce qui se fait déjà actuellement mais pas de manière suffisamment systématique. Le formateur-chercheur devra aider les EE dans l'élaboration de ces outils de collecte des données, ainsi que dans leur analyse.

Le rapport d'expérimentation sera rédigé en partie collectivement (présentation de la matrice didactique, articulation de celle-ci avec les savoirs théoriques enseignés et/ou découverts, et proposition de modifications pour optimiser celle-ci), et en partie individuellement. Dans ce second volet, chaque EE sera amené à décrire les adaptations qu'il a apportées à la matrice pour rencontrer les besoins et pré-acquis de son public particulier ; à évoquer son ressenti « à chaud » par rapport à la leçon filmée et à confronter celui-ci aux commentaires des pairs-observateurs et à l'enregistrement vidéo ; à analyser les traces d'efficacité de cette séquence didactique tant au niveau de la réception de celle-ci par les étudiants que des apprentissages linguistiques ; à présenter les modifications qu'il prévoit d'apporter pour améliorer sa séquence et les raisons qui justifient ces choix ; à décrire un incident critique qu'il a vécu lors de l'expérimentation, à en expliquer les causes possibles et à commenter les autres réactions explorées lors de l'autoscopie.

D. Réserver un traitement différencié aux EE qui n'ont pas les pré-acquis didactiques

L'analyse des données déclaratives fait apparaître un problème qui n'a pas encore été soulevé : les séquences expérimentales ne sont pas toujours bien adaptées aux pré-acquis didactiques des EE. Un dispositif de formation professionnalisant qui se veut *efficace* mais aussi *équitable* se doit pourtant de proposer un défi d'expérimentation qui soit accessible à tous. Le problème se pose ici surtout pour les EE qui n'ont pas reçu de formation pédagogique avant d'aborder le CAPAES (la minorité des étudiants) et pour qui l'expérimentation proposée représente souvent un défi inaccessible tant elle est ou paraît être éloignée de leurs pratiques pédagogiques habituelles. Interrogée sur la notion de plaisir éprouvé ou non lors de la mise en pratique de la séquence expérimentale, EE11-4, qui ne dispose pas de titre pédagogique, déclare : « [...] je n'étais pas assez sûre de moi pour ça (.) j'étais trop dans la remise en question (.) et justement (..) justement (.) dans l'aspect DOULOUREUX de la remise en question (..) pour pouvoir en éprouver du PLAISIR. Le plaisir, il viendra quand je me rendrai compte que j'ai peut-être passé un palier, et ce que moi j'ai appris, je vais pouvoir le mettre au service de l'efficacité de mon enseignement (.) et ÇA, ça ne peut venir que l'année prochaine » (EE11-4).

La solution que nous allons explorer pour résoudre ce problème nous est soufflée par EE11-3, qui, lui non plus, ne possède pas de titre pédagogique : « [...] J'imaginai peut-être, enfin je ne sais pas (..) que, en fait, ce seraient plutôt mes pratiques HABITUELLES, je vais dire, qui seraient évaluées plutôt qu'une séquence EXPÉRIMENTALE. Et donc, quelque part (..) me

dire : ‘est-ce que ce que je fais d’habitude c’est bon ou c’est pas bon ?’¹⁴» (EE11-3). Il s’agira donc, dès le début de la formation, d’aller observer (sans les filmer) ces EE dans leurs « pratiques habituelles » afin de mieux calibrer l’expérimentation ultérieure. Ensuite, nous assurerons un suivi individualisé de ces EE dans le domaine de l’acquisition des savoirs théoriques en didactique des langues étrangères et dans la conception de plans de séquences d’enseignement. Enfin, ces EE seront intégrés aux différents groupes de besoin et poursuivront le programme de formation tel que décrit dans la figure 4. Le formateur offrira aussi son aide dans le travail d’adaptation de la matrice didactique.

L’avenir nous dira si les modifications apportées à ce dispositif de formation-recherche ont contribué à le rendre plus efficace mais aussi plus équitable.

Bibliographie

- Beckers, J. & Simons, G. (2010). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l’Université de Liège. *Recherches en Education*, hors série, n°1 : « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », 31-46.
- Beckers, J., & Simons, G. (2012, à paraître). Quand une contrainte décrétalement offre des opportunités de développement. Analyse croisée de deux dispositifs de formation. ». In I. Vinatier et al. (Ed.), *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Communauté française (2002). *Décret définissant le Certificat d’aptitude pédagogique approprié à l’Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Écoles et dans l’enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d’obtention*. Bruxelles : Communauté française.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, Ch., Poirier, L., Lebuis, P. (2001). L’approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l’éducation*, 27(1), 33-64.
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19, 125-154.
- Fitzgibbon, A. (1987). Kolb’s experiential learning model as a model for supervision of classroom teaching for student teachers ». *European Journal of Teacher Education*, 10(2), 163-177.
- Kohonen, V. (1990). Towards experiential learning in elementary foreign language education in. Duda, R. & Riley, P. (Ed.), *Learning Styles: Proceedings of the First European Seminar* (pp. 21-42). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

¹⁴ On voit combien l’évaluation peut contaminer la formation. On constate aussi que ces EE ont un réel besoin d’être rassurés par rapport à leur pratique et que cette « réassurance » semble bien être un préalable au travail sur le changement de pratique.

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. N.J. : Prentice Hall.
- Pastré, P. (2012, à paraître). *Réflexivité et développement professionnel*. In I. Vinatier et al. (Ed.), *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse : Octarès.
- Roustant, C. & Saujat, F. (2008). « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*. [En ligne], 1/2008, mis en ligne le 02 décembre 2008. Consulté le 10 janvier 2012. URL : <http://tfe.revues.org/index616.html>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. & Rayou, P. (2007). Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ? *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Strasbourg, p. 3
- www.congresintaref.org/.../AREF2007_Frederic_Saujat_413.pdf
- Simons, G. (2002). *Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères. Notes de cours*. Liège : ULg, Faculté de Philosophie et Lettres, Service de didactique spéciale des Langues et littératures germaniques.

Annexe :

Conventions de transcription

[...]	passage de l'entretien non-repris
(.)	pause ou silence très bref (moins de 2 secondes)
(..)	pause ou silence de plus de 2 secondes
MAJUSCULES	accentuation du locuteur