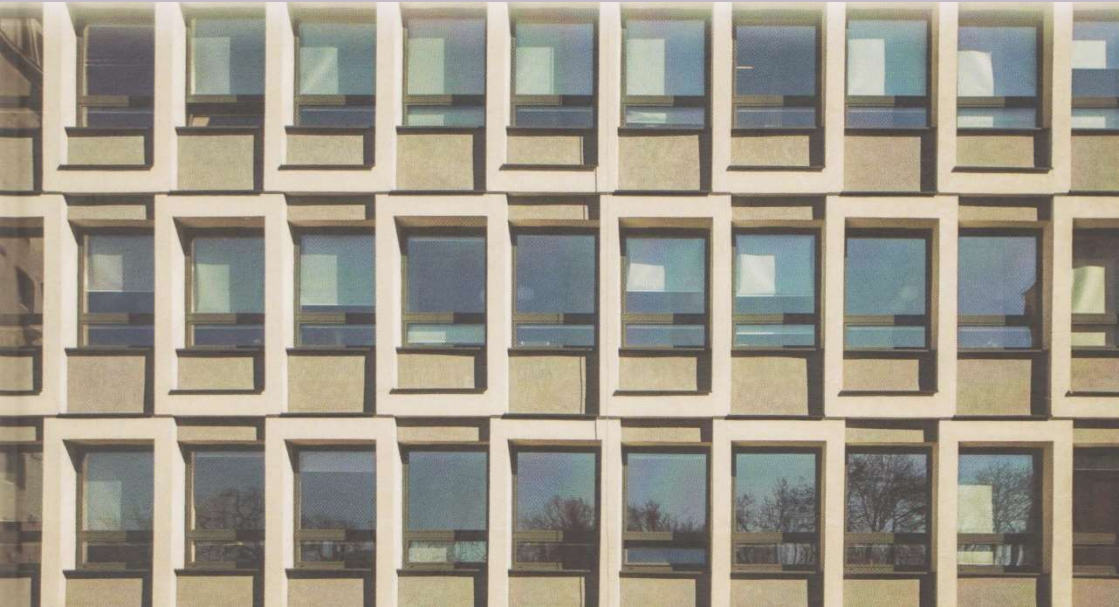


Joanna Stańczyk

**Technologies de l'information et de la communication dans
la formation initiale des futurs enseignants
de français langue étrangère.
Exploitation de missions virtuelles**



**Technologies de l'information et de la communication
dans la formation initiale des futurs enseignants
de français langue étrangère.
Exploitation de missions virtuelles**

Joanna Stańczyk

**Technologies de l'information et de la communication
dans la formation initiale des futurs enseignants
de français langue étrangère.
Exploitation de missions virtuelles**

Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu
Poznań 2016

Projekt okładki:
Joanna Stańczyk

Recenzja:
dr hab. Jolanta Sujecka-Zajac

Copyright by:
Joanna Stańczyk

Wydanie I, Poznań 2016

ISBN 978-83-946017-5-1
DOI: 10.14746/9788394601751

Wydanie:
Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
e-mail: dziekneo@amu.edu.pl
www.wn.amu.edu.pl

J'aimerais grandement remercier
ma directrice de thèse, Madame Katarzyna Karpińska-Szaj,
de m'avoir rendu possibles
de multiples changements de perspectives de sens

Tables des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 11 |
| Partie 1. Formation initiale des enseignants de langues étrangères : principes, contraintes, défis..... | 17 |
| Chapitre 1. Profil professionnel des enseignants de langues étrangères : essai de modélisation..... | 18 |
| 1.1. Valeurs des approches cognitive et constructiviste de l'apprentissage pour la formation enseignante..... | 21 |
| 1.1.1. Apprentissage humain comme processus du traitement de l'information | 22 |
| 1.1.2. Résolution de problèmes au centre de l'apprentissage..... | 27 |
| 1.1.2.1. Apparition du problème | 27 |
| 1.1.2.2. Représentation du problème | 28 |
| 1.1.2.3. Modes de traitement | 28 |
| 1.1.2.4. Valeurs de la résolution de problèmes pour l'apprentissage de langues étrangères | 31 |
| 1.1.3. Parcours cognitifs dans l'apprentissage | 33 |
| 1.1.3.1. Découverte personnelle du style d'apprentissage..... | 34 |
| 1.1.3.2. Stratégies de communication et stratégies d'apprentissage | 36 |
| 1.1.3.3. Stratégies d'apprentissage – définitions et classements ... | 36 |
| 1.1.3.4. Stratégies d'apprentissage dans la formation enseignante | 40 |
| 1.1.4. Apprentissages en interaction..... | 43 |
| 1.1.4.1. Concept de l'interaction | 44 |
| 1.1.4.2. Interaction dans l'apprentissage/enseignement | 47 |
| 1.1.5. Bilan..... | 49 |
| 1.2. Articulation apprentissage/formation | 50 |
| 1.2.1. Étapes - types d'apprentissage | 51 |
| 1.2.1.1. Apprentissages et âges | 53 |
| 1.2.1.2. Définition de l'apprentissage/formation..... | 55 |
| 1.2.2. La coconstruction du sens lors de l'apprentissage/formation.. | 57 |
| 1.2.2.1. Apprentissage/formation réflexif..... | 60 |
| 1.2.2.2. Métacognition et réflexion..... | 65 |
| 1.2.2.3. Réfléchir en interaction | 69 |
| 1.2.3. Apprentissage/formation transformationnel | 72 |
| 1.2.3.1. Représentation de l'articulation entre théorie et pratique. | 75 |
| 1.2.3.2. Théories personnelles d'enseignement..... | 77 |
| 1.3. Réflexion en tant que cadre commun de l'apprentissage et de l'enseignement de langues étrangères | 79 |
| 1.3.1. Double facette de la réflexivité | 80 |

| | |
|---|-----|
| 1.3.1.1. Posture réflexive de l'enseignant comme condition du transfert de ses apprentissages / formation dans la pratique enseignante | 81 |
| 1.3.1.2. Posture réflexive de l'enseignant comme condition d'un apprentissage réflexif chez ses apprenants | 84 |
| 14. Essai de synthèse : proposition d'approche du profil professionnel..... | 85 |
| Chapitre 2. Vers la formation du profil professionnel de l'enseignant de langues étrangères..... | 90 |
| 2.1. Rapports entre les modèles de formation initiale dans des documents normatifs et le profil professionnel retenu | 91 |
| 2.1.1. Encadrement de la formation initiale des enseignants de langues étrangères - spécificité polonaise..... | 92 |
| 2.1.2. Recommandations et documents normatifs européens | 99 |
| 2.1.3. Critères d'analyse | 100 |
| 2.1.3.1. Objectifs de la formation | 102 |
| 2.1.3.2. Compétences à acquérir | 107 |
| 2.1.3.3. Outils de la formation initiale – apport visé des TIC | 112 |
| 2.1.3.4. Formation des formateurs des enseignants de langues .. | 117 |
| 2.1.3.5. Évaluations des formations prescrites..... | 119 |
| 2.1.3.6. Contraintes retenues | 121 |
| 2.2. Défis pour l'apprentissage/formation du futur enseignant de langues étrangères | 123 |
| 2.2.1. Principes de valeurs pour la formation initiale..... | 124 |
| 2.2.1.1. Former à la métacognition pour dynamiser la formation | 126 |
| 2.2.1.2. Former au développement des stratégies d'apprentissage/formation pour devenir un enseignant stratégique..... | 129 |
| 2.2.1.3. Former à l'interaction pour faciliter l'interprétation des sens | 134 |
| 2.2.1.4. Former à la réflexion pour assurer le développement professionnel continu | 136 |
| 2.2.1.5. Formation initiale génératrice du développement professionnel continu | 138 |
| 2.2.2. Pour former à la réflexivité | 142 |
| 2.2.2.1. Vers la représentation de l'identité professionnelle | 145 |
| 2.2.2.2. Méthodes et espaces de formation vers la posture réflexive | 147 |
| 2.3. Conclusions..... | 152 |
| Partie 2. Intégration des technologies de l'information et de la communication dans la formation initiale des enseignants de langues étrangères | 155 |
| Chapitre 3. De la conception des ordinateurs en réseau aux TICE | 158 |
| 3.1. Vers de nouvelles communautés | 162 |
| 3.1.1. La communauté du savoir | 163 |
| 3.1.2. La communauté de la communication..... | 165 |
| 3.1.3. La communauté de la formation..... | 167 |
| 3.2. TIC dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères .. | 168 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.1. Théories d'apprentissage/enseignement et usages didac-tiques des outils TIC | 169 |
| 3.2.2. Ressources TIC pour l'apprentissage/enseignement de langues étrangères | 177 |
| 3.2.2.1. Ressources publiques..... | 181 |
| Moteurs de recherche et pages Web..... | 182 |
| Blogs et diffusions pour baladeur | 185 |
| Courriel, forums, liste de discussion, chats, portails de communication..... | 191 |
| Groupes de travail et réseautage personnel..... | 194 |
| 3.2.2.2. Ressources dédiées au FLE | 196 |
| Sites du FLE | 197 |
| Plates-formes éducatives | 201 |
| Exemples d'outils Web 2.0..... | 203 |
| Missions virtuelles..... | 206 |
| 3.2.3. Dispositif d'intégration des TIC dans l'apprentissage/ formation..... | 211 |
| 3.3. TIC à l'école polonaise – état pour 2010 | 214 |
| 3.4. Bilan et conclusion..... | 223 |
| Chapitre 4. Valeurs des TIC pour la modélisation du profil professionnel retenu..... | 226 |
| 4.1. Individualisation de l'apprentissage/formation..... | 227 |
| 4.1.1. Développement métacognitif | 228 |
| 4.1.2. Stratégies d'apprentissage/formation dans l'environnement multimédia | 231 |
| 4.1.3. Besoins éducatifs spécifiques..... | 236 |
| 4.2. Socialisation de l'apprentissage/formation | 239 |
| 4.2.1. Collaboration et coopération | 239 |
| 4.2.2. Interactions et construction des connaissances..... | 241 |
| 4.3. Remarques terminales..... | 242 |
| Partie 3. Étude de l'application du dispositif de missions virtuelles..... | 244 |
| Chapitre 5. Problématique de la recherche | 245 |
| 5.1. Hypothèses, objectifs et questions de recherche | 246 |
| 5.2. Méthodologie de recherche choisie..... | 248 |
| Chapitre 6. Réalisation de la recherche..... | 252 |
| 6.1. Préparatifs de la recherche principale | 252 |
| 6.2. Recherche principale..... | 255 |
| 6.2.1. Dispositif didactique basé sur les missions virtuelles..... | 256 |
| 6.2.2. Déroulement de la recherche-action-formation | 259 |
| 6.2.3. Artefacts produits | 267 |
| Chapitre 7. Résultats de la recherche-action-formation | 273 |
| 7.1. Problèmes soumis à la réflexion | 274 |
| 7.2. Démarches entreprises et conclusions de la réflexion | 288 |
| 7.3. Interactions lancées et/ou acceptées..... | 297 |
| 7.4. Effets du travail dans le dispositif proposé | 300 |

| | |
|---|-----|
| 7.5. Commentaires et conclusions..... | 302 |
| Conclusion générale..... | 305 |
| Bibliographie..... | 307 |
| Annexes | 324 |
| ANNEXE 1 ENQUÊTE « <i>MISSIONS VIRTUELLES – élaboration, connaissances, préparation à l'exploitation en classe</i> »..... | 324 |
| ANNEXE 1a « <i>ANALYSE DE L'ENQUÊTE 2009</i> » | 327 |
| ANNEXE 2 « <i>ANALYSE DES REALISATIONS 2009</i> »..... | 351 |
| ANNEXE 3 ENQUÊTE « <i>RAPPORTS ET RÉALISATIONS</i> » | 355 |
| ANNEXE 3a « <i>ANALYSE DES RAPPORTS 2009</i> »..... | 357 |
| ANNEXE 4 « <i>QU'EST-CE QUE C'EST UNE RÉFLEXION</i> »..... | 365 |
| ANNEXE 5 GLOSSAIRE « <i>Missions virtuelles</i> »..... | 369 |
| ANNEXE 6 <i>EXEMPLE DE BLOG</i> | 370 |
| ANNEXE 6a « <i>CONTENUS DES BLOGS</i> »..... | 371 |
| ANNEXE 7 EXEMPLES DE MISSION VIRTUELLE..... | 384 |
| Technologie informacj i komunikacji w kształceniu przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Wykorzystanie wirtualnych misji | 386 |

Introduction

S'imposant d'abord en tant qu'un nouvel outil, performant dans la recherche d'informations et, par là, incontournable tant pour les apprenants que pour les enseignants dans les préparatifs pour la classe, les technologies de l'information et de la communication (TIC)¹ deviennent récemment, par les documents normatifs européens et ensuite nationaux, des compétences générales à acquérir. Les décisions administratives polonaises en font, d'une part, l'objet de la formation initiale des futurs enseignants de langues étrangères et, d'autre part, un outil pour la communication en langues étrangères, et ainsi, une compétence spécifique à acquérir par les apprenants de langues pratiquement à tous les niveaux de scolarité. Former les futurs enseignants de langues vers l'exploitation didactique des technologies de l'information et de la communication en classe de langues devient ainsi un nouveau défi conceptuel. C'est la réalisation de l'idée d'intégration² des technologies de l'information et de la communication dans le curriculum formatif qui garantirait la cohérence entre les exigences normatives et les nouveaux apprentissages à acquérir dans l'environnement multimédia.

Les conceptions de la place et du rôle des technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs exprimées dans les écrits européens (2004, 2009)³ se reflètent dans les décisions administratives polonaises (2005,

¹ Le terme « technologies de l'information et de la communication », ainsi que « environnement multimédia » et « Internet » utilisés en échange, sont définis au chapitre 3 de l'étude.

² Ce problème est discuté dans la deuxième partie de l'étude.

³ Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères - un cadre de référence ou Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe qui ne sont ici mentionnés qu'à titre d'exemples et qui seront analysés dans la section 2.1.2.

2009)⁴. Elles font une parallèle avec les recherches (p.ex. Illeris, 2002 ; Mezirow, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Le Boterf, 2000) qui démontrent la nécessité, plus importante que jamais, d'adapter les systèmes d'enseignement et de formation aux changements sociaux et aux exigences des marchés du travail en évolution. Ces changements sont aussi soumis aux études lancées au niveau européen (Rapport UE 2007/2009) qui visent à définir les tendances d'usage et à adapter les systèmes éducatifs européens de façon à garantir la cohésion. Les chercheurs didacticiens examinent le potentiel éducatif des TIC pour l'apprentissage/enseignement de langues et en proposent des applications pédagogiques (p.ex. Mangelot et Louveau, 2006 ; Bufe et Giessen, 2003 ; Pothier, 2003 ; Bertin, 2001) ou des formations pour enseignants vers des usages nouveaux (p.ex. Guir, 2002). Moins nombreuses sont les recherches qui se penchent sur les effets mêmes de l'apprentissage dans l'environnement multimédia sur les connaissances (p.ex. Foucher *et al.*, 2008 ; Camilleri *et al.*, 2007 ; Thorne, 2003). Les auteurs font souvent référence aux expériences anglophones qui sont plus fréquentes, plus nombreuses et qui embrassent différents aspects de l'apprentissage humain (voir leur résumé dans Legros et Crinon, 2002). Vu l'entrée assez récente des TIC dans l'apprentissage/enseignement de langues dans le système éducatif polonais, les recherches nationales dans le domaine se donnent comme objectif de discerner les outils multimédias supposés correspondre aux buts de l'apprentissage et se concentrent sur les caractéristiques des outils et sur la description de leur contribution possible au processus. Sont à noter aussi les études concernant les apprentissages effectués dans l'environnement multimédia, en particulier par les

⁴ Règlement 2009 relatif aux qualifications spécifiques exigées des enseignants ; Loi 2005 relative à l'enseignement supérieur ; Règlement 2008 relatif au nouveau curriculum pour l'éducation précoce et l'éducation générale dans les écoles de tous types. Les documents cités sont analysés respectivement dans le paragraphe 2.1.3.4. pour les deux premiers et dans le sous-chapitre 3.3 pour le troisième.

étudiants, futurs enseignants de langues (p.ex. Widła, 2009 ; Twardoń, 2009 ; Górecka, 2009 ; Wolski, 2010).

La présente étude s'inscrit dans la discussion générale sur l'exploitation des TIC dans la formation initiale des futurs enseignants de langues. Parallèlement à l'élaboration des applications didactiques du dispositif intégrant les TIC dans la formation, nous focalisons notre analyse sur les effets de la formation initiale dans de tels dispositifs sur les apprentissages professionnels acquis. Notre attention est donc particulièrement portée sur le processus de la construction des connaissances professionnelles. Partant de l'hypothèse que le profil professionnel d'un enseignant de langues dès la formation initiale se modélise en interaction et se fonde sur l'apprentissage de la réflexion, nous nous proposons de vérifier que le modèle de formation susceptible de réaliser les principes d'interaction, de réflexion et de continuité du développement, peut être réalisé dans le dispositif intégrant les TIC et de comprendre les apprentissages professionnels acquis par les étudiants dans le dispositif multimédia mis en place.

Le cadre conceptuel de notre étude est délimité par les théories cognitiviste et constructionniste⁵ de l'apprentissage humain. Ce cadre permettra d'élaborer le modèle de la formation vers le profil professionnel retenu, assise sur les principes de la construction individuelle des connaissances dans les trois dimensions : cognitive, affective et sociale et sur les interactions sociales autour de la réalisation des tâches et de la résolution de problèmes. De plus, les technologies de l'information et de la communication sont ici comprises comme un environnement multimédia, qui tout en étant une ressource d'informations et de communications, ne constitue un environnement d'apprentissage/enseignement de langues et de formation des enseignants que lorsqu'il est encadré dans une conception pédagogique concrète. Or, intégrées dans le cursus

⁵ Ce terme, introduit par Legros et Crinon (2002) pour faire la distinction entre le constructivisme de Jean Piaget et le socioconstructivisme de Lev Vygotsky, sera discuté dans la section 1.1.4.

formatif institutionnalisé, les TIC sont d'un caractère complémentaire et une valeur ajoutée en offrant les possibilités de la réalisation des tâches concrètes et ancrées dans le monde réel, de la communication exolingue d'une étendue sociale très large, des modes d'approches individuelles dans la résolution de problèmes et des espaces d'apprentissage individualisés. Les connaissances ainsi acquises lors de la formation initiale seraient transférables dans la pratique enseignante et dans le développement professionnel continu. Étant donné que notre étude est ancrée dans la formation initiale et que sont mis au centre de l'analyse les apprentissages réels des étudiants, nous avons choisi comme méthodologie la recherche-action-formation.

Aussi, les objectifs principaux de l'étude sont-ils de :

- définir le profil professionnel d'un enseignant de langues susceptible de participer au processus de l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère conformément à ses finalités, en l'occurrence développer chez l'apprenant la compétence de communication personnelle en français ;
- établir le modèle et le/s outil/s formatifs indispensables à la réalisation de la formation initiale vers le profil professionnel élaboré ;
- expliquer les apprentissages professionnels acquis par les participants de la recherche réalisée dans le modèle établi ;
- décrire les articulations potentielles entre les connaissances acquises et le développement professionnel continu.

Les objectifs fixés seront réalisés dans cette étude composée de trois parties.

La première partie se propose d'élaborer le profil professionnel d'un enseignant de langues susceptible de contribuer de façon rationnelle au processus de la construction par l'apprenant de la compétence de communication exolingue et conscient de la nécessité de continuer son développement professionnel. La thèse de départ, à savoir le profil professionnel se modélise dès la formation initiale et se fait en

interaction et par la *réflexion*, est discutée dans le premier chapitre dans le cadre des approches cognitive et constructiviste de l'apprentissage humain. L'analyse des conceptions de l'apprentissage en tant que traitement de l'information, résolution de problèmes, prise de conscience des opérations cognitives et affectives activées, et, enfin, comme construction individuelle des connaissances dans un jeu d'interactions fait émerger les principes de valeur pour la formation initiale. Compte tenu, aussi, de la spécificité de l'apprentissage à l'âge universitaire et de l'importance des connaissances antérieures, la conception de la formation initiale comme *articulation apprentissage/formation* est proposée. Envisagée comme l'étape du développement personnel où les modes d'apprentissage peuvent être modifiés, elle est discutée dans le cadre de l'apprentissage transformationnel. Dans le deuxième chapitre, le profil professionnel élaboré est confronté aux exigences imposées aux institutions polonaises de formation par les documents administratifs. La comparaison des deux modèles de la formation tend à définir les concepts pour une formation initiale qui tout en tenant compte du contexte institutionnel et normatif permettent la réalisation du modèle formatif retenu. L'environnement multimédia intégré à la formation initiale se révèle comme réponse au défi surgi de la comparaison.

La deuxième partie de l'étude se propose de discuter le concept de *l'intégration des TIC* dans la formation initiale des enseignants de langues étrangères dans le cadre de l'idée de « communauté de la formation ». À partir de la présentation de l'évolution de la place des TIC dans l'apprentissage/enseignement de langues : de l'emploi comme outil jusqu'à l'intégration dans la conception même de l'apprentissage, par la caractéristique des ressources multimédias utilisées dans l'apprentissage/enseignement de langues, à la situation des TIC à l'école polonaise, le troisième chapitre tend à caractériser le dispositif didactique d'intégration des TIC dans la formation initiale. L'analyse des résultats des études sur les apprentissages acquis dans l'environnement multimédia menée dans le

quatrième chapitre tient à révéler ses valeurs pour le modèle de la formation initiale élaboré.

La troisième partie empirique, basée sur le profil professionnel et le modèle de formation élaborés dans la première partie ainsi que sur la conception du dispositif didactique d'intégration des TIC à ces fins formatives issue de la deuxième partie, contient l'étude de l'application du dispositif. Sont présentées la problématique de la recherche et la méthodologie choisie. La description de la réalisation de la recherche passe par les préparatifs, la caractéristique du dispositif didactique basé sur les missions virtuelles, du contexte et des participants vers le déroulement de la recherche. Les artefacts produits par les étudiants-participants ainsi que leurs parcours cognitifs, affectifs et sociaux dans le dispositif, recueillis lors de la recherche, sont analysés et commentés.

Ainsi, sont mis au centre de notre recherche les étudiants en formation initiale et leurs apprentissages dans le modèle formatif élaboré. Par l'analyse détaillée des connaissances et des modes d'apprentissage activés dans le dispositif formatif multimédia basé sur les missions virtuelles, notre recherche entend contribuer aussi à la réflexion sur les modalités d'intégration des TIC dans les processus d'apprentissage/enseignement de langues et, surtout, de la formation enseignante.

Partie 1. Formation initiale des enseignants de langues étrangères : principes, contraintes, défis

Dans la première partie de notre étude, nous tenterons de modéliser le profil professionnel du futur enseignant de langues étrangères et les principes d'une formation initiale susceptible de contribuer à son développement. Notre recherche sera volontairement basée sur le modèle de l'apprentissage/enseignement de langues qui vise l'acquisition chez l'apprenant d'une compétence de communication en langue étrangère donnée. L'étude des théories d'apprentissage choisies et de la spécificité de l'apprentissage humain à l'âge universitaire, nous permettra de dresser les caractéristiques de l'étudiant en formation initiale et d'y adapter le modèle formatif. Nous allons ensuite conceptualiser le profil enseignant qui résulte des documents normatifs, polonais et européens, en vigueur pour les formations enseignantes. La confrontation des concepts élaborés aura comme objectif de construire un modèle de formation initiale qui, tout en respectant les prescriptions administratives, soit en mesure de réaliser les principes du profil professionnel retenu.

Chapitre 1. Profil professionnel des enseignants de langues étrangères : essai de modélisation

L'enseignant est, à côté de l'apprenant, l'un des deux acteurs des situations pédagogiques d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. La première définition polonaise du schéma didactique d'apprentissage/enseignement de langues étrangères a été proposée par Franciszek Grucza (1976). Les deux acteurs de l'ensemble didactique, à savoir enseignant et apprenant, ont été liés entre eux par un canal de communication. Depuis, les didacticiens de langues étrangères polonais ont proposé des modifications et des extensions de l'ensemble (voir p.ex. Woźniewicz, 1987 ; Pfeiffer, 2001).

La didactique des langues étrangères, en vue d'optimiser l'efficacité du processus, puisait dans des théories qui mettaient l'accent plutôt sur la langue - objet de l'apprentissage, plutôt sur les qualités pédagogiques de l'enseignant en soulignant ainsi son rôle décisif dans le processus, ou encore sur l'apprenant et son fonctionnement cognitif, en faisant de lui l'acteur principal du processus. Ces prises de positions modifiaient les rapports entre l'apprenant et le savoir, entre l'apprenant et la présentation de l'objet de l'apprentissage, ainsi que les relations entre l'enseignant et la matière à enseigner ou le positionnement de l'enseignant envers l'apprenant et son apprentissage. Partant de l'observation des articulations et de l'organisation en situation des éléments constitutifs du processus, Marguerite Altet (1997 : 17-21) propose de définir une situation pédagogique en tant que *communication* entre *l'apprenant* et *l'enseignant* dans un rapport au *savoir* vers une *finalité*. Le modèle opérationnel de la communication entre l'enseignant et l'apprenant a servi pour Altet de critère pour décrire les courants pédagogiques qui ont influencé l'apprentissage/enseignement de langues étrangères et les rôles réciproques de l'apprenant et de l'enseignant dans ce processus. Pour distinguer différentes articulations entre les composantes du processus, cinq courants ont été institués :

- **Magistro-centriste** : Tous les éléments sont gérés par l'enseignant, maître, qui élabore le savoir d'une seule et même manière pour tous les apprenants, qui organise les situations de l'enseignement, qui impose aux apprenants l'objectif de leur participation : écouter et recevoir le savoir, et qui transmet ce savoir. L'accent est mis sur l'articulation entre l'enseignant et le savoir. La communication, dont le but est de transmettre, reste unilatérale : de l'enseignant vers l'apprenant. L'apprentissage est une réception et une accumulation des savoirs.
- **Puero-centriste** : L'élève découvre et construit le savoir. Il est aidé par l'enseignant qui organise les situations d'apprentissage, ajuste ses actions en fonction des besoins de l'élève, le laisse agir, s'épanouir et créer sa personnalité. L'articulation privilégiée est entre l'élève et l'enseignant. La communication va de l'élève vers l'enseignant. L'apprentissage est une construction individuelle.
- **Socio-centriste** : L'élément principal du processus est la société et l'éducation de ses membres. L'élève est formé par le maître dans un travail coopératif avec les autres élèves pour les besoins de la société. Ici l'articulation favorisée est entre l'élève et la situation sociale. La communication se fait communautaire et l'apprentissage est une transformation en membre social.
- **Techno-centriste** : L'objectif principal est l'adaptation de l'apprenant aux besoins de la société technique et industrielle. Les objectifs de l'apprentissage sont alors prédéterminés par les programmes, le savoir est découpé et proposé par l'enseignant dans les situations où l'apprenant seul et à son rythme atteint les objectifs préfixés. Tout le processus est soumis à une approche rationaliste, rigoureuse et scientifique. Ici l'articulation principale est entre l'élève et la situation. L'apprentissage est une activité de l'apprenant dans la situation de l'acquisition du savoir découpé par l'enseignant. La communication se réalise assez proportionnellement entre l'enseignant et l'apprenant.
- **Centré sur l'apprentissage** : L'apprentissage est une construction du savoir, active et originale, par chaque apprenant selon ses potentialités personnelles. L'enseignant l'aide à apprendre et à apprendre à apprendre. Les articulations engagent

l'apprenant et l'enseignant autour du savoir dans la communication. La communication est négociation et médiation (Altet, 1997 : 15-21).

Notre étude tentera de conceptualiser les principes d'une formation initiale qui conduit vers le profil professionnel de l'enseignant des langues étrangères centré sur l'apprentissage. Pour ceci, nous partirons de la définition suivante du **processus d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère** : une suite de situations pédagogiques autour des activités communicationnelles exolingues entre l'apprenant et l'enseignant dont la finalité est le développement d'une compétence personnelle de communication exolingue de l'apprenant⁶. Le dynamisme et la qualité du processus de l'apprentissage/enseignement de langues étrangères dépendent en grande partie de la formation de l'enseignant. Aussi, serait-il judicieux de modéliser la **formation initiale** des futurs enseignants de langues étrangères sous forme d'un ensemble formatif composé d'acteurs, formateurs et étudiants - futurs enseignants, qui agissent conformément à une méthodologie choisie dans un environnement donné dans le but de construire le savoir et les compétences professionnels. Compte tenu des articulations multiples et hétérogènes parmi ces composantes, nous tenterons de modéliser le profil professionnel du futur enseignant d'une langue étrangère en faisant de la focalisation sur le futur enseignant et le processus de se former, d'une part, et sur l'apprenant et l'apprentissage d'une langue étrangère, d'autre part, sa pierre angulaire. L'hypothèse que nous voulons défendre est que la construction personnelle du **profil professionnel** de l'enseignant, dès la formation initiale, se fonde sur l'apprentissage de la *réflexion*, et se modélise en *interactions*,

⁶ Le concept de la «*compétence personnelle de communication*» a été introduit dans la didactique des langues étrangères par Weronika Wilczyńska (1999 : 306, 2002 : 323), repris dans Wilczyńska et Michońska-Stadnik (2010 : 31) et signifie les connaissances et les compétences qui permettent à l'apprenant de réaliser dans des situations de communication exolingue ses buts en accord avec sa personnalité.

actions sociales multidimensionnelles. Pour le démontrer, nous analyserons le fonctionnement cognitif et métacognitif du futur enseignant d'une langue étrangère dans des situations de formation et dans des environnements formatifs. Nous allons appuyer notre analyse sur les concepts du fonctionnement cognitif individuel et des relations de coopération dans la construction réciproque des savoirs entre le futur enseignant d'une langue étrangère et les autres acteurs de l'ensemble. Ceci nous permettrait d'identifier le(s) environnement(s) formatif(s) susceptible(s) de contribuer à la formation vers le profil professionnel proposé des futurs enseignants de langues étrangères dans le champ conceptuel élaboré.

1.1. Valeurs des approches cognitive et constructiviste de l'apprentissage pour la formation enseignante

Les sciences cognitives, et parmi elles la philosophie, la psychologie, la linguistique, dites les sciences de la cognition naturelle, ainsi que les neurosciences et l'intelligence artificielle, domaines de la cognition artificielle, ont apporté dès la deuxième moitié du XX siècle à la didactique des langues étrangères et à la formation des enseignants de langues étrangères des idées qui ont permis de redéfinir leurs concepts de base. Partant de la théorie de l'information, du traitement et du stockage des données pour les besoins de la traduction automatique, issues des recherches linguistiques et situant l'homme au centre de la recherche, elles se sont concentrées sur son acte d'apprendre et la construction de son savoir. Considérant la cognition humaine comme mécanisme de traitement des données, elles ont amélioré la connaissance du fonctionnement de la mémoire humaine et des procédures auxquelles l'homme fait recours pour résoudre des problèmes, à savoir l'algorithme et l'heuristique (cf. Clément, 2009 ; Pastiaux, 2006 ; Costermans, 2001 ; Gaonac'h, 1987 ; Lindsay et Norman, 1984).

Actuellement, la didactique des langues étrangères, qui met en relation constante les recherches, l'enseignement et la

formation des enseignants et qui tient compte des changements de l'environnement socioculturel, se voit reconnue dans son statut de science partenaire et contribue de sa part à la redéfinition des contenus linguistiques, culturels élaborés pour ses besoins par les sciences cognitives (cf. Dakowska, 2010 ; Wilczyńska et Michońska-Stadnik, 2010 ; Chiss, 2007 ; Pothier, 2003). Pour la formation des enseignants de langues étrangères, deux concepts, à savoir *opérations cognitives* et *construction du savoir*, en tant que modificateurs possibles de l'attitude enseignante envers le processus de l'apprentissage, sont de première importance. Nous trouvons donc nécessaire de présenter ces concepts, sans pour autant vouloir en donner une vision exhaustive, et d'étudier à partir d'eux le profil professionnel des enseignants de langues étrangères.

1.1.1. Apprentissage humain comme processus du traitement de l'information

Issu de l'approche *cybernétique* par laquelle l'homme est conçu comme un système de traitement de l'information, le cognitivisme classique présente le système cognitif humain à l'image d'un ordinateur. Pour définir les principes du fonctionnement du cerveau humain, les chercheurs proposent alors d'analyser les principes et les structures des systèmes informatiques, car la procédure de traitement est la même dans tous les cas, indépendamment de la matière constitutive du système. Selon la conception psychologique du fonctionnement cognitif humain, évoquée ici brièvement d'après Lindsay et Norman (1984 [1972]), le système cognitif humain collecte les données de l'environnement pour créer sa propre représentation du monde. Les données sont stockées dans la mémoire qui, d'une part, conserve les concepts, les événements et tout un réseau de rapports entre eux, et d'autre part, interprète les nouvelles données au travers des données déjà emmagasinées. La première fonction de la mémoire est décrite à l'exemple d'une base de données informatique et la suivante d'après le système numérique de traitement des données. Le savoir est présenté en

tant que produit dérivé de la collecte et du traitement constants des données. Il est le résultat d'une expérience individuelle confrontée à la spécificité fonctionnelle unique pour chaque système humain de traitement. Les données, traitées par un système dynamique et intégrateur et organisées en une structure hiérarchique, qui avec l'âge devient de plus en plus précise et spécifique, déterminent l'accès à de nouvelles informations. Le système, qui apprend par l'interaction active avec l'environnement, accumule chez l'enfant plus d'informations que chez l'adulte : les contradictions entre le système et l'information nouvelle sont moins fréquentes chez l'enfant que chez l'adulte. La tendance à résoudre les problèmes, caractéristique de tout système qui s'actualise en contact avec des facteurs extérieurs, est ainsi immanente au cerveau humain. Les réalisations diffèrent pourtant selon les capacités individuelles.

Cette conception a incité d'abord les chercheurs en didactique à décrire les processus d'apprentissage selon les modèles informatiques. Pour aborder les informations l'apprenant dispose donc du dispositif d'entrée des informations, de la mémoire – stockage – des connaissances préalables du système, du dispositif de traitement et du dispositif de sortie (« *modèle minimal* » de Gaonac'h, 1987 : 109). Pour devenir *connaissances* et résider dans la mémoire à long terme, les informations sont traitées par les mécanismes de la cognition : perception, représentation, langage, mémoire, attention, contrôle et raisonnement. Selon le type de savoir qu'elles représentent, elles sont classées en déclaratives et procédurales - conditionnelles⁷. Cette distinction des connaissances est fondée sur les concepts du traitement des données informatiques où les déclaratives sont analogues aux bases de données informatiques et les procédurales reprennent l'idée des programmes opérationnels. Les connaissances déclaratives, théoriques, appelées aussi savoirs, se rapportent aux faits, aux

⁷ Certains chercheurs, p.ex. La Garanderie (1987), font la distinction entre les connaissances procédurales et conditionnelles pour séparer le comment des opérations des situations de leurs applications.

définitions, aux règles et permettent de répondre aux questions du type : « qu'est-ce que je sais ? ». Relatives aux contenus et catégorisées de statiques, pour permettre une action elles doivent être accompagnées de connaissances dynamiques : procédurales et conditionnelles. Les connaissances procédurales, les savoir-faire, se réfèrent au « comment » d'une action ou d'une pratique en précisant les étapes, procédures, modes d'agir dans un contexte déterminé. De leur part, les connaissances conditionnelles concernent les circonstances de l'action : « quand et pourquoi » et donnent ainsi lieu à des classifications et à la structuration des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire constitue une structure hiérarchique et interdépendante. Les chercheurs la conçoivent sous plusieurs représentations⁸. Celle du *schéma*, qui reprend les systèmes organisationnels de données dans le processus du traitement de l'information, a trouvé plusieurs applications dans la didactique cognitive⁹. Le schéma englobe les connaissances de trois types et les place dans des relations d'interdépendance dynamique. Le schéma s'active, et met en jeu les connaissances conservées en mémoire à long terme, pour sélectionner de nouvelles connaissances et pour les mettre en relation avec les connaissances antérieures. C'est à travers elles que les informations sont interprétées et « *les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre* » (Gaonac'h, 1987 : 106).

En indiquant les apports de la psychologie cognitive pour l'apprentissage, Jacques Tardif (1997) souligne entre autres l'importance attribuée aux *connaissances antérieures* dans la construction du savoir. Les connaissances antérieures ont pu

⁸ p.ex. *cadre, script, modèle mental, schéma* sont des exemples des représentations venant de différents auteurs (cités dans Karpińska-Szaj, 2005 : 30).

⁹ Les schémas du contenu et formels de traitement de l'information pour la construction des connaissances sont repris p.ex. dans la structure des Missions Virtuelles décomposée en six étapes : situation, tâches, processus, ressources, évaluation, prolongement que nous nous proposons de présenter en détails au paragraphe 3.2.2.2.

être observées dans de nombreux contextes, quotidien, personnel ou professionnel. C'est à elles que se réfère la personne pour sélectionner et traiter de nouvelles informations¹⁰. En confrontation avec les nouvelles données, les antérieures sont vérifiées et confirmées, ou modifiées (complétées, ajustées, nuancées), ou remises en question, sans pour autant s'éliminer de la mémoire à long terme et sans être remplacées. Les connaissances antérieures déterminent donc la construction des connaissances déclaratives et procédurales nouvelles, elles influencent le processus d'apprentissage : à partir du choix de l'information, par la façon de l'aborder, jusqu'au résultat final : apprentissage ou non.

De leur part, Paris et Winograd (1990 : 15-53) reconnaissent qu'au regard de l'enseignement et de l'apprentissage, la métacognition a accentué le rôle de la conscience et de la gestion par l'apprenant de ses démarches cognitives et l'importance des différences individuelles dans le développement cognitif. Elle a fait révéler un nouveau type de connaissance imbriqué dans le développement cognitif par l'expérience et par la scolarisation, a fait impliquer les connaissances stratégiques en tant que directement enseignées et apprises, a mis à jour la liaison entre les connaissances (ang. *skill*) et la volonté (ang. *will*), les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs, par la référence à l'évaluation et à la gestion de soi.

La sélection des informations pour le traitement est basée sur des *règles* élaborées en fonction du but. Pour ceci, les connaissances sont organisées « *en réseau fonctionnel dans lequel les liens entre connaissances s'établissent sur le fait qu'elles concourent à des tâches dont les buts sont semblables* » (Clément, 2009 : 80). Pour des raisons d'économie cognitive l'élaboration des règles de traitement se fait vite. Si une règle

¹⁰ André Giordan (1992) introduit le concept de la « *conception* » qui est constituée d'un certain nombre d'idées que les élèves ont par rapport au sujet d'études. Ce sont des « *idées erronées* » ou des « *erreurs de raisonnements* » qui pourtant persistent dans de multiples situations d'enseignement (dans Tardif, 1997 : 93).

générale de fonctionnement, aussi erronée soit-elle, est acquise et observée quotidiennement par l'apprenant, malgré l'exposition à des exemples d'emplois corrects, l'utilisation erronée selon cette règle généralisée persiste. André Giordan et Gérard de Vecchi (1987) ont expliqué le phénomène par le concept du champ de validité de la représentation d'une connaissance. Ses dimensions s'élargissent avec chaque fonctionnement observé et, même si le champ donne une explication erronée d'un cas particulier, plus il est grand, mieux il est retenu. L'homme tend à accepter une expérience qui s'intègre facilement et évite la difficulté d'interprétation. Selon Jack Mezirow (2001 : 51), ce phénomène est dû à l'action du « *cadre de référence* » existant qui contient des modalités cognitives, sorte de règles, et limite le champ d'interprétation.

À travers l'étude des processus mentaux mis en œuvre dans les activités intellectuelles, telles les acquisitions des savoirs et des savoir-faire particuliers, le courant a apporté des informations sur le fonctionnement cognitif mais aussi *affectif* de l'homme. L'accentuation sur la façon selon laquelle l'individu interprète et conçoit l'expérience a fait surgir le côté émotionnel et affectif de l'apprentissage humain. Si l'aspect cognitif de l'apprentissage se rapporte aux contenus, l'aspect affectif se réfère à la dynamique du processus (Illeris : 2006). Les schémas affectifs, élaborés en relation avec la construction des connaissances, influent sur l'apprentissage : ils peuvent modifier l'attitude envers le processus et les contenus, envers soi-même en tant qu'apprenant. Les cadres de références de Mezirow contiennent aussi des éléments affectifs qui, par conséquent, agissent sur la dynamique de l'interprétation et de l'acceptation de nouvelles connaissances¹¹.

Bref, le cognitivisme a fait émerger les concepts de valeur pour l'apprentissage humain que nous trouvons essentiels pour

¹¹ John Dewey (1988 : 48 [1910]) donnait une explication de ce phénomène en le situant dans la nature humaine et sa tendance interne et générale à accepter plus facilement et avec plus de plaisir les opinions qui confirment les suppositions retenues que les opinions contradictoires.

la modélisation de la formation initiale. L'examen des concepts choisis nous permettrait de préciser par la suite le profil professionnel de l'enseignant de langues étrangères et d'envisager le modèle de formation respectif.

1.1.2. Résolution de problèmes au centre de l'apprentissage

La résolution de problèmes, envisagée par l'approche cognitive, est définie comme un ensemble d'activités mentales, composé d'étapes qui partent de la perception, la détection du problème, par l'activation des connaissances pour le traiter, à l'acceptation de la solution et l'appropriation cognitive du résultat¹². Les conceptions diffèrent dans la définition des mécanismes qui font *apparaître* l'existence d'un problème et des *modes de traitement* employés dans la résolution de celui-ci.

1.1.2.1. Apparition du problème

Pour John Dewey, concepteur du système pédagogique fondé sur la résolution de problèmes, l'apparition d'un problème provient d'une **lacune cognitive** et apparaît en relation étroite avec la situation réelle de l'apprenant, son style de raisonnement et ses possibilités cognitives. Dewey (1988 : 34 [1910]) accentue cette première étape en définissant le problème en tant que toute réalité qui rend l'esprit humain perplexe et réflexif et qui prive tout raisonnement de sûreté. Conçue comme recherche des relations de cause à effet, la résolution de problèmes deweyenne passe par les hypothèses et la déduction, basées sur les observations et les expérimentations autour des faits qui pourraient confirmer ou réfuter l'idée de départ. Le conflit cognitif est donc à l'origine du problème. La même idée des mécanismes déclencheurs de la résolution de problèmes apparaît chez Mezirow qui en rend responsable « *un schème de*

¹² p. ex.: Józef Koziol (1995 : 123) propose comme phases de résolution de problèmes : perception, analyse, création d'idées de solution, vérification des idées.

sens douteux et problématique » (Mezirow, 2001 : 112). Pour sa part, Jérôme Bruner explique la tendance humaine à la résolution de problèmes par la caractéristique intrinsèque de l'esprit humain qui « *est actif; il est orienté vers la résolution de problème* » (Bruner, 2008 : 118 [1996]). La résolution de problèmes constitue donc une activité cognitive humaine face à une situation, incertaine ou douteuse, rencontrée.

1.1.2.2. Représentation du problème

La résolution de problèmes dépend de la représentation que la personne s'en fait. Les données du problème apparaissent « *comme un phénomène soudain qui échappe au contrôle du sujet lui-même* » (Costermans, 2001 : 98). Elles sont confrontées aux connaissances acquises et perçues selon les fonctionnalités que l'apprentissage précédent leur aurait attribuées¹³. Pour résoudre le problème, le sujet doit trouver de nouvelles fonctionnalités aux données du problème. Certains problèmes exigent d'être vus d'une perspective élargie¹⁴, dans un espace plus large que la première vision du problème. Il en résulte que la résolution de problèmes demande plusieurs manipulations sur les données : aperçu de leurs potentialités, élargissement du cadre imaginé dans lequel elles sont placées etc. C'est en fonction de la représentation du problème que l'on procède au choix de la procédure de solution. Ainsi, la nature de la représentation que le sujet se fait du problème joue sur la réussite ou le manque de solution.

1.1.2.3. Modes de traitement

¹³ Selon le concept de « fixité fonctionnelle » de Karl Duncker (1945) exemplifié par le problème suivant : « On donne au sujet une bougie, une boîte d'allumettes, une boîte de clous et un marteau, et on lui demande de fixer la bougie, allumée, au mur de la pièce » (dans Costermans, 2001 : 98).

¹⁴ Comme dans le traitement du problème de « neuf points » : pour le résoudre, il faut s'imaginer que les quatre lignes droites, qui doivent relier les neuf points disposés dans un carré, peuvent sortir du cadre.

Apparu ou recherché, le problème est soumis à un traitement. Issues de la conception de l'intelligence artificielle, présentée à la section 1.1.1., deux stratégies opposées sont définies comme plans d'action pour la résolution de problèmes : *algorithmique* et *heuristique*. L'opposition entre elles réside dans l'effet : garanti ou non. L'algorithme, ensemble de règles à suivre pour atteindre le bon résultat, est « *une procédure figée, aboutissant automatiquement à un résultat déterminé* » (Gaonac'h, 1987 : 112). La résolution de problèmes par algorithme demande la recherche d'une information concrète emmagasinée dans la mémoire. Vu que toutes les données du problème doivent être prises en compte pour être traitées par un algorithme et que pour les problèmes les plus compliqués l'algorithme n'est pas découvert ou n'existe pas¹⁵, la majorité des problèmes où il serait impossible de considérer toutes les données est abordée par les stratégies heuristiques. Sans garantie de succès, l'heuristique est une sélection de règles pratiques, procédures ou indices¹⁶, « *dont l'expérience nous apprend qu'elle présente une probabilité supérieure au hasard d'y parvenir* » (Costermans, 2001 : 102). Les algorithmes et les heuristiques constituent des connaissances procédurales, des savoirs-faire.

La résolution de problèmes s'effectue dans le cadre d'une *situation* concrète, de l'espace- problème qui contient deux éléments : l'état initial du problème et l'état but. La représentation de l'écart entre les deux détermine les opérations que l'on choisit pour s'approcher de l'état but. Les opérations à choisir sont des tactiques de recherche qui passent par la

¹⁵ D'après Lindsay et Norman (1984: 513 [1972]) qui comme exemple d'algorithme donnent les règles mathématiques de multiplication. Les problèmes à données multiples et impossibles à prendre toutes en compte sont appelés ouverts ou dilemmes (Kozielecki, 1995: 121).

¹⁶ Les heuristiques se divisent en: règles générales d'actions, indépendantes des situations spécifiques et ainsi valables pour tous types de problèmes, telles la recherche par essais et erreurs, Hill Climbing, analyse moyens-fin, ou règles spécifiques à un domaine dont il faut avoir des connaissances particulières (Clément, 2009: 50-53; Costermans, 2001).

reconnaissance des ressemblances entre le problème actuel apparu et ceux dont les solutions sont déjà connues : elles activent la recherche des analogies. Selon la définition d'Évelyne Clément l'*analogie* est « un moyen puissant d'appréhender le nouveau sur la base du connu en mettant en correspondance deux domaines ou situations dont les éléments diffèrent (les rênes du filet et le volant) mais dont la relation entre les éléments est perçue comme semblable, analogue (les rênes comme le volant permettent de guider) » (Clément, 2009 : 64). Dans cette perspective cognitive, la résolution de problèmes se fait par la mise en correspondance systématique des éléments des problèmes résolus, sources, et des problèmes nouveaux, cibles. Le traitement des problèmes par analogie conduit à des généralisations et permet ainsi d'élaborer les schémas abstraits qui contiennent des exemplaires de la source et de la cible. La résolution de problèmes constitue ainsi un apprentissage par le *transfert analogique*. Les résultats d'expériences¹⁷ indiquent, entre autres, qu'une aide explicite sur les liens entre les deux problèmes facilite la découverte de la solution. Ainsi, d'une part la capacité individuelle à reconnaître les ressemblances, même fortement cachées, et à ignorer les différences évidentes, y est de première importance, et d'autre part, l'aide extérieure explicite facilite la résolution de problèmes et indique la source du transfert.

L'application de l'analogie se trouve parmi quatre règles générales heuristiques de la résolution de problème définies par Bruner (1964 : 66)¹⁸ et constitue le fondement de *la pensée intuitive - caractéristique d'un expert*. La compréhension de sens ou de la structure du problème ou de la situation se fait sans recours à l'analyse, les hypothèses sont rapidement fournies et les articulations entre les concepts découvertes. Les opérations mentales, peu conscientes et difficiles ensuite à décrire, embrassent la totalité du problème. La pensée analytique, par

¹⁷ Menées autour de ce concept par Gick et Holyoak (1980, 1983), auteurs cités dans Clément (2009 : 65).

¹⁸ À côté de la référence à la symétrie, l'examen des contraintes et la représentation imagée de la solution.

contre, conduit par des petits pas, clairs et faciles à décrire. Elle se fait consciemment selon un plan d'action préétabli, l'induction peut être accompagnée d'une expérimentation. Les deux types de pensées se complètent : la pensée intuitive donne des possibilités de découverte impossible en analyse et le résultat de la pensée intuitive sous forme d'hypothèses de valeur peut être vérifié en analyse¹⁹.

Ainsi, la résolution de problèmes est envisagée par l'approche cognitive comme une activité de l'élaboration de la représentation du problème et de la recherche de procédure, sa généralisation et son automatiser et, par la suite, la mise en œuvre d'un savoir procédural approprié dans une autre situation de résolution de problèmes. Chaque activité de résolution de problèmes contiendrait deux aspects : identification des contraintes de la situation et choix de la stratégie la plus efficace dans le contexte. La découverte de la solution dans une situation nouvelle exigerait « *des changements conceptuels successifs au cours de l'activité et consécutifs à la prise en compte des contraintes et des retours de l'environnement* » (Clément, 2009 : 82).

1.1.2.4. Valeurs de la résolution de problèmes pour l'apprentissage de langues étrangères

Ces conceptions ont trouvé des applications didactiques, différentes en fonction des matières scolaires enseignées et des méthodes de résolution de problèmes choisies. De même, les appellations qui sont attribuées au processus de résolution de problèmes et les définitions diffèrent chez les didacticiens. La *situation-problème* est selon Philippe Meirieu (1987 : 191) une « *situation didactique dans laquelle est proposée au sujet une*

¹⁹ Bruner propose entre autres de donner aux apprenants les possibilités de comprendre intuitivement le problème à résoudre avant de le traiter par analyse. Ceci les laisserait réfléchir et, conformément aux théories statistiques de prise de décision dans des actions basées sur des données incomplètes, leur donnerait l'occasion de prévoir aussi bien la probabilité que le risque d'une erreur (Bruner, 1964 : 66).

tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis ». Jacques Tardif (1997) parle de *l'apprentissage stratégique* pour désigner toutes les démarches entreprises par l'apprenant dans la résolution de problèmes. Les « *tâches-problèmes* » introduites par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) « *peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés) [...]* » (CERCL, 2000 : 121). Le « problème », plutôt que signifier « difficulté », se réfère à l'action et à la participation, sociale et communicationnelle, active et ouverte pour détecter tout le contexte du problème. Aussi, dans une situation-problème comprise comme « *l'ensemble des contraintes de la situation qui sont caractéristiques du problème et qui doivent impérativement être respectées pour atteindre le but* » (Clément, 2009 : 126), la distinction entre une tâche et un problème est nette. La tâche est décrite objectivement, donnée avec précision en termes d'étapes de sa réalisation et de conditions d'atteinte des objectifs. Le problème est la représentation subjective de la tâche en fonction de sa compréhension, de son analyse et du choix de la procédure. Nous retenons la définition de la **résolution de problèmes** mis au centre de l'apprentissage comme **l'action de l'apprenant face à une situation inconnue dirigée par une hypothèse choisie et vérifiée par l'effet de l'action et qui a pour objectif la création de concepts²⁰ dont la pertinence, temporaire et provisoire, est continûment testée dans la communication et l'interaction.**

L'importance de la conception de l'apprentissage comme résolution de problèmes pour la formation initiale des enseignants de langues étrangères, réside d'abord dans le fait que l'action apporte, à côté de la solution, des heuristiques, procédures ou stratégies, qui pourraient être transférées dans

²⁰ La notion du « concept » correspond ici à l'acception que Lev Vygotsky (2000 : 262) lui a attribuée, à savoir celle du processus de raisonnement et de cognition qu'il contient.

une autre situation d'apprentissage ou de pratique enseignante, analysées comme semblables. Ainsi, la représentation de l'apprentissage embrasse le contenu et la procédure d'y accéder. Ensuite, elle insiste sur la résolution de problèmes comme caractéristique intrinsèque humaine face à la situation de l'apprentissage. Elle souligne aussi le rôle des capacités cognitives individuelles, des schémas sélectifs heuristiques élaborés dans des situations-problèmes différentes et multiples. Elle met enfin en évidence la nécessité d'individualiser la formation initiale afin de rendre possible aux futurs enseignants de langues étrangères d'acquérir des connaissances personnelles sur leur fonctionnement cognitif et de construire des heuristiques personnelles pour l'apprentissage et pour la pratique enseignante future.

1.1.3. Parcours cognitifs dans l'apprentissage

Les constatations des différences dans la progression des élèves, qualifiés par la suite de *bons* et de *mauvais*²¹, ont amené des chercheurs (p.ex. Naiman, 1978) à observer et à interviewer de bons élèves afin de relever les stratégies d'apprentissage auxquelles ils ont recours, de les décrire et de les développer ensuite chez des mauvais élèves. Ces objectifs didactiques étaient fondés sur la constatation que le fonctionnement cognitif, tel que décrit par les sciences cognitives, est caractéristique de chaque individu. Les recherches menées aussi bien dans le cadre de l'apprentissage général (La Garanderie, 1987) que de l'apprentissage spécifique de langues étrangères (Oxford, 1990 ; O'Malley et Chamot, 1990) ont apporté des résultats significatifs pour l'apprentissage/enseignement de langues étrangères. Les recherches récentes montrent que les stratégies d'apprentissage sont employées aussi fréquemment par

²¹ Néanmoins, cette distinction entre « bons » et « mauvais » élèves traitée d'abord comme cause de difficultés, dans les travaux postérieurs, p.ex. de La Garanderie (1987), est vue comme la conséquence d'approches pédagogiques inadaptées aux performances individuelles des apprenants.

les bons et que par les mauvais élèves, avec cette différence que ces derniers ont recours, de façon inconsciente, à d'autres stratégies et souvent les mêmes, donc faiblement assorties au niveau et au type du problème à résoudre (cf. Michońska-Stadnik, 2008 : 395). Procéder à la maîtrise des stratégies et à leur utilisation appropriée s'impose comme condition d'un apprentissage réussi. Il est à noter que les stratégies employées sont en relation avec les styles cognitifs personnels. La découverte personnelle du style cognitif suppose donc un appui dans le développement de la maîtrise des stratégies d'apprentissage.

1.1.3.1. Découverte personnelle du style d'apprentissage

Comme l'indique Marie-José Barbot (1999), la découverte personnelle du style d'apprentissage est avant tout l'affaire de l'apprenant. Dans cette découverte, il ne s'agit pas de le constater définitivement, mais plutôt de « *donner des repères pour développer de nouvelles compétences et nouvelles capacités, en s'appuyant sur celles qui sont déjà acquises* » (Barbot, 1999 : 72). Les styles d'apprentissage ne constituent donc pas des descriptions typologiques pour y encadrer des personnes mais plutôt des ensembles de références pour l'organisation des situations d'apprentissage qui respecteraient différents besoins cognitifs des participants. Les typologies des styles d'apprentissage peuvent être établies, comme dans la proposition de Barbot (2000 : 51), selon le canal préférentiel de perception et le mode préférentiel de résolution de problèmes. Ainsi, à l'exemple d'une situation de communication orale en langue étrangère, l'auteure décrit les comportements observables des étudiants où p.ex. sont décrits comme *auditifs* les personnes aimant parler, qui prennent la parole facilement tandis que les *visuels* se sentent plutôt fragilisés dans une telle situation; les *preneurs de risques* se lancent dans l'action et dans l'expérience tandis que les *perfectionnistes* préfèrent acquérir un savoir déclaratif ; les *globalistes* passent par une approche

plutôt intuitive tandis que les *analytiques* donnent de l'importance au mot à mot ; les *réflexifs* s'intéressent plus au savoir procédural et développent le contrôle de leur production tandis que les *pragmatiques* se penchent vers la production et le savoir déclaratif.

Les styles d'apprentissage comme la personnalité ne sont pas modifiables, pour autant les chercheurs (cf. La Garanderie, 1987)²² soulignent qu'ils ont un impact sur les choix préférentiels, conscients ou inconscients, des stratégies d'apprentissage. Des solutions parallèles sont alors proposées pour la découverte des styles d'apprentissage. D'une part, les multiplications et différenciations des situations d'apprentissage donneraient plus de possibilités d'observation et d'identification personnelle des préférences dans la perception et dans le mode de résolution de problème (Barbot, 2000). D'autre part, comme p.ex. Claude Springer (1996 : 237) le souligne, il ne suffit pas de fournir aux apprenants une série, aussi complète soit-elle, de différentes situations d'apprentissage pour qu'ils maîtrisent consciemment leurs styles et stratégies.

Les styles cognitifs et les stratégies d'apprentissage sont des termes dont la définition et la distinction des cadres s'avèrent problématiques. Il est judicieux alors de souligner ici la caractéristique principale des styles d'apprentissage retenue, à savoir qu'ils résultent des préférences perceptives, ils peuvent être observés mais ne sont pas modifiables, par conséquent, ils ne peuvent pas être l'objet de l'apprentissage. Vu tout de même leur action sur les choix des stratégies d'apprentissage, il est important d'aider les apprenants, en l'occurrence les futurs enseignants de langues étrangères, à les découvrir en soi et à en devenir conscient.

²² Antoine de La Garanderie, dans sa théorie de compréhension par évocation, explique les différences temporelles dans l'acquisition du langage chez les enfants par le type d'évocation mentale mis en jeu : visuel, auditif ou verbal. Ainsi, les enfants qui parlent tôt évoqueraient auditivement ou verbalement ce qu'ils ont entendu (1987 : 34).

1.1.3.2. Stratégies de communication et stratégies d'apprentissage

La distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication, où les recherches concernent respectivement le processus d'acquisition et le processus d'utilisation d'une langue étrangère (O'Malley et Chamot, 1990), a ouvert une discussion sur l'articulation entre les deux types des stratégies. Tout en étant d'accord que les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication sont des types de comportements différents, les chercheurs ne sont pas unanimes sur les cadres de leurs classements. Néanmoins, le changement de perspective dans l'apprentissage/enseignement de langues étrangères, où la langue atteint le statut d'un outil de cognition et de communication sociale, a déplacé le but des apprentissages d'une langue étrangère vers l'acquisition d'une compétence communicative en langue étrangère. Il est logique de procéder désormais par la communication qui devient ainsi une des stratégies d'apprentissage des langues étrangères et en même temps son objectif. La distinction entre les stratégies d'apprentissage et de communication apparaît alors comme résultant plutôt de différences historiques ou dépendant du centre de recherche (cf. Michońska-Stadnik, 1996) que des différences réelles et justifiées entre les deux procédures. Les résultats des recherches menées dans cette perspective ont abouti à plusieurs définitions et classements des stratégies d'apprentissage.

1.1.3.3. Stratégies d'apprentissage – définitions et classements

Il existe différents classements des stratégies d'apprentissage : à la suite des recherches de psychologie cognitive et des analyses théoriques des tâches linguistiques (O'Malley et Chamot, 1990) ou selon les principes que toute stratégie d'apprentissage vise l'objectif d'une communication efficace (Oxford, 1990). Les classements des stratégies d'apprentissage, comme le soulignent leurs auteurs, ne sont que des propo-

sitions. De même, plusieurs définitions sont données. Les stratégies d'apprentissage sont des *opérations mentales* mises en œuvre par les situations-problèmes (Barbot, 2000 : 55), désignées à la fois comme *processus cognitifs* et *moyens techniques* (Barbot, 1999 : 85). Les stratégies d'apprentissage sont aussi présentées en tant que *raisonnement spécifique* et *comportements* variés utilisés pour comprendre, apprendre et mémoriser, comportements spécifiques des apprenants et compétences stratégiques désignées comme *savoirs des apprenants sur l'utilisation des stratégies* (cf. Michońska-Stadnik, 1996 : 30-31 ; Drożdżał-Szelest, 1997 ; Cyr, 1998). Les *stratégies d'apprentissage* sont des *opérations cognitives* qui traitent et transforment les connaissances. Pour ceci, à partir du modèle du traitement de l'information, Claude Springer (1996) propose une classification des stratégies qui entrent dans la transformation des données d'entrées :

- généralisation - on substitue une variable à une constante,
- induction - on infère à partir d'une caractéristique de l'ensemble d'une classe,
- assimilation - on joint un élément à un groupement,
- formulation – on crée des hypothèses qui permettent de résoudre un problème à partir d'un plan connu.

Cette taxinomie a pour fonction « d'aider l'enseignant à mieux cerner les différentes stratégies d'apprentissage » et pour l'apprenant de « mieux 'encoder' les données d'entrée afin d'améliorer la sélection et l'analyse des éléments perçus » (Springer, 1996 : 239). Aussi, dans le modèle d'aptitude de Skehan cité par Narcy-Combes (2005 : 50), la capacité de « repérer ce qu'il y a dans l'input » apparaît comme primordiale pour déclencher les deux suivantes : capacité d'analyse et de fonctionnement par blocs, et ceci pour faciliter la fluidité de la production langagière.

Les stratégies d'apprentissage sont présentées aussi comme des *interactions : cognitives* entre l'apprenant et la matière à étudier, *métacognitives* entre l'apprenant et son fonction-

nement cognitif, *socio-affectives* entre l'apprenant et le contexte social et affectif de l'apprentissage. Dans cette optique, s'inspirant des travaux de O'Malley *et coll.* (1985), Paul Cyr (1998) présente les stratégies cognitives comme faisant entrer l'apprenant en interaction avec la matière à étudier pour la manipuler à l'aide de techniques spécifiques. Il distingue douze stratégies **cognitives** dans l'apprentissage d'une langue étrangère et parmi elles : *pratique de la langue, mémorisation, prises des notes, groupements, révisions, inférences, déduction, recherche documentaire, traduction et comparaison, paraphrases, élaboration et résumés*. Pourtant, certains chercheurs (cf. Barbot, 2000) sont d'accord sur le caractère un peu flou de cette définition où les stratégies d'apprentissage sont en même temps le processus et les techniques/moyens pour les mettre en jeu. Pour la rendre plus fonctionnelle pour les formateurs et pour les futurs enseignants, il conviendrait de distinguer les processus mentaux de haut niveau : mémorisation, inférence, déduction, élaboration, généralisation, association, discrimination etc., et de les regrouper sous l'appellation des stratégies, des techniques cognitives utilisées dans leur application, tels que : prise de notes, groupements, recherche documentaire, représentations sur papier sous forme de schémas, de cartes heuristiques, de dessins etc.

Le processus d'apprentissage est modifié par les interactions sociales et les émotions qui entrent en jeu. L'importance de la dimension socio-affective est souvent soulignée dans les recherches sur l'apprentissage, et en particulier sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Claire Kramsch (1984 : 32-33), qui analyse les différences individuelles dans l'acquisition des langues étrangères, souligne dans la caractéristique des *bons élèves* leur habileté à établir une interaction sociale, en se joignant à un groupe, et leur capacité à se maintenir dans le circuit interactif, en donnant l'impression de comprendre et en comptant sur l'aide des autres, et ceci même à l'aide d'outils linguistiques modestes. Aussi, certains classements multiplient-ils, des stratégies **affectives et sociales**

(cf. Cyr, 1998). Ce sont des agirs qui visent la vérification par la coopération de la qualité et de la pertinence des démarches entreprises, la confirmation des choix opérés par leur action sur le monde, la négociation des sens et des évaluations pour contrôler ses émotions : diminuer l'anxiété et s'encourager.

Le classement de O'Malley et Chamot (1990) présente une distinction nette entre les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives et attribue aux stratégies **métacognitives**, qui consistent à *réfléchir* sur son processus d'apprentissage, à *comprendre* les conditions qui le favorisent, à *organiser* et/ou à *planifier* les activités d'apprentissage, à *s'évaluer* et à *se corriger*, un rôle de haute importance dans le processus d'apprentissage. Pour aborder une tâche d'apprentissage ou résoudre un problème, l'apprenant anticipe ou planifie le processus et pour ceci, se fixe des buts à court ou à long terme. Au cours de la réalisation de la tâche ou de la résolution de problèmes, il prête attention, générale ou sélective, à toute entrée susceptible de contribuer à l'apprentissage. Le processus d'apprentissage est constamment géré, régulé et évalué par l'apprenant. Gérer son apprentissage implique la connaissance de son potentiel cognitif, la compréhension des conditions qui le facilitent et la recherche des activités qui l'amplifient. L'efficacité des démarches entreprises est vérifiée et éventuellement corrigée tout au long de la réalisation de la tâche ou de la résolution de problèmes. Cette autorégulation peut concerner le plan appliqué, la production d'un élément de la tâche, la proposition de résolution de problèmes, les stratégies mises en jeu et se manifeste très souvent par l'autocorrection. Le processus de l'apprentissage est soumis à une autoévaluation constante des solutions appliquées, des résultats obtenus, des performances engagées. Les stratégies métacognitives ne sont pas mises en œuvre de façon linéaire mais interviennent au besoin, c'est un va-et-vient ininterrompu des opérations métacognitives autour d'une tâche d'apprentissage et de la résolution de problèmes. Leur importance dans la révision de progrès, dans la possibilité d'analyse de l'apprentissage, dans la

capacité de planifier le futur et d'orienter l'apprentissage a été démontrée par des recherches en éducation et en didactique des langues étrangères (cf. Cyr, 1998 : 42). L'usage plus grand des stratégies métacognitives distingue les apprenants avancés des débutants, « *les experts et les novices* » (Tardif, 1992 : 58). Lorsqu'il constate que la métacognition constitue une caractéristique des élèves « sans difficulté », Tardif propose un programme pour l'apprentissage/enseignement stratégique dans le but d'apprendre à apprendre à tous les élèves. Les stratégies métacognitives sont nécessaires pour structurer les connaissances et pour les fixer dans la mémoire de façon à les rendre consultables facilement et à les mettre en jeu au moment venu.

1.1.3.4. Stratégies d'apprentissage dans la formation enseignante

Toutes les stratégies d'apprentissage : métacognitives, cognitives et socio-affectives ont les mêmes caractéristiques générales importantes (Cyr, 1998 ; Michońska-Stadnik, 2008). Nous nous proposons ci-dessous de les analyser en fonction de leur potentialité pour une formation initiale qui vise le transfert des connaissances acquises en tant qu'apprenant vers la pratique enseignante.

- De la perspective d'un observateur extérieur, en l'occurrence du formateur, certaines stratégies, résultat d'opérations mentales, sont *observables* dans le comportement du futur enseignant p.ex. dans la verbalisation d'une hypothèse ou dans l'autocorrection lors d'une production langagière en langue étrangère, d'autres ne le sont pas p.ex. l'inférence. Inviter les futurs enseignants à raconter comment ils ont procédé permet au formateur et aux étudiants d'obtenir des données qui pourraient constituer un point de départ pour l'analyse et l'évaluation des démarches entreprises.
- Selon le critère du recours *conscient* ou *automatisé*, les futurs enseignants peuvent les utiliser consciemment en résolvant des problèmes précis et, par l'élaboration des heuristiques, tendre vers un déploiement automatique de celles-ci dans une

opération experte. Les stratégies devraient, à notre sens, passer par un processus de prise de conscience qui permettrait de les modifier, ajuster ou remplacer par de plus adaptées au fonctionnement cognitif personnel.

- En tant que comportements, les stratégies sont *modifiables*, soumises à des changements, remplacements ou, si elles se sont avérées efficaces, transférées dans de nouvelles situations. Les stratégies peuvent être apprises par l'expérience des actions entreprises. Pour ceci, il faudrait qu'elles soient objet de la formation initiale.
- Les stratégies sont *orientées vers un but* : elles visent toutes la résolution de problèmes et, par là, l'apprentissage. Pour réfléchir en rétrospection sur une stratégie mise en œuvre, les modifications apportées et les effets, il conviendrait de procéder à des objectivations sur les activités réalisées.

Ceci implique que certaines connaissances de soi, de ses capacités ou de ses habitudes apprenantes spécifiques ne sont pas connues de l'apprenant qui n'en a pas pris conscience. La pédagogie actuelle, tenant compte de ces caractéristiques du fonctionnement cognitif, a introduit la notion d'*apprendre à apprendre* – compétence d'apprentissage qui englobe l'apprentissage de la matière et le développement cognitif général²³. Deux approches sont alors proposées selon le critère de l'articulation entre l'apprentissage des connaissances spécifiques du contenu et l'apprentissage des connaissances générales, donc potentiellement transférables, et parmi elles la compétence d'apprentissage. On propose l'apprentissage intégrant (p.ex. Harris, 2002 ; Tardif, 1997 ; Mari-Barth, 1993) qui place comme capitale l'acquisition des connaissances spécifiques, accompagnées de procédures susceptibles de se généraliser ; ou l'enseignement séparé sous forme d'un entraînement spécifique en compétences d'apprentissage

²³ Marguerite Altet (1999) en présentant plusieurs recherches en pédagogie qu'elle appelle « pédagogies de l'apprentissage » en réponse à la question comment l'élève apprend, amène le rôle de l'enseignant à « *prendre en compte la logique et les démarches d'apprentissage de l'élève et à gérer des conditions d'apprentissage facilitatrices* » (Altet, 1999 : 23).

(Drożdżał-Szelest, 2008 : 406). Pour sa part, Knud Illeris (2006) rappelle que l'apprentissage est l'une des propriétés innées de l'homme et son besoin naturel. L'apprentissage est toujours accompagné de l'amélioration de la rapidité d'acquisition. De la sorte, la formulation « apprendre à apprendre » n'est qu'un slogan qui cache une mystification selon laquelle pour apprendre quoi que ce soit, il faudrait d'abord suivre un entraînement spécial (Illeris, 2006 : 53 [2002]).

Il est judicieux de souligner que le modèle de formation que nous tenons à élaborer devrait prévoir différentes situations d'action et de résolutions de problèmes dans lesquelles les futurs enseignants auraient la possibilité de s'observer, de s'identifier, d'accepter consciemment leurs styles cognitifs et de procéder à des choix personnels de recours à des stratégies d'apprentissage adaptées au problème. Dans l'identification des stratégies d'apprentissage privilégiées seraient utiles : questionnaires, enquêtes, prises de notes, journaux de bord etc. Les découvertes exigeraient des approches individualisées : dans des environnements d'apprentissage qui feraient ressortir les stratégies et ceci selon les rythmes de travail et avec des méthodes personnalisées.

Pour conclure, la prise de conscience du style et des stratégies d'apprentissage amènerait le futur enseignant à la conceptualisation et à la compréhension du fonctionnement cognitif personnel. Ceci permettrait aussi un changement de position face aux erreurs commises, inscrites dans le processus d'apprentissage qui, abordées dans la perspective des stratégies, deviendraient des informations utiles, des indices susceptibles d'amener l'étudiant aux transformations de ses comportements d'apprentissage, et par là, de le libérer du sentiment de l'échec à chacune de leur apparition et d'en forger les outils mêmes de l'apprentissage. Cette expérience de la formation personnelle pourrait aussi donner lieu à des transferts dans les contextes et environnements d'apprentissage nouveaux et dans le contexte de l'enseignement futur visé. Il en résulte un double défi pour la formation initiale : par la facilitation de la découverte du

style cognitif et des stratégies d'apprentissage vers le transfert de ces acquis dans la pratique enseignante; par la résolution de problèmes vers la construction des concepts opératoires et transformateurs. Les deux axes proposés exigeraient une assise qui fournirait les circonstances de leur réalisation, à savoir une *mise en action* et un *accompagnement* partenaire et expert.

1.1.4. Apprentissages en interaction

Le paradigme épistémologique dans lequel nous situons notre étude est celui du *constructionnisme*, concept proposé par Legros et Crinon (2002). Dérivé de l'approche socioculturelle de Lev Vygotsky (1971 [1934]), ce terme apporte une distinction entre deux approches constructivistes qui mettent en jeu dans l'apprentissage les facteurs environnementaux. La première approche du constructivisme au sens strict s'attache aux théories de la cognition et de la construction du savoir au sens piagétien²⁴ ; la seconde inspirée des travaux de Vygotsky met l'accent sur le contexte socioculturel de la cognition et voit la connaissance comme le résultat d'une coconstruction de sens faite parmi les individus et les groupes dans une *interaction* de multiples facteurs *langagiers, sociaux et culturels*. Le concept de la connaissance humaine embrasse donc : le contexte et l'outil cognitif. Dans les recherches inspirées de cette approche, l'esprit humain est ouvert et en tant que tel peut être connecté à d'autres systèmes et réseaux. Le fonctionnement de l'esprit de l'homme, outil neurocognitif de

²⁴ Si, selon Jean Piaget (1992), le développement de l'enfant est un processus autonome intérieur qui se fait entre le sujet et l'environnement, avec prédominance de l'enfant, pour Vygotsky (1989 [1966]), le développement de l'enfant dans l'environnement a besoin d'un intermédiaire, à savoir d'un adulte. Si, selon Piaget, le langage de l'enfant est d'abord égocentrique et se socialise après, Vygotsky considère que le langage, d'abord social et intersubjectif, s'intériorise avec le développement de l'enfant.

traitement de l'information, s'encadre dans l'esprit collectif²⁵ accessible dans différents contextes sociaux, culturels, historiques et biographiques. James Wertsch (1985, cité par Legros et Crinon, 2002 : 32) considère l'esprit « *comme un système cognitif connecté, non seulement aux membres des communautés culturelles et linguistiques, mais aussi aux milieux socioculturels d'appartenance de l'apprenant caractérisés par des outils comme des ordinateurs, la télévision, etc. et des systèmes sémiotiques propres à chaque domaine du monde* ». La connaissance humaine serait donc l'effet des rencontres, des incidences et des interactions entre les participants des groupes, soutenues par des outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances.

1.1.4.1. Concept de l'interaction

Le concept de l'interaction, dans la perspective du sociologue américain Erving Goffman (2000 [1959]), représente les interactions en tant qu'une influence réciproque sur les comportements des sujets qui se trouvent en co-présence. Une interaction particulière signifie toute activité du sujet dans une situation donnée et dont l'objectif est de communiquer, aux autres participants de la situation, une image voulue de soi. Si l'interaction de Goffman se passe dans une situation et un contexte où le décor physique et culturel joue un rôle important, le nœud relationnel est exclusivement entre les personnes. Les éléments de l'entourage sont utilisés pour atteindre le but de l'interaction : création dramaturgique²⁶ d'une image de soi. Nous allons retenir pour notre étude ce concept de *l'interaction* qui se concentre sur le **jeu d'actions entre les personnes**

²⁵ L'esprit humain connecté à l'esprit collectif, ouvert et accessible est parfois représenté par la métaphore de Umberto Eco « *l'esprit comme rhizome* » (1993).

²⁶ Ce concept est repris par Jurgen Habermas (1999 : 181 [1987]) dans sa théorie de l'agir communicationnel, entre autres pour définir les agirs en tant qu'expressions symboliques à l'aide desquelles l'acteur se réfère à l'un des mondes [subjectif, objectif, social].

engagées dans une situation et attribuée à d'autres éléments de la situation la fonction d'outils.

Les psychologues constructivistes russes, et en particulier Lev Vygotsky, déjà dans les années trente du XX^{ème} siècle, mettent l'accent sur l'importance de l'interaction entre l'enfant et son milieu social le plus proche, l'adulte et d'autres enfants, pour son développement cognitif. La théorie vygotkienne du développement cognitif attribue à l'adulte un rôle primordial dans le passage de l'enfant de la zone du développement actuel à la zone proximale de développement²⁷. Pour Vygotsky, la pensée a une origine sociale, donc externe par rapport à l'homme qui fait la connaissance de la réalité et la découvre par l'observation des relations et des régularités qui existent dans le monde (Vygotsky, 2000 : 254). Dans l'interaction, la pensée sociale et la culture sont transmises à l'enfant à l'aide du langage. Par la suite, il apprend des notions modelées par la culture. Interprétée et intériorisée par l'enfant, la culture mobilise ses fonctions et capacités intellectuelles au développement : l'apprentissage mène au développement mental.

De même, les travaux de Jérôme Bruner (1983)²⁸ démontrent que la découverte se fait par l'insertion dans le monde des conventions sociales et culturelles. L'enfant développe la conscience de ce monde lorsqu'il entre en interactions avec d'autres. Les acquisitions de l'homme dès son plus jeune âge sont établies en interaction avec son entourage le plus proche : la famille. Bruner présente l'interaction sociale comme une « *interaction personnelle entre l'enfant et l'adulte dans le contexte général de la culture* » dans lequel l'adulte joue

²⁷ Le développement actuel est une capacité que l'enfant déploie pour résoudre un problème sans être aidé. La zone proximale de développement marque ce que l'enfant pourrait faire avec le soutien d'un adulte et en collaboration avec d'autres enfants. La différence constatée entre les deux niveaux d'activité indépendante détermine la zone proximale de développement de l'enfant (Vygotsky, 1971 : 540 [1934]).

²⁸ p. ex. dans *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (1983 : 281-292) dans le chapitre « La conscience, la parole et 'la zone proximale', réflexion sur la théorie de Vygotsky ».

le rôle de « *l'étayage* ». L'étayage consiste à simplifier la tâche pour que l'enfant puisse résoudre le problème posé. L'adulte, sous forme d'une « *tutelle intentionnelle* », protège contre les distractions pour assurer l'attention dans l'interaction, fournit des moyens pour la création des représentations, soutient dans la construction des « *formats* » qui « *permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un 'microcosme' maîtrisable* » (1983 : 288). L'importance est donc accordée aux événements intersubjectifs qui viennent de l'autre et qui permettent de connaître les structures des actions dans lesquelles l'enfant est impliqué.

L'interaction sociale se réalise dans le langage. Dans sa théorie de l'agir communicationnel situé dans le contexte social, Jürgen Habermas introduit dans le concept de l'agir communicationnel celui de l'interaction entre au moins deux sujets capables de parler et d'agir (1999 : 162 [1987]). L'interaction, qui accompagne l'agir, est une communication verbale entre des interlocuteurs. Ils se servent de la langue, des propositions, pour arriver à une entente et à une coordination de leurs actions. Les interactions amènent à l'interprétation du monde social, à la construction du sens. Le sens se trouve dans le vécu linguistique et non linguistique et s'insère dans « *des processus d'interaction [...] une confrontation avec d'autres individus dont la seule présence, mais aussi et surtout les actions et interactions avec le sujet sont porteuses de sens* » (Gaonac'h, 1987 : 55). Comme toute activité humaine, exercée dans un groupe et focalisée sur des objectifs spécifiques, les comportements langagiers dans une interaction « *sont dirigés vers des objectifs non verbaux ou vers la solution de problèmes théoriques ou pratiques* » (idem, 1987 : 191).

L'interaction s'impose ainsi comme condition privilégiée de l'apprentissage/enseignement en général et celui des langues étrangères qui vise l'atteinte d'une compétence de communication personnelle en particulier.

1.1.4.2. Interaction dans l'apprentissage/enseignement

La conception de l'interaction en tant que contexte de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères est ébauchée dans le CERCL (2000 : 15) sous forme de « *perspective actionnelle* » qui impose un nouvel objectif didactique, à savoir former un acteur social qui a des tâches, langagières et autres, à accomplir dans des circonstances données. Reprise et développée ensuite par les didacticiens, cette conception fait apparaître une nouvelle logique d'apprentissage d'une langue étrangère : « *récursive et réflexive d'adéquation* » (Bourguignon, 2003 : 59) selon ce schéma en trois étapes :

- comprendre pour agir,
- agir pour comprendre,
- produire pour donner sens à l'action en se faisant comprendre.

Cette logique reprend tous les grands principes de l'interaction que nous avons brièvement présentés au paragraphe 1.1.4.1. Les interactions, comprises en tant qu'une mise en relation des éléments d'une situation d'apprentissage/enseignement, ressemblent, selon une image de Lee Cronbach (1974), à « *un palais de glaces où l'image se reflète jusqu'à l'infini* » (1974, dans Jonnaert, 2002 : 22). Une situation éducative est constituée d'interactions, de plusieurs ordres de supériorités, toutes étant engendrées par les participants de la situation : l'apprenant et l'enseignant. L'apprenant mobilise les ressources les plus appropriées à la situation par une mise en interaction de plusieurs éléments cognitifs : la matière de l'apprentissage, son fonctionnement cognitif et le contexte social de l'apprentissage. L'interaction engage l'apprenant à une participation active dans son apprentissage par la médiation avec l'enseignant et/ou avec d'autres apprenants. L'interaction signifie une communication valable entre les participants de la situation d'apprentissage/enseignement, valable pour la construction des apprentissages. L'appren-

tissage/enseignement conçu comme interaction, engage l'enseignant à prévoir les écarts entre les capacités actuelles de l'apprenant de mener une activité indépendante et l'apprentissage à atteindre, à étayer des étapes d'accompagnement entre la situation réelle du problème et la situation maîtrisable pour l'apprenant.

L'interaction en tant que médiation constitue un concept exploité dans la formation professionnelle. La médiation, présente lors de la formation, est située dans un contexte social et professionnel déterminé. L'intentionnalité de la médiation consiste à fournir aux futurs professionnels, dans le cas présent aux futurs enseignants de français langue étrangère (désormais FLE), « *une marge de manœuvre non contraignante pour qu'ils mobilisent les ressources les plus appropriées à la situation complexe qu'ils ont à traiter* » (Jonnaert, 2002 :15). Le concept de l'interaction en tant que médiation permet à Guy Le Boterf (2006 : 138- 139)²⁹ de souligner le rôle d'un *acteur extérieur* dans une situation de formation. Formateur ou spécialiste, l'acteur extérieur, par une médiation contextualisée et intentionnelle assure aux formés :

- étayage sous forme de commentaires des procédures employées dans une situation professionnelle donnée,
- soutien par la dédramatisation des erreurs des apprenants en formation et par l'encouragement à la prise d'initiatives,
- monitoring en les évaluant dans une perspective informative,
- facilitation dans la prise de la distance en les questionnant sur le mode de réalisation, confrontation par la découverte des représentations et des façons d'agir des autres,
- bridging en les invitant aux recherches individuelles des domaines d'applications des apprentissages acquis.

Nous retenons pour notre étude du modèle de la formation initiale des enseignants des langues étrangères la conception

²⁹ dans le chapitre consacré à l'importance de la métacognition dans le processus du développement de la compétence professionnelle.

suivante de l'interaction : une influence réciproque, souvent sous forme de médiation exolingue entre participants du processus de la formation, lors des actions entreprises dans le but de construire le savoir enseignant.

1.1.5. Bilan

Les concepts du cognitivisme et du constructionnisme sur les opérations cognitives humaines, sur l'apprentissage par traitement de l'information, par résolution de problèmes, en tant que construction individuelle du savoir dans un jeu d'interactions multiples, ont fait émerger des idées de valeur pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères suivantes :

- distinction nette entre *information*, extérieure par rapport au système de traitement, et *connaissance*, intérieure et élaborée par le système ;
- construction des connaissances comme une affaire individuelle ;
- différences individuelles dans la construction des connaissances ;
- importance des connaissances antérieures ;
- influence de l'affectif sur l'apprentissage ;
- apprentissage par interaction avec l'environnement ;
- résolution de problèmes comme mode de fonctionnement cognitif inhérent au cerveau humain.

L'apprentissage, défini dans l'optique cognitive et constructiviste, est un processus de construction des connaissances, sous forme de schémas cognitifs, réalisé en interaction sociale dans les situations de résolution de problèmes à l'aide du langage qui constitue en même temps l'outil de la représentation symbolique des connaissances dans l'esprit humain. Nous tâcherons dans le sous-chapitre suivant d'appliquer cette définition de l'apprentissage et les sept idées de valeur énumérées à l'élaboration du modèle formatif des enseignants des langues.

1.2. Articulation apprentissage/formation

L'acte d'apprendre est défini par la psychologie du développement, comme un changement relativement durable dans le comportement de l'homme résultant de l'expérience acquise (Fontana, 1998 : 160). L'apprentissage change l'individu, sa façon de concevoir le monde et, en conséquence, son comportement cognitif et affectif. Pourtant, il n'y a pas de consensus parmi les psychologues sur les origines de ces changements. Certains situent la maturation psychologique dans les forces naturelles (Perry, 1970 ; Arlin, 1975 ; Richards et Common, 1984 ; Broughton, 1977 ; Labouvie-Vief, 1984), d'autres trouvent que le progrès dans le développement de l'homme résulte de la réflexivité et de l'interaction (Sloan, 1986)³⁰. Enfin, les deux sources du développement : cognitif naturel, qui fournit les potentialités du changement, et mental ancré dans la société et dans la culture, sont présentées comme s'interposant avec prédominance de cette deuxième, qui puise aussi dans les potentialités naturelles du développement ontogénique de l'homme (cf. La Garanderie, 1987 : 29-34).

Nous nous proposons de situer l'élaboration du modèle de la formation initiale des futurs enseignants des langues étrangères dans le concept d'*apprentissage/formation*. D'abord, à partir des caractéristiques séparées des deux composantes, nous allons redéfinir le processus sous cette appellation composée en tenant compte des facteurs suivants : les habiletés cognitives humaines qui évoluent dans le temps du développement mental

³⁰ Ces auteurs cités dans Mezirow, 2001 :172-176, fournissent des preuves pour l'importance de la transformation de perspective dans le processus de développement : dû à des forces naturelles : découverte à l'adolescence de la *relativité inhérente à la multiplicité des perspectives intellectuelles* (Perry), apparition à l'âge adulte de la *problématisation* (Arlin), des *opérations à paradigmes croisés* (Richards et Commons), de la *conscience de soi théorique* (Broughton), du *démantèlement des paradigmes* (Labouvie-Vief) ; dû à la réflexivité et à l'interaction : prise de décision par *étapes d'élucidation du sens* (Sloan). Les modèles psychologiques des stades du développement humain sont aussi présentés dans Illeris (2006 : 176 - 182).

et l'influence de la société et de la culture sur la construction des connaissances humaines. Ensuite, conformément au concept de l'apprentissage/formation retenu, nous allons élaborer les principes de la formation initiale correspondante.

1.2.1. Étapes - types d'apprentissage

Les recherches en neurobiologie soulignent le caractère exclusif du cerveau humain qui ne cesse d'apprendre dès la naissance jusqu'à l'âge mûr. De leur part, les psychologues contemporains de la neurocognition distinguent cinq types d'apprentissage qui s'activent à différentes étapes du développement humain et restent opérationnels, avec des fréquences d'activation variées, tout au long de la vie de l'homme³¹ :

- par *habituation*, le plus basique, qui consiste à ne pas réagir à certains stimulus habituels, p.ex. à ne pas repérer dans l'entourage habituel que des changements ;
- par *association* où le cerveau associe les événements entre eux de façon entièrement arbitraire, p.ex. entre phonème et graphème ;
- par *observation et imitation* où à la base des observations visuelles les informations sont transférées et reproduites le plus souvent avec le corps dans le sport, dans l'artisanat ;
- par *instruction et tutorat, médiation* où les instructions sont des contenus de base à apprendre et la médiation est la façon de leur présentation pour être acquises ;
- par *action* où l'homme est actif dans l'apprentissage, travaille en coopération, confronte son point de vue avec celui des autres pour coconstruire des sens.

³¹ D'après Édouard Gentaz lors de la conférence « *Comment notre cerveau fait-il pour apprendre ? Les mécanismes psychologiques de l'apprentissage* » donnée dans le cadre du Collège de la Cité des sciences et de l'industrie, enregistrée le 26 novembre 2009 et disponible à URL <http://www.inrp.fr/vst/RessourcesAV//DetailRessource.php?parent=accueil&id=728>.

Tandis que les trois premiers types d'apprentissage engagent avant tout les sens et, suite à la perception et à l'observation de l'environnement, apportent une simple réaction de l'organisme : abandon, association, imitation, les deux derniers demandent un engagement de processus mentaux plus avancés. L'activation de ces types d'apprentissage dépend d'une part de l'étape du développement cognitif de l'homme, mais d'autre part des situations d'apprentissage/enseignement dans lesquelles l'homme apprend. Par exemple, il serait justifié de faire une parallèle entre les modèles d'enseignements proposés par Marguerite Altet, présentés au chapitre 1, *magistro-centriste* et *centré sur l'apprentissage* : l'apprentissage par instruction et tutorat pour le premier, et l'apprentissage par action pour le deuxième modèle.

Si le rythme d'apprentissage du cerveau diminue avec l'âge³², l'expérience et les connaissances dont on dispose peuvent aider à structurer, organiser et renforcer le nouveau savoir (Spitzer, 2008 : 203). Dans l'optique de l'apprentissage des langues étrangères, Bialystok (1990 : 57) souligne par exemple les différences d'apprentissage d'une langue étrangère entre un enfant et un adulte dues à l'état des connaissances de base. Les adultes disposent de connaissances sur la structure du système linguistique de la langue maternelle et possèdent des représentations du monde : deux facteurs qui modifient leur apprentissage par rapport à l'apprentissage infantin qui vise aussi bien l'acquisition de la structure de la langue que les représentations du monde.

En plus, tous les mécanismes de la cognition humaine ne sont pas disponibles dès la naissance. La métacognition, prise de conscience de son fonctionnement cognitif qui permet

³² Les travaux de la psychologie du développement concernant les effets du vieillissement sur les capacités cognitives humaines font apparaître le jeu des ressources cognitives : la capacité en mémoire de travail et la vitesse de traitement de l'information. Les deux deviennent déficitaires et avec l'âge diminuent la flexibilité cognitive dans la résolution de problèmes. Aussi le contrôle exécutif s'altère avec l'âge et ceci est dû au dysfonctionnement frontal (Clément, 2009 : 136-165).

d'organiser, de réguler et d'évaluer les actions entreprises dans la résolution de problèmes, ne se fait pas consciemment et exige un processus d'orientation. Elle peut se faire avec l'expérience extrascolaire et scolaire, être directement enseignée et apprise, être issue des interactions avec d'autres participants de l'apprentissage. Elle exige une observation et une identification personnelles du fonctionnement cognitif de l'individu : du canal préféré de traitement de l'information, des opérations d'élaboration de l'information, des modes de mémorisation et de représentations, des facultés de généralisation et de transfert, et du fonctionnement affectif : du type et du niveau de la motivation, de la valeur attribuée personnellement aux situations d'actions ou aux problèmes à résoudre, aux émotions, leurs expressions et leurs impacts sur la réalisation des actions. Ces faits personnels, observés et identifiés, devraient être soumis à une autoévaluation selon les critères individuels d'efficacité et d'économie et confrontés au sentiment de succès ou d'échec ressenti pendant et après la réalisation d'une action (Tardif, 1999). Il en résulte que l'apprentissage de la métacognition exige une préparation et un guidage, souvent sous forme d'un soutien interactif de l'entourage.

1.2.1.1. Apprentissages et âges

Il est important de distinguer l'apprentissage d'un adolescent de tous les autres apprentissages. L'adolescence constitue pour Vygotsky (2000) un passage du raisonnement complexe, typique pour l'enfant, au raisonnement par concepts, la construction des concepts et les opérations sur les concepts, un passage du raisonnement concret de l'enfance vers la pensée abstraite de l'âge adulte. Le contenu du raisonnement devient une conviction interne de l'individu, dirige ses pensées et ses intérêts, devient la norme de son comportement. La forme même des représentations des connaissances dans l'esprit humain évolue : des représentations iconiques vers les concepts. L'apprentissage adolescent, en l'occurrence la formation profes-

sionnelle, est un processus multidimensionnel, dans ce sens qu'il implique l'apprentissage de la maîtrise de l'environnement, de la compréhension des communications avec les autres et de la compréhension de soi. La théorie de la connaissance comme activité communicationnelle, de l'intérêt humain et de la rationalité de Habermas (1999 [1987]) étend le développement cognitif de l'homme sur trois étapes : la socialisation, la scolarisation et l'émancipation. Les deux premières fournissent à l'homme les connaissances conditionnées par la culture et la société et construites en tant que telles sans que soit présente dans ce processus une réflexion critique concernant leurs fondements. De même, la zone proximale de développement de Vygotsky est déterminée et ouverte à l'enfant par un adulte ; c'est aussi l'adulte, parent ou enseignant, qui limite son extension et décide du contenu cognitif, culturel, historique et social, qui sera disponible à l'enfant. La troisième étape – l'émancipation – permet à l'homme de porter un regard critique, issu de la réflexion, sur les fondements générateurs des connaissances construites.

Si l'émancipation est placée plutôt à l'âge adulte comme le résultat de l'activité réfléchie humaine, la nécessité et l'opportunité de la formation vers la réflexion apparaît dès l'âge adolescent. Comme le montrent les résultats de recherches sur les capacités cognitives naturelles et spécifiques de l'âge universitaire (Kitchner et King, 1990 dans Mezirow, 2001 : 146), le développement du jugement critique *« se poursuit jusque dans les premières années de l'âge adulte tant que les sujets continuent le cours normal de leurs études, mais s'arrête dès qu'ils quittent les établissements d'enseignement »*. La formation initiale professionnelle constituerait ainsi un passage de la scolarisation vers l'émancipation en tenant compte des tendances naturelles de l'âge universitaire vers la création de soi. La formation, tout en étant assise sur l'apprentissage présenté, est un acte de se former, dans le sens de « se donner une forme » voulue. Ce processus, entamé naturellement au moment de l'adolescence où la recherche identitaire et l'analyse

de soi sous différents aspects se fait spontanément, est soutenu par les capacités cognitives : aptitude la plus élevée au développement de la réflexion. Les deux termes ici évoqués, à savoir la « *réflexion* » et le « *jugement critique* » sont de première importance pour la définition de la formation initiale et seront abordés à part au sous-chapitre 1.3.

Dans la perspective du développement cognitif de l'homme, le concept d'apprentissage/formation, que nous proposons, tient aussi compte de la tendance naturelle à la formation de l'identité qui régit l'apprentissage dans l'adolescence. Elle peut rester en conflit avec l'apprentissage/formation institutionnalisé car la formation d'identité (ang. *identity work*) embrasse un domaine beaucoup plus vaste que l'enseignement universitaire (Illeris, 2006 : 228 [2002]). Et la formation professionnelle tend de sa part à imposer une sorte d'identification et d'engagement professionnels. Elle utilise des moyens qui favorisent la construction identitaire professionnelle (histoire de la profession, examen des compétences requises pour exercer la profession et des questions d'éthique qui lui sont reliées, réflexion sur les pratiques enseignantes entreprises en stage ou en simulations, histoires de vie, examen des raisons du choix professionnel) et qui permettent au futur enseignant d'une langue étrangère de se situer au regard de sa profession et de s'engager en connaissance de cause (p.ex. les études menées dans le contexte de la théorie des états identitaires de Marcia, 1993, par Gohier, Anadon, Chevrier, 2008).

1.2.1.2. Définition de l'apprentissage/formation

L'articulation **apprentissage/formation** que nous retenons pour notre étude met en jeu la formation initiale comme *processus de passage* dans les interactions sociales vers un développement individuel, professionnel et personnel, maîtrisé par la réflexion, émancipateur des connaissances méconnues, restructurant et modifiant, et qui fournit ainsi les assises d'un développement continu. Ce concept de l'apprentissage à l'âge

universitaire tient compte du changement naturel dans le comportement cognitif et du type d'apprentissage qui en résulte. Il insiste sur la mise en valeur des connaissances de soi, personnel et professionnel, dans la formation de la personne. Il souligne la mise au point des compétences métacognitives et relève l'importance de la réflexion dans la création de soi.

Le concept apprentissage/formation, étant un ensemble composé, une articulation entre deux éléments complémentaires, marque aussi le poids de ses éléments. D'une part, l'apprentissage, inséré institutionnellement dans la structure sociale et culturelle, subit toutes ses influences. Les candidats à la profession enseignante en seraient concernés. D'autre part, la formation, dans le sens de « se donner une forme », se veut garante d'une construction des connaissances individuelle, personnalisée et sous contrôle de la réflexion. Pour marier ces deux réalités assez distinctes, le modèle assis sur le concept de l'apprentissage/formation suivra l'idée de l'articulation entre l'apprenant et son futur, plutôt qu'avec son passé scolaire et sociale. Cette idée est basée sur la théorie de l'apprentissage par extension (ang. *learning by expanding*) de Yrjö Engeström (1987) qui, en référence à la conception de la zone proximale de développement, voit le dialogue comme agissant entre l'enfant et son futur, et non entre l'enfant et le passé des adultes (dans Illeris, 2006 : 63 [2002]). Voir son développement comme projet ou objectif à atteindre permettrait de profiter de l'histoire scolaire et sociale et de libérer la personne des contenus non-voulus.

Vu que la *réflexion* se fait notion clé de l'apprentissage/formation, nous nous proposons par la suite de définir les principes de l'apprentissage/formation réflexif et les conditions de son fonctionnement dans la perspective de coconstruction du sens.

1.2.2. La coconstruction du sens lors de l'apprentissage/formation

Dans le cadre élaboré à partir de la conception communicationnelle de Habermas (1999 [1987]), qui distingue l'agir instrumental et l'agir communicationnel, la formation des futurs enseignants des langues étrangères se ferait en deux dimensions cognitives distinctes et s'interposant, indispensables pour le développement professionnel continu.

L'agir instrumental est activé par l'homme dans le domaine de la technique dans lequel il apprend ses rapports à l'environnement et à autrui qui participe à cet environnement. L'intérêt cognitif de l'homme dans le domaine technique ou professionnel porte sur la maîtrise et la manipulation de l'environnement et d'autrui. L'environnement sur lequel est focalisé l'intérêt professionnel du futur enseignant des langues étrangères est respectivement constitué de : chaque situation d'apprentissage/formation dans l'établissement pendant les cours, hors de l'établissement pendant les observations de classes et, ensuite, pendant les stages pédagogiques. Autrui, ce sont les apprenants, les collègues enseignants, les spécialistes du domaine. L'agir instrumental, appelé stratégique lorsqu'il est dirigé vers les personnes, se fait dans des situations concrètes de l'expérience. Chaque fait réel est abordé par des prévisions de son déroulement susceptibles de s'avérer vraies ou fausses. Face à une réalité nouvelle, l'homme élabore des hypothèses sur la conduite la mieux adaptée à la situation-problème. Les hypothèses sont vérifiées dans l'action, leur adaptation est évaluée par la déduction et ensuite généralisée. Pourtant, comme le constate Mezirow, l'apprentissage basé sur l'agir instrumental repose sur « *un ensemble des notions définies plutôt consensuellement qu'empiriquement* » (Mezirow, 2001 : 92). De la sorte, les sens de valeur pour un enseignant (comme par exemple : apprentissage, activités, temps et durée d'une unité didactique, objectifs etc.) ainsi que le sens des phrases qui permettent de conceptualiser cette réalité sont issus du consensus social, d'une négociation du sens à partir de

l'expérience et de l'expérimentation vécues et interprétées dans le dialogue social. Le dialogue, appelé par Habermas (1999 : 144) « *rationnel* », est défini en termes de concept d'élaboration du consensus obtenu par les participants sous forme d'un accord motivé sur les prétentions de validité soumises à la critique. Le dialogue rationnel est l'instrument de l'apprentissage communicationnel, attaché par Habermas au domaine de la cognition qu'il appelle « *la pratique* ». Il vise la compréhension des autres, de ce qu'ils veulent dire et la compréhension de soi-même par les autres, dans chaque mode d'expression (paroles, images, création artistique etc.) que l'on choisit dans la présentation des idées.

L'apprentissage/formation s'inscrit dans la catégorie de l'apprentissage communicationnel qui exige « *la compréhension, la description et l'explication des intentions, des valeurs, des idéaux, des questions morales, des concepts sociaux, politiques, psychologiques et éducatifs, des sentiments et des raisons [...] façonnés de manière déterminante tant par les codes linguistiques et culturels que par les normes sociales et les attentes de la société* » (Mezirow, 2001 : 93). Ce mode de connaissance diffère entre autres de l'apprentissage instrumental par la façon par laquelle la validité des concepts nouveaux, comme les appelle Mezirow « des schèmes de sens », est vérifiée : empirique et analytique pour l'instrumental et consensuelle dans la compréhension mutuelle des intentions pour l'apprentissage communicationnel.

Vu que le sens est issu d'une expérience et s'obtient dans la médiation et le dialogue, le futur enseignant, comme il est obligé de prendre en compte les idées d'autrui, est souvent confronté à l'inconnu. Cet inconnu est représenté sous forme de métaphores, instruments de l'apprentissage communicationnel, « *souvent fondées sur des corrélations entre l'expérience perçue et quelque chose de connu* » (Mezirow, 2001 : 98). Le dialogue rationnel ne se réfère pas à toutes les connaissances antérieures, mais uniquement à celle mise en question par la situation. D'après Habermas (1999 : 188), est mise à l'épreuve seulement

cette partie des connaissances qui est utilisée par les participants de l'interaction pour thématiser et interpréter l'inconnu. L'interprétation passe donc du concret, d'une action problématique, à l'abstrait dans une logique abductive. Elle nécessite une réflexion qui permettrait de voir l'expérience d'une perspective nouvelle par rapport à la première approche du problème qui résulte d'une habitude anticipative. Ce processus s'amplifie en dialogue avec autrui : le sens est construit en médiation. Nous trouvons justifiée l'affirmation suivante : plus les interactions avec les autres, autour de l'objet de la cognition et des stratégies engagées dans la résolution de problèmes sont multiples, plus les futurs enseignants sont amenés à revoir les fondements de leurs connaissances, les identifier et rejeter les présupposés s'étant avérés faux suite à une réflexion critique engagée dans le dialogue rationnel.

Les interactions autour des expériences vécues, susceptibles d'amplifier l'apprentissage/formation nécessitent la création d'un champ commun de références et des échanges de qualité. Les échanges de qualité dépendent entre autres de l'emploi conscient du langage en tant qu'outil de transmission de connaissances et d'aide à la réflexion (Dewey, 1998 : 220[1910]). L'espace pour la coconstruction du sens peut être créé autour des activités entreprises en coopération par les étudiants en formation. Cet espace devrait donner ensuite la possibilité de verbaliser des expériences, d'établir des sens communs, même provisoirement et temporellement, de voir les autres participants du processus dans leur qualité de collaborateurs réciproques dans la construction du savoir, de se laisser transpercer par les influences de l'extérieur³³. Le sens ainsi construit pourrait être soumis à la réflexion personnelle et, par les relations individuelles avec soi, contribuer à la création de l'identité personnelle et professionnelle du futur enseignant.

³³ Nous avons aussi caractérisé l'espace formatif en tant que l'environnement qui fournit des possibilités d'interactions entre les participants et de verbalisation des expériences particulières (Stańczyk, 2010 : 159-167).

La réflexion, critique et personnelle, est au centre du paradigme formatif que nous proposons. Nous procédons au paragraphe suivant à une approche de la définition de la *réflexion* et de la *réflexivité* pour déterminer ensuite leur apport pour la formation initiale comprise en termes de l'apprentissage/formation.

1.2.2.1. Apprentissage/formation réflexif

Par manque de clarté dans le concept de « réflexion » forgé par les théoriciens et le langage courant, les théories d'apprentissage qui portent sur la résolution de problèmes et sur le rôle des mécanismes de perception, de reconnaissance, de rappel des informations, tel que l'apprentissage intentionnel, n'accordent pas à la réflexion la place qui lui est due. La réflexion est présentée comme « *mode de pensée intentionnelle visant un but* » (p.ex. Long, 1983 ; Cell, 1984 ; Jarvis, 1987), « *métacognition* » (Flavell, 1985), « *tension cognitive élevée* » (Langer, 1989), « *contrôle et validité* » (d'inspiration deweyenne)³⁴. La réflexion peut signifier dans la compréhension courante : des conceptions (ang. *afterthought*) issues de la réflexion sur le monde et des reflets³⁵ (ang. *mirroring*) de l'expérience dans le moi de l'apprenant et son sens se réfère à l'identité individuelle (Illeris, 2006 : 54). Les conceptions, qui résultent des interactions avec l'environnement, peuvent être ajournées (ang. *time lag*), car le processus d'apprentissage n'a pas été terminé, le problème n'a pas été résolu, et réapparaître à un moment favorable à la réflexion : pause, silence, ou dans une nouvelle situation qui exigerait la vérification des connaissances. Une certaine distance temporelle et une spécificité de situation sont mises en jeu pour l'activation de la

³⁴ Auteurs cités dans Karpińska-Szaj (2005 : 138), qui pour sa part identifie la réflexion au retour « sur le processus d'apprentissage pour valider son efficacité », à une révision de « l'utilité et de la justesse des instruments adaptés (stratégies utilisées) et des raisons d'agir ».

³⁵ Le concept du miroir et de la réflexion de la réalité dans la conscience humaine est abordé p.ex. par La Garanderie (2009 : 5-15).

réflexion. Selon Dewey (1988) la réflexion s'entame dans une situation de dilemme et de plusieurs alternatives et s'accompagne d'un sentiment d'embarras, d'incertitude, de doute. Il définit la pensée réflexive comme « *l'examen efficace, constant et minutieux de toute croyance ou forme supposée de connaissance, à la lumière des fondements sur lesquels elle repose et de la conclusion à laquelle elle tend* » (Dewey, 1988 : 29 [1910]).

De la sorte, la réflexion est un processus dans lequel les hypothèses sont formulées et vérifiées par les faits pour retrouver les assises fortes des concepts. La réflexion exige un effort pour dépasser l'inertie de l'esprit et pour rejeter les solutions trop rapides. Les erreurs cognitives que l'on risque de commettre dans la réflexion peuvent être internes à l'individu (méthodes erronées spécifiques à la nature humaine ou caractéristiques individuelles) et externes (résidant dans le langage et dans les contacts avec les autres et issues des traditions et tendances historiques). La protection de l'individu contre les aléas de son esprit et la mise en doute et en péril des préjugés persistant depuis des siècles deviennent pour Dewey les objectifs de l'éducation. En énumérant les étapes indispensables pour une réflexion (sentiment de difficulté ou manque de compréhension, observation de sa nature, détection et définition de la difficulté, solutions premières potentielles, leur vérification par observation et expérimentation), il souligne le rôle primordial de l'expérimentation dans des situations nouvelles. Car l'expérimentation contient la réflexion « *qui nous libère de l'influence restrictive des sens, convoitises et traditions* » (Dewey, 1988 : 193 [1910]).

Cette idée de la présence de la réflexion dans les expériences, dans les agirs humains spécifiques est présente aussi dans la théorie de l'apprentissage de Mezirow. Il distingue « *l'agir pensé* » (2001 : 118) qui ne couvre pas nécessairement la réflexion mais peut être accompagné d'elle. Les facultés cognitives peuvent s'exercer machinalement, grâce à l'apprentissage initial p.ex. faire du vélo, conduire une voiture,

se servir d'une vidéo, taper au clavier etc., sans y prêter notre attention. Cet agir mécanique se situe en dehors de la conscience focale. Les processus cognitifs de niveau supérieur : analyses, discussions, réalisation de tâches sont mobilisés par l'agir pensé dans le champ de conscience focale, donc sous contrôle de notre attention. L'agir pensé veut dire puiser dans les connaissances acquises antérieurement, juger de façon implicite pour décider des choix pertinents, évoquer de façon sélective l'acquis. En ce sens, il n'est pas réflexion. Car la **réflexion est plus que la conscience de l'expérience vécue**. L'agir pensé peut être accompagné de la **réflexion sur le contenu et sur le processus** d'une action ou d'une expérience. Elle conduit à une transformation de schèmes de sens – conceptions, représentations - qui guident les actions. Le résultat de cette transformation est visible dans les ajustements, affirmations ou changements des schèmes de sens. La réflexion, base de « *l'agir réflexif* », est d'après Mezirow critique : elle **met en cause les prémisses et les présuppositions** qui ont influencé la construction des schèmes de sens pour valider les connaissances acquises. Elle les désavoue et, par ceci, entame la **transformation des perspectives de sens**.

La transformation des perspectives de sens, émancipatrice des connaissances aux origines inconnues, se fait pourtant dans l'environnement social et culturel qui les a imposées à l'individu. La tradition culturelle est, en même temps, la source culturelle du savoir d'où l'on puise des interprétations et l'objet d'un traitement mental. « *L'agir émancipateur* » de Habermas (1999 : 155) consiste à **une prise de distance réflexive envers les modèles culturels interprétatifs** qui les placerait dans une perspective d'état des choses envers lesquelles différentes positions réflexives pourraient être prises. De même, l'agir réflexif permettrait de réévaluer et/ou de désavouer, dans le processus de recherche de l'identité personnelle et professionnelle, les présomptions acquises concernant les conséquences de certains types de comportements ou d'actions.

L'apprentissage/formation réflexif qui met en cause les connaissances acquises et leurs origines issues des interprétations culturelles automatiques et non réfléchies, acceptées comme telles dans les processus de la socialisation et de la scolarisation, permettrait au futur enseignant de revoir les fondements des acquis, de s'en libérer en vue de construire sa propre vision du monde, de connaître le pourquoi des comportements, de les modifier, et de se connaître. Un tel changement n'est possible que par l'expérience vécue dans une action entreprise et il est d'un **caractère potentiel** en ce sens qu'il **peut s'extérioriser dans une autre situation** et à un décalage temporaire indéfini. Il nous semble juste de préciser ici que le manque d'extériorisation du changement n'est pas univoque avec le non - apprentissage, car la conception du monde changée et intériorisée peut ne pas avoir d'opportunité de se manifester en action. Le **changement** pourrait être observable dans :

- la modification de la pratique professionnelle,
- la façon dont l'expérience est explicitée,
- le comportement plus assuré dans une situation professionnelle,
- une communication, même fautive, mais plus aisée en langue étrangère.

De ce fait, il pourrait faire objet d'une prise de conscience des actions professionnelles entreprises et être soumis à une autoévaluation selon un système de critères personnels, élaboré en fonction de son potentiel cognitif et affectif. En d'autres termes, pour constituer un point de repère pour la réflexion personnelle et professionnelle, cette dernière devrait être déclenchée à la base d'une auto-observation dans une autre situation professionnelle et à une distance temporelle relativement courte. Il en résulte une constatation importante pour la formation des enseignants des langues, à savoir : chaque acte de se former, pour être observable et, avant tout, auto-observable, devrait passer par au moins trois étapes, accompagnées toutes de la réflexion :

- expérience dans l'action,
- analyse de changement,
- réemploi dans un autre contexte d'actions.

Les actions entreprises et soumises à la réflexion devraient vêtir la forme de résolution de problèmes. Ainsi la réflexion tendrait à la définition du problème et à son explicitation sous forme interrogative, suite à une verbalisation, une analyse, une discussion au sujet de l'action menée.

Il est judicieux de souligner que l'apprentissage/formation réflexif, donc se référant à la réflexion volontaire, profonde et continue, ne peut se passer d'un acquiescement personnel à l'analyse de ces actions, à savoir la **réflexivité**. La réflexivité est une faculté de se distancier par rapport à la situation vécue, aux événements advenus et générateurs des actions entreprises, aux évaluations du moment qui ont conduit les actions, aux ressources cognitives et leurs prises en compte. De la sorte, elle permet de se libérer de l'empirisme et guide vers une compréhension de la situation. Elle se caractérise aussi par un accord explicite ou implicite à revoir son expérience, à la soumettre à une évaluation critique, à ressentir des émotions de mécontentement de soi, d'incertitude, d'inquiétude, de désarroi. Selon la psychologie de développement et la psychologie d'identité (Illeris, 2006 : 71-93), l'aspect émotionnel de l'apprentissage influe sur les effets cognitifs de l'apprentissage, indépendamment des changements ou non des connaissances. Les émotions jouent sur la mémorisation des connaissances, sur leur consultation et surtout leur transfert dans de nouvelles situations d'apprentissage/formation. L'expérience, soumise à une analyse dans l'acceptation de revivre les émotions négatives qui l'accompagnent, peut modifier la manière de la voir et ainsi faciliter le transfert des connaissances restructurées. Elle peut aussi jouer sur une bonne estime de soi. C'est cet aspect identitaire de la réflexivité que nous trouvons important dans l'apprentissage/formation réflexif. La formation vers l'attitude réflexive, impérative selon les sociologues à l'époque postmoderne, permettrait au futur enseignant des langues

étrangères d'élargir le point de vue qu'il a de la formation initiale professionnelle et de l'inscrire dans son développement personnel. De la sorte, l'espace de l'apprentissage/formation élargi accueillerait de façon holistique toute connaissance, toute expérience, toute émotion qui s'articulent dans le développement de l'individu.

Si l'on tient compte de la spécificité de l'apprentissage/formation des jeunes du XXI siècle, réalisé dans les environnements d'apprentissage divers et interactifs qui incitent souvent à la découverte intuitive, et de l'attitude des futurs enseignants ainsi acquise envers la théorie et la pratique en tant que deux phénomènes à part - avec la prépondérance de ce deuxième – il conviendrait de situer le point de départ pour la construction du savoir dans l'action et l'expérience, qui par la prise de conscience constituerait l'objet de la réflexion et de l'interprétation dans le paradigme réflexif défini. Ceci nous amène à expliquer la distinction nette entre une *prise de conscience – métacognition* et la *réflexion - pensée réflexive*.

1.2.2.2. Métacognition et réflexion

La **métacognition** se rapporte à la connaissance que possède l'individu sur ses ressources cognitives et au contrôle qu'il peut exercer sur celles-ci. Les connaissances métacognitives sont des constructions personnelles qui résultent des expériences et qui portent sur les personnes (soi, les autres et l'apprentissage), sur la tâche (informations sur son exécution, ses caractéristiques, ses exigences d'exécution) et sur les stratégies à mettre en œuvre lors de l'exécution de cette dernière (leur utilité, moment d'utilisation, façon d'application, leur efficacité). Pour s'activer dans l'action, dans une situation d'apprentissage/formation, elles doivent être utilisées par « *la gestion de l'activité mentale* » (Richer *et al.*, 2004 : 77). Cette gestion se réalise nécessairement dans une action à deux moments différents : avant l'action par la planification et

pendant l'action par le contrôle et la régulation. Les trois activités métacognitives mentionnées renvoient aux capacités à :

- se fixer un objectif, enchaîner des activités, établir des critères d'évaluation d'atteinte du but - planification,
- prendre conscience des actions, à évaluer leur efficacité, à les suivre dans la réalisation - contrôle,
- ajuster les actions : modifier, corriger ou changer - régulation.

La prise de conscience de son processus mental et de l'expérience se fait par la **verbalisation** de ses actions. Lafortune et Robertson (2004) se servent du terme de « *l'individu métacognitif* » pour définir une personne qui connaît les façons d'apprendre, peut reconnaître ses compétences par rapport à une tâche et employer des stratégies appropriées dans sa réalisation (Lafortune et Robertson, 2004 : 110). Il est possible de devenir un individu métacognitif en passant par les phases de capacités suivantes : d'abord à *reconnaître* et à *nommer* les connaissances métacognitives possédées, les tâches à réaliser et les stratégies à employer ; ensuite à *expliquer* où résident la difficulté ou la facilité d'un apprentissage, à *décrire* les expériences ultérieures ; enfin à *analyser* son processus d'apprentissage.

La métacognition, connaissance de soi cognitif, permet d'organiser, de réguler et d'évaluer les actions entreprises dans la résolution de problèmes et de gérer le processus de formation à l'aide des stratégies cognitives choisies. Les stratégies, adaptées à la situation- problème selon les questions : quand, comment, où et pourquoi, permettent d'agir de façon efficace et économique, de réaliser l'objectif avec un moindre effort. Toute l'action soumise au contrôle conscient en cours de sa réalisation permet en même temps d'élargir et d'amplifier la métacognition elle-même. L'effet de l'auto-observation, de l'auto-analyse et de l'autoévaluation sous forme de significations renouvelées ou nouvelles, se conserve dans la mémoire à long terme. Le caractère général des significations leur permet d'être consultées au besoin et transférées dans de nouveaux contextes. De la

sorte, la métacognition permet d'améliorer les actions présentes et futures. Ses effets peuvent être verbalisés, décrits et racontés, dans une introspection qui « *vise simplement à faire prendre conscience à chacun d'entre nous qu'il possède sa propre manière de percevoir, de penser, de réagir affectivement ou d'agir* » et elle « *désigne la pensée qui porte sur nous-mêmes, sur nos pensées, nos sentiments* » (Mezirow, 2001 : 35, 125).

Tout de même, la métacognition n'est pas la **réflexion**. La réflexion, telle que nous la comprenons issue de la théorie de Dewey, présentée au paragraphe 1.2.1.1., est un **jugement critique** porté sur les concepts que l'individu a sur le monde, est une mise en cause de leurs fondements et de leurs fonctionnements, est une libération de l'emprise des connaissances toutes faites issues d'une expérience. Elle tolère le doute et l'ambiguïté, remet en question le point de vue adopté, analyse les différents arguments, appréhende les différentes opinions. Elle forme ou transforme les jugements, elle modifie ou crée des concepts nouveaux (Mezirow, 2001 ; Dewey, 1910).

La métacognition est l'une des trois composantes de la **pensée réflexive** (Pallascio *et al.*, 2004) et, avec la pensée critique et la pensée créative, vise son développement. Elle constitue un outil qui permet de « *soutenir l'exercice et le développement d'une pensée critique* » (Pallascio *et al.*, 2004 : 209) et elle se développe en même temps par l'entraînement dans la remise en question des concepts, des idées des autres. Elle semble nécessaire également pour un exercice de la pensée créative interprétative, associée à la réflexion sur le produit de la création³⁶, en permettant à l'individu de conscientiser son processus cognitif et de saisir les origines du produit de la pensée créatrice. Les deux habiletés cognitives, métacognition et réflexion, ont ceci de commun qu'elles s'apprennent, dans le contexte institutionnel et en dehors de lui, et qu'elles

³⁶ Contrairement à la pensée créative générative ou créatrice qui s'associe à l'acte de création par anticipation, production d'informations, traitement des problèmes, production de réponses nouvelles, et se sert de l'imagination, de la comparaison, des associations etc. (Pallascio *et al.*, 2004 : 210).

optimalisent l'apprentissage/formation. Elles nécessitent aussi l'attitude réflexive et un environnement interactif, social et coopératif, qui assure des interprétations multiples des sens.

Dans le **paradigme formatif d'apprentissage/formation** que nous proposons, la réflexion aurait comme point de départ les résultats d'activités métacognitives. Elle se ferait après l'événement et de façon contrôlée. En tant que processus personnel continu entamé suite à des expériences et à un décalage temporel, elle devrait être accompagnée de la verbalisation, donc de la conscientisation de l'expérience avec l'emploi du métalangage. La conscientisation signifie ici la possibilité de participer à un processus de formation par le dialogue qui teste la validité des présomptions (Mezirow, 2001)³⁷. Pour une expérience difficilement concevable, même si plusieurs options sont évaluées en fonction de leur pertinence, l'action s'arrête à cause d'un blocage cognitif. Dans ce cas-là, une évaluation rétrospective du pourquoi et du comment, des prémisses et du processus, du dysfonctionnement des stratégies employées serait mise en jeu. Ainsi, l'expérience pourrait être soumise à une réflexion approfondie. Les actions, dans lesquelles la compétence métacognitive mobiliserait différentes connaissances jugées utiles et efficaces et bloquerait celles qui nuiraient à son exécution, permettraient au futur enseignant de se former en soumettant à la réflexion la pertinence des jugements qui ont guidé l'action. Nous proposons d'analyser l'enjeu de la métacognition et de la réflexion mises en action et s'articulant dans le processus de l'apprentissage/formation.

³⁷ Le terme « conscientisation » a été utilisé par Paul Freire (1970) dans sa théorie de l'apprentissage pour identifier les niveaux de conscience conditionnés par la culture dans le Tiers Monde où les présomptions testées concernaient les normes sociales, les codes culturels et les idéologies de l'oppression (dans Mezirow, 2001 : 154).

1.2.2.3. Réfléchir en interaction

Dans la traduction française du concept de Donald Schön (1994 [1983]), « *la réflexion-dans-l'action* » (ang. *reflexion-in-action*) signifie une « *conversation réflexive avec une situation unique et incertaine* » (Saint-Arnaud, 2001 : 19). Définie ainsi, elle se situe donc dans le courant même de l'action. L'objectif de la réflexion-dans-l'action est de s'autoréguler en fonction des changements de la situation, de réagir aux caractéristiques changeantes de la situation. Chaque action ou activité contient plusieurs éléments (contexte, problème, participants, instruments etc.) qui s'articulent. Réfléchir en action présuppose donc une analyse rapide et approfondie des éléments, des moments de l'incertitude, des moments où les intentions ne correspondent pas aux effets des actions. Les psychologues soulignent ici le rôle des affects et des émotions qui réagissent plus vite que la cognition face à un changement source de malaise. Pour regagner l'équilibre, l'action est guidée par les « *savoirs homologués* » (Saint-Arnaud, 2001 : 22)³⁸ et elle n'admet pas l'erreur. Le professionnel évalue la situation en la comparant à ses représentations, en cherchant des ressemblances, en généralisant ses aspects, en l'associant au connu. Il la traite en fonction des résultats obtenus de ces activités mentales en y adaptant ses comportements, son objectif est de mener à bien toute action effectuée. Ainsi, risque-t-il de ne pas voir la situation dans toute sa particularité, de l'estimer comme unique et incertaine. Très souvent d'ailleurs, une fois l'obstacle contourné, l'action problématique cesse de préoccuper l'enseignant en fonction³⁹. Une telle approche des actions, lors

³⁸ Yves Saint-Arnaud se réfère aussi au « *paradigme de l'expertise* » proposé par Thomas Kuhn (1983) dans lequel le professionnel attribue l'inefficacité de ses actions à une mauvaise application du savoir homologué (Kuhn, 1983 dans Saint-Arnaud, 2001 : 22).

³⁹ Dewey, qui a exprimé cette idée en 1910, a constaté que « l'homme adulte, travaillant dans sa profession, a rarement le temps ou l'envie - à part les besoins d'une action directe - d'examiner ce dont il s'occupe. » (Dewey, 1988 : 178 [1910], trad. propre du polonais).

de leur déroulement, constitue d'après nous une résolution de problèmes et dans ce sens ne correspond pas à la définition de la réflexion proposée au paragraphe 1.2.2.2. Il est à souligner que de telles situations sont supposées constituer des mobiles de réflexion après l'action. Pour ceci tout de même, il faut un passage du paradigme de l'expertise vers celui de l'incertitude et une acceptation de l'inefficacité du savoir homologué. Rendre l'expérience utile pour la formation continue est l'objectif d'une formation qui prétend être partie inhérente du développement personnel. Pour que l'appren-tissage/formation soit possible, entre autres par l'attribution d'un rôle constructif aux difficultés rencontrées et erreurs éventuellement commises et par la transformation des perspectives de sens, il faut que les solutions acceptées dans le feu de l'action soient soumises à une réflexion critique profonde.

Contrairement à l'enseignant en fonction, qui risque souvent de se confier à la routine et la conviction d'expertise, le futur enseignant des langues se trouve continuellement dans des situations peu confortables où l'erreur est omniprésente : dans ses interventions en français, dans ses idées relatives au scénario d'une leçon, dans la compréhension des concepts nouveaux ou présentés sous un autre angle, dans la perception du passage de la position d'un apprenant vers celui de l'enseignant etc. Il s'arrête souvent dans le courant d'une action suite à un blocage dû à une situation inattendue. Ces moments, générateurs d'incertitude, d'angoisse, de stress, sont pour autant susceptibles de fournir des apprentissages précieux. Comme il ne peut pas puiser dans le paradigme de l'expertise et qu'il se trouve donc automatiquement dans celui de l'incertitude, privé pour ainsi dire du savoir homologué, le futur enseignant pourrait en tirer profit immédiat. Dans ce paradigme, comme l'indique Saint-Arnaud (2001 : 24), l'analyse d'une action part des erreurs commises et des façons de les corriger. Dans l'analyse faite avec un médiateur, on détourne l'attention de l'interlocuteur et/ou de la situation, pour la centrer sur l'acceptation de vivre un processus par essais et erreurs. Les

erreurs, détectables et corrigibles, sont anticipées autrement : au lieu d'être redoutées, elles deviennent témoins du développement. C'est une transformation par excellence de perspectives de sens. Saint- Arnaud (2001 : 18) propose la formation dans le contexte du paradigme de l'incertitude dans un atelier de praxéologie destinée à améliorer la pratique professionnelle, « à *augmenter son efficacité interpersonnelle à partir des situations vécues dans l'action* ». La méthode utilisée est un dialogue entre l'éducateur chevronné et le praticien participant, une sorte de simulation des situations professionnelles vécues par le praticien comme échec. Les résultats sont très intéressants, comme exemple : écart entre les théories professées et les théories d'usage (ang. *espoused theory / theory-in-use*, termes proposés par Argyris et Schön, 1974 dans Saint- Arnaud, 2001 : 20) dans des situations difficiles. Pour rendre l'action efficace, on recourt dans de telles situations à des solutions difficilement acceptables par l'éthique du métier et on n'en parle pas volontiers; ou on déclare vouloir avoir recours à une solution et dans l'action on en applique une autre, moins consciente, mais aussi, sinon plus adaptée à la situation abordée.

Le futur enseignant des langues dans des situations professionnelles – préparation des scénarios de leçons et des supports didactiques, réalisation des cours durant le stage pédagogique – risque aussi, comme il ne possède pas de paradigme d'expertise, de puiser dans celui observé et/ou évalué comme tel durant sa scolarisation et l'enseignement de français ou d'une autre langue étrangère qu'il a vécu. L'adaptation des solutions vécues par le futur enseignant comme efficaces dans le passé apporte rarement le même sentiment d'efficacité et d'efficience dans une situation professionnelle. De telles expériences peuvent augmenter le sentiment d'incertitude. Il serait donc important de baser la formation initiale sur le principe de la réflexion continue et interactive : issue d'une action, menée si possible pendant l'action, avec le retour sur l'action relaté dans le temps, guidée par un médiateur – enseignant ou étudiant. Cette chaîne réflexive constitue une

introspection volontaire et intentionnelle engagée par une expérience et menée dans le contexte des interactions sociales génératrices de sens. Elle donne effet à des concepts, qui sont des processus, et non des états des connaissances, susceptibles de changements ou modifications. La réflexion en interaction ainsi comprise serait l'un des outils de l'apprentissage transformationnel, émancipateur et libérateur des connaissances acquises et acceptées sans une vérification personnelle de leur validité et créateur de nouvelles perspectives de sens et de nouvelles visions du monde.

Notre approche de la formation initiale, fondée sur l'articulation apprentissage/formation, tient compte du développement naturel et socioculturel de l'homme et du passage de l'apprentissage scolaire vers l'apprentissage adulte. Le changement se fait dans la perspective de la réflexion issue des actions professionnelles entreprises par les futurs enseignants et des interactions sociales, sources d'inter-prétations et de conceptualisations. L'idée du changement nous amène à analyser l'apprentissage potentiel dans le contexte de *l'apprentissage transformationnel*.

1.2.3. Apprentissage/formation transformationnel

La perspective de la réflexion dans les processus d'apprentissage a fait apparaître l'apprentissage transformationnel qui se fait à travers la transformation de schèmes de sens et de perspectives de sens. Si la transformation d'un schème de sens, ressenti comme dysfonctionnel ou inadéquat, peut influencer notre comportement et éventuellement engendrer les transformations des schèmes de sens dérivés de la même origine, la transformation des perspectives de sens, occasionnée par l'accumulation des transformations des schèmes de sens, peut nous amener à redéfinir les assises de nos connaissances (cf. Mezirow, 2001 : 111-112). Basé sur les capacités de réflexion et sur la pertinence de la réflexion dans l'apprentissage, l'apprentissage transformationnel est évoqué aussi bien dans les

conceptions de l'apprentissage/enseignement aux enfants/adolescents, tels pédagogie de compréhension (Barth, 1993), apprentissage stratégique (Tardif, 1999), lecture rééducative (Karpínska-Szaj, 2005), que dans la formation des adultes avec le concept des perspectives de sens (Mezirow, 2001). Proposé comme condition du développement continu de l'homme dès son âge adulte, résultant de ses capacités de réflexion particulièrement susceptibles au développement à l'âge universitaire, exposé au paragraphe 1.2.1.1., l'apprentissage transformationnel fait apparaître les limites du fonctionnement cognitif de l'homme issues de sa biographie sociale, culturelle, scolaire et personnelle. Mezirow souligne le rôle essentiel du « *cadre de référence* » (2001 : 23) que les gens acquièrent dans les processus de la socialisation et de la scolarisation, et qui influence les habitudes d'anticipation dans la construction du sens, dans l'interprétation de la réalité, dans l'apprentissage. Les limites imposées par la connaissance acquise antérieurement sans contrôle de validité et basée sur les propos tenus par les autorités, enferment l'apprentissage dans l'interprétation de ce qui correspond à la vision individuelle des choses et du monde, et dans la représentation des données nouvelles par l'adaptation au connu. Une expérience, qui paraît incompatible avec les perspectives de sens et qui provoque de l'anxiété, risque d'être intégrée difficilement ou de façon déformée, et susceptible d'être oubliée. À ceci s'ajoutent l'habileté au changement de point de vue et la flexibilité cognitive qui, alors qu'elles diminuent avec l'âge, restreignent l'aptitude humaine aux transformations (Clément, 2009 : 10).

Proposant une auto-analyse qui va au-delà de la reconnaissance des capacités cognitives individuelles et du fonctionnement cognitif et affectif, l'apprentissage transformationnel vise la **révision** et la **validation** des causes du comportement, la **vérification** des habitudes d'anticipation et la **transformation** des perspectives de sens. Il implique l'évaluation et la réévaluation des prémisses par la réflexion

critique, processus « *déclenché dans les structures cognitives par l'identification des présuppositions et le jugement porté sur elles* » (Mezirow, 2001 : 25), processus qui permettrait d'accroître l'aptitude de validation des connaissances antérieures. Le jugement critique devient dans l'apprentissage transformationnel le moyen de l'acte d'apprendre - acte de s'émanciper. Cet acte se réalise selon Mezirow (2001 : 33) dans l'articulation de cinq contextes fondamentaux :

- cadre de référence ou perspective de sens dans lesquels l'apprentissage est inséré,
- conditions de communications : maîtrise du langage, codes qui délimitent les catégories, construits et étiquettes, procédures de validation des assertions problématiques,
- ligne de conduite en fonction de laquelle l'apprentissage s'effectue,
- image de soi de l'apprenant,
- situation rencontrée, c'est-à-dire circonstances extérieures qui entourent la production d'une interprétation et sa mémorisation.

Le contexte de l'image de soi en tant qu'apprenant, en l'occurrence le futur enseignant des langues, est « *la sensation que nous avons de nous-mêmes, de la manière dont les choses se passent pour nous, de notre situation* » (Mezirow, 2001 : 34). Le sens de l'expérience est implicite pour l'homme, qui peut le comprendre en l'interprétant et en y réfléchissant. Le sens qui en résulte devient critère d'évaluation de la justesse du comportement dans une situation donnée. Les concepts linguistiques sont intuitivement appliqués pour expliciter l'expérience. C'est ainsi que se crée la représentation du soi-étudiant-en-formation et c'est dans cette perspective de sens que les conditions de communications, la situation rencontrée et la ligne de conduite sont interprétées, les objectifs fixés et les actions entreprises. Cette représentation de soi-étudiant-en-formation est à notre sens de première importance pour la dynamique du développement personnel et professionnel dès la formation initiale.

1.2.3.1. Représentation de l'articulation entre théorie et pratique

Nous nous proposons d'analyser l'articulation des cinq contextes fondamentaux de l'acte d'apprendre à l'exemple du fonctionnement du concept de « relation théorie - pratique » et de la représentation de soi-étudiant-en-formation dans le cadre de cette relation pour démontrer l'enjeu de l'apprentissage transformationnel dans la formation initiale des futurs enseignants des langues.

La représentation généralisée de la distinction nette entre ce qui appartient à la théorie et ce qui est du domaine de la pratique est issue de la perspective de sens acquise sans validation personnelle dans le processus de la socialisation et renforcée ensuite en tant que telle par les attributions des certifications qui permettent de « passer à l'action » et accordent pour ainsi dire le droit d'appliquer une théorie acquise à la pratique qui en demanderait l'emploi. Il en est de même pour la représentation d'une formation professionnelle pour enseignants des langues; elle marierait deux approches : théorique et pratique, en définissant leurs rapports réciproques temporellement, qualitativement ou quantitativement. Par conséquent, la théorie prévaut sur la pratique en nombre d'heures accordées, en la précédant dans le processus de la formation, en ayant de l'impact essentiel sur la pratique, qui de sa part apporte peu à la théorie. Ou au contraire, la connaissance vient de la pratique, le savoir se construit dans l'action et le recours à la théorie ne se fait qu'en cas de problème rencontré et irrésolu sur le tas. Cette distinction, même si elle paraît trop simpliste, reflète le concept de la formation partagé communément par les futurs enseignants des langues, où la première représentation des rapports serait celle du cadre institutionnel de la formation et la deuxième celle de la pratique enseignante indépendante.

Nous oserions affirmer que le concept du rapport réciproque entre la théorie et la pratique abordé dans le contexte de l'apprentissage transformationnel permettrait de changer des

perspectives de sens et de se représenter le processus de formation comme partie inhérente du développement personnel et professionnel continu. L'objectif en serait de voir la relation entre la théorie et la pratique à l'image de l'effet de boomerang, d'un va et vient constant et complémentaire entre les deux connaissances conçues ainsi. Leur mise dans l'action permettrait de modifier la conception qui fait distinguer les deux sources d'apprentissage. Ensuite, par le dialogue et la réflexion critique, l'étudiant serait supposé arriver à la représentation des connaissances en tant que construit cognitif individuel effectué dans l'action, donc la pratique, en connexion avec l'environnement, et en confrontation avec les savoirs disciplinaires exposés. Ce changement pourrait aussi toucher une organisation interne de soi et de ses activités d'apprentissage/formation. Cette nouvelle organisation de soi, lié au développement cognitif, concerne la personne entière, ses émotions et les aspects cognitifs dans son apprentissage. Carl Rogers (1968) le définit sous le terme de « *authentique* » comme processus qui « *provoque un changement dans la conduite de l'individu, dans la série des actions qu'il choisit pour le futur, dans ses attitudes et dans sa personnalité* » (Rogers, 1968 : 202).

L'enjeu de l'apprentissage transformationnel comme assise de la formation initiale des futurs enseignants des langues réside dans ses potentialités du changement de l'acte d'apprendre personnel et du prolongement de la réflexion critique sur le développement professionnel continu. Il est aussi propice à la découverte de nouveaux aspects de la personnalité et du fonctionnement, et ainsi répond à l'action de se former telle que nous la comprenons : action de trouver sa forme originale et de l'appliquer en confiance dans les situations professionnelles rencontrées. L'apprentissage transformationnel peut aussi augmenter la confiance personnelle, améliorer les capacités de réflexion et de critique des présuppositions tenues de valides, modifier la vision de soi-même : ouvert, réflexif et transformateur de l'environnement.

La vision de soi-futur-enseignant dans les activités d'apprentissage/formation peut aussi être modifiée.

1.2.3.2. Théories personnelles d'enseignement

Dans une situation d'apprentissage/formation, le futur enseignant se positionne face à l'objet de l'apprentissage, en l'occurrence devenir enseignant de français comme objectif général, et dans un cas particulier par exemple élaborer une autoévaluation guidant dans la réalisation d'une tâche. Il met en articulation les concepts des actions d'élaborer, de guider, de réaliser ; la conceptualisation des notions : évaluation, auto, rôle de soi – enseignant ; la représentation de ce qu'est une tâche. Ses connaissances sous forme de représentations, de conceptions, de théories, sont activées face au problème nouveau, ne serait-ce que par leur mise en jeu simultanée dans un même contexte. Il analyse un jeu de stratégies qui lui permettraient d'élaborer l'outil avec efficacité, il fait des choix conceptuels, transformés en propositions qui guideraient sans obstacles les apprenants dans la réalisation de la tâche. Il est en dialogue interne constant avec les apprenants et s'imagine comment ils vont procéder dans la réalisation de la tâche.

Bref, il fait recours à des théories personnelles d'enseignement en construction. Ces théories sont définies comme « *subjectives* » (Kallenbach, 1996), « *individuelles* » (Polak, 1999), « *théories personnelles d'activité pratique* » (Fish, 1996), « *connaissances populaires* » (Maruszewski, 1986) - auteurs cités par Zawadzka-Bartnik (2004) qui propose la définition suivante des théories personnelles d'enseignement : « *un ensemble d'expériences personnelles (y compris des schémas de leçons appris), de connaissances, d'expériences des autres, de stéréotypes et d'opinions préconçues résultant des observations et des manières de voir ainsi que l'ensemble d'attitudes envers l'apprentissage et l'enseignement, envers les apprenants et soi-même* » (Zawadzka-Bartnik, 2004 : 105, trad. propre). Elles constituent probablement « *un obstacle*

épistémologique » pour l'acquisition des connaissances nouvelles, scientifiques, censées modifier les connaissances et les comportements professionnels des enseignants. La mobilisation des ressources les plus appropriées à la situation d'apprentissage/enseignement donnée, selon les théories personnelles d'enseignement, présuppose une action focalisée sur la relation de cause à effet, qui tout en répondant au besoin du moment, risque de ne pas engendrer un développement professionnel, car traitée d'affaire classée. Les théories personnelles d'enseignement constituent l'habitus professionnel d'un enseignant (Perrenoud, 2001 : 138). L'habitus même est défini par Pierre Bourdieu (2007) comme la « *grammaire génératrice* » qui constitue « *un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice des perceptions, d'appréciations et d'actions* » (Bourdieu, 2007 : 197 [1972]). Néanmoins, sous le jour des recherches citées par exemple par Teresa Siek-Piskozub (2008 : 136) les modifications des théories personnelles semblent possibles. Elles se feraient dans un processus d'exposition continue à la nouvelle réalité et de réflexion critique.

Les concepts de rapport entre la théorie et la pratique et les théories personnelles d'enseignement constituent un exemple de connaissances antérieures, acquises probablement sans examen de validité. Pour permettre un changement de point de vue, ils doivent être mis au centre de l'attention formative. L'apprentissage/formation comme acte de s'émanciper devrait répondre à la question comment faire face à de tels apprentissages et les transformer pour former vers l'apprentissage/enseignement des langues selon les principes exposés au premier chapitre. Nous tenterons dans le sous-chapitre qui suit de prouver que la réflexion en tant qu'élément qui unit l'apprentissage et l'enseignement des langues en constitue la réponse.

1.3. Réflexion en tant que cadre commun de l'apprentissage et de l'enseignement de langues étrangères

L'espace de l'apprentissage/formation que nous proposons, basé sur le développement de l'attitude réflexive dans un jeu d'interactions multiples autour de l'objet *communication en langue étrangère*, accueille impérativement la dimension *l'apprentissage/enseignement*. C'est vers un apprentissage/enseignement réflexif que tend le processus et les futurs enseignants de langues étrangères se forment par la réflexion vers une pratique enseignante réflexive. Le concept de l'apprentissage/formation, que nous avons introduit dans le sous-chapitre 1.2., repose sur deux principes : celui d'un passage naturel dans le développement cognitif dès l'acceptation des apprentissages reçus vers la contestation des savoirs et la recherche de soi et de sa nouvelle forme, et celui des interactions sociales et culturelles qui engagent la réflexion individuelle et rendent possible l'interprétation des sens. Il en résulte que l'apprentissage/formation se réfère à la réflexion sur les apprentissages faits, demande d'en prendre connaissance, de les conscientiser, de les mettre dans un jeu d'interactions avec d'autres participants de la formation, d'en négocier le sens, les soumettre à la réflexion, les comprendre et modifier la façon de procéder. Autrement, connaître le profond des actions : principes, valeurs, schèmes d'action cachées, reste infécond et inutile.

De la sorte, le processus même de l'apprentissage, en l'occurrence l'apprentissage de FLE, sous forme de l'acquisition de la compétence de communication personnelle, et la formation vers la profession de l'enseignant de français, deviennent l'objet de la réflexion. Les connaissances générales qui en sont issues peuvent être transférées d'abord dans le courant de la formation et, par la suite, dans la pratique enseignante envers les apprentissages des apprenants. La réflexion sur les expériences individuelles spécifiques amène à la métaconnaissance du processus d'apprentissage, à la

compréhension et à des concepts généralisés. Le futur enseignant dans une situation d'apprentissage/enseignement saurait ainsi guider les apprenants dans la construction des connaissances par la compréhension (cf. Mari- Barth, 1993 : 25) et les accompagner dans le développement personnel réfléchi. Dans la suite, nous nous proposons d'approcher le lien que la réflexion crée à notre sens entre l'apprentissage et l'enseignement et de justifier ainsi son choix comme assise du profil professionnel élaboré. Pour ceci, il serait important d'analyser la réflexion, capacité personnelle et objet d'apprentissage, dans le contexte de la posture nécessaire d'abord pour acquérir la compétence de réfléchir et ensuite de l'appliquer dans la pratique enseignante, à savoir la réflexivité.

1.3.1. Double facette de la réflexivité

La réflexivité est une **attitude** d'acquiescement, comme nous l'avons présenté au 1.2.2.1., à l'analyse de ses actions, une faculté de se distancier par rapport à la situation vécue, un accord explicite à revoir son expérience et à revivre les émotions, souvent négatives de mécontentement de soi, d'incertitude, d'inquiétude, de désarroi, une aptitude à « *se percevoir (à percevoir ses propres actions et le contexte dans lequel ces actions ont lieu) comme objet d'une pensée intentionnelle et explicite* » (Kelchtermans, 2001 : 45). La réflexivité est une **posture**, acceptée volontairement, de la révision de ses actions pédagogiques et de son fonctionnement personnel et professionnel faite quelque temps après l'action. C'est une attitude d'ouverture, de suivi, de veille et aussi d'une curiosité pour mieux se connaître. Cette attitude permet de voir de plus loin, avoir une vision plus large et plus profonde sur l'activité pédagogique, sur la situation, sur les interactions diverses entre les participants, sur les comportements, sur les apprenants.

Aussi, un travail de modification des actions peut-il être entamé. Car la réflexivité est aussi un **outil** de l'apprentissage/

formation, de l'apprentissage/enseignement et du développement professionnel continu. En tant qu'outil, elle peut être définie comme une **compétence**, une habileté à mener une réflexion systématique et à se servir pour ceci de moyens ou de méthodes, comme savoir comment interagir le mieux avec soi. Pour certains seront plus utiles des prises de note, des journaux de bord, des blogs, bref des écritures sous différentes formes, pour d'autres des échanges directs ou indirects avec des collègues, avec des autorités du domaine, avec des apprenants. Ces moyens doivent aider à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement le vécu, à le mettre sous la critique et à en rechercher les origines.

La réflexivité, **attitude** et **outil**, permet à l'enseignant et au futur enseignant des langues étrangères de créer ainsi un environnement d'apprentissage/enseignement riche en interactions et échanges en langue étrangère, sensible à leurs apparitions, propice à l'épanouissement et à la circulation des connaissances, susceptible de contribuer à des apprentissages authentiques. La posture réflexive de l'enseignant des langues étrangères garantit ainsi le transfert des connaissances professionnelles, des attitudes personnelles dans l'environnement de l'apprentissage/enseignement qu'il crée et, en même temps, elle permet aux apprenants, impliqués dans un tel environnement, d'apprendre par la réflexion et de construire des attitudes réflexives. La réflexivité considérée comme compétence peut être développée chez les apprenants. Les deux paragraphes suivants se proposent de préciser les apports de la posture réflexive de l'enseignant pour la cohésion de l'apprentissage/enseignement.

1.3.1.1. Posture réflexive de l'enseignant comme condition du transfert de ses apprentissages / formation dans la pratique enseignante

Il faut distinguer la posture réflexive d'un professionnel de la réflexion épisodique de chacun. La posture réflexive d'un professionnel est **permanente**, elle est un **rapport analytique**

à l'action, indépendamment des obstacles. Ce rapport peut se résumer dans des allers-retours constants entre des situations particulières et leurs représentations générales. Philippe Perrenoud (2001a) énumère parmi les moteurs de la prise de conscience, point de référence pour la réflexion sur la pratique enseignante, les situations du sentiment de l'échec total à la réussite approximative qui suscitent « *un désir de plus grande maîtrise* » (Perrenoud, 2001a : 144). Mais il constate aussi que le souci de la performance ne suffit pas pour un enseignant réflexif, il faut un travail de réflexion permanente, inscrite dans l'identité professionnelle.

La réflexion, comme le propose Geert Kelchtermans (2001 : 49-55) devrait être **large** et **profonde**. Elle devrait s'étendre sur plusieurs dimensions de l'activité enseignante : de la technicité, la morale, la politique jusqu'à l'affectivité. Le souci de trouver les réponses aux questions techniques domine souvent les formations initiales qui visent l'acquisition des connaissances et la maîtrise des compétences techniques. Ainsi, les futurs enseignants risquent de rester dans la dimension technique de la profession et dans la recherche des solutions aux problèmes de comment rendre l'enseignement efficace. Pourtant, la dimension morale de l'enseignement est présente entre autres dans les jugements émis souvent par les enseignants au cours des interactions avec les apprenants. Le champ de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, qui véhiculent des cultures, des valeurs, des principes, des comportements spécifiques, est particulièrement sensible à cette dimension. Le futur enseignant des langues étrangères se trouvera souvent confronté à des situations-problèmes, conséquences de différences culturelles, et devra les expliquer, en discuter, se positionner face aux propos de ses apprenants, en négocier les sens. La dimension politique, pour sa part, fait référence à la différence entre les postures professionnelles et personnelles, croyances et buts de l'apprentissage/enseignement professés par l'enseignant et ceux de l'établissement dans lequel il travaille ou des programmes qu'il doit réaliser. Et, enfin, la

dimension affective et les émotions qui sont omniprésentes dans les relations interpersonnelles qu'il entretient en classe et en dehors de la classe dans le milieu professionnel. Ces quatre dimensions constituent selon Kelchtermans (2001 : 55) un ensemble de la pratique enseignante, et la réflexion, inévitablement, doit porter sur elles. C'est seulement ainsi qu'elle donne des opportunités pour encadrer tous les éléments du processus de l'apprentissage/enseignement et pour aboutir à des constatations bien fondées.

Ainsi, une vue vaste permettrait à l'enseignant de percevoir tous les obstacles ou blocages, toutes les analogies ou généralités qui influencent le transfert de ses propres apprentissages et de ses connaissances dans les situations d'apprentissage/enseignement. La réflexion profonde signifie un travail d'introspection, d'analyse, de critique et d'évaluation, effectué en décalage temporel par rapport aux événements advenus et diffère en ceci de la réflexion en action qui sert à résoudre sur le tas un problème apparu et qui se réfère aux connaissances implicites, automatisées, inconscientes (cf. 1.2.2.3.). La posture réflexive d'un enseignant se caractérise aussi par un ensemble d'outils dont il dispose et dont il a la connaissance d'emploi, des **outils** que l'enseignant crée et modifie selon ses besoins.

Cette posture réflexive spécifique pour l'enseignant, permanente, large, profonde, instrumentée, d'une part garantit le transfert des connaissances dans de nouvelles situations professionnelles, une reprise sous la réflexion de leurs résultats, et par conséquent un développement professionnel continu, et, d'autre part, rend possible l'apprentissage réflexif chez ses apprenants. Dans la suite, nous nous proposons d'analyser comment un enseignant de langues réflexif peut modérer un apprentissage réflexif dans le groupe de ses apprenants.

1.3.1.2. Posture réflexive de l'enseignant comme condition d'un apprentissage réflexif chez ses apprenants

Philippe Perrenoud (2001c) constate que « *seul un formateur réflexif peut former des enseignants réflexifs* » (Perrenoud, 2001c : 68). On peut transposer cette constatation dans l'espace de l'apprentissage/enseignement où la posture réflexive de l'enseignant conditionne l'apprentissage réflexif chez ses élèves. Et ceci pour deux raisons : il fait personnellement ce qu'il préconise et, de ce fait, il introduit la réflexion dans tout ce qu'il fait : après une activité, autour d'une situation, dans la résolution d'un problème. Ainsi, il permet à ses apprenants de l'observer dans ses actions réflexives, de le suivre. Même de très jeunes apprenants sont très sensibles aux conduites de leurs professeurs et les observent. Les apprenants ne se soucient pas autant de la gestion de la classe ou de l'action didactique et ils sont plus attentifs à toutes les autres petites choses dont « *le sens de leur vie à l'école dépend parfois* » (Perrenoud, 2001b : 200). L'auteur propose de profiter de cette perspicacité des apprenants en les invitant à une sorte de métacommunication autour de ce qu'ils ressentent et observent, pour en faire un axe de formation continue de l'enseignant. Il ne s'agit pas de poser des questions directes sur les comportements observés chez les professeurs, mais plutôt de faire parler les apprenants au sujet des activités, des moments vécus en classe et sentiments qu'ils font naître. Ceci pourrait en même temps fournir des occasions d'explicitation des activités réflexives comme de toute autre action observée et mentionnée par les apprenants. En plus, les apprenants ont tendance à imiter leurs professeurs. Comme le précise Bruner, en expliquant l'enjeu de la pensée intuitive dans l'apprentissage (cf. 1.1.2), parmi les conditions de son apparition chez les apprenants, à côté des prédispositions individuelles se situe l'imitation ou l'identification à l'enseignant à pensée intuitive (Bruner, 1964 : 64). De même, à force d'observer et de suivre les activités réflexives, les apprenants seraient disposés à les imiter.

L'enseignant réflexif introduit la réflexion sans y réfléchir expressément. Mais en même temps, il organise sciemment l'environnement d'apprentissage de façon à le rendre propice à la réflexion. Il questionne les apprenants durant les activités, au sujet des résultats, des méthodes appliquées, des difficultés rencontrées, il vérifie la compréhension réciproque. Il engage et participe aux dialogues, aux échanges avec les apprenants, leurs commentaires lui permettent de vérifier leur compréhension des idées mises en élaboration. Il leur propose des outils et des espaces d'apprentissage qui invitent à la narration ou à la description des activités réalisées, des résultats obtenus, à la prise de conscience de leurs préférences cognitives. Il crée des environnements d'apprentissage de langues et de travail collaboratif qui sont susceptibles de provoquer des échanges, des interactions multiples et des réflexions.

Bref, la posture réflexive crée une boucle d'apprentissage/formation et d'apprentissage/enseignement. Elle permet une réflexion critique dans le processus cognitif de la construction des connaissances et la compréhension de soi, de son fonctionnement, de son identité. Elle permet un transfert des connaissances enseignantes et personnelles dans une pratique et une élaboration de nouveaux apprentissages suite aux expériences de la classe. Elle ouvre aussi aux apprenants d'un enseignant réflexif la possibilité de devenir eux-mêmes réflexifs dans leur apprentissage.

1.4. Essai de synthèse : proposition d'approche du profil professionnel

Dans la perspective constructiviste retenue comme l'environnement de la formation initiale des futurs enseignants de langues étrangères dont l'objectif est le développement professionnel continu, il serait difficile de proposer un modèle de l'enseignant de français professionnel susceptible d'être reproduit par imitation. Pourtant, il est possible de définir les modèles de la formation initiale des futurs enseignants et d'en expliciter les conséquences potentielles dans l'apparition des

profils professionnels requis, en admettant que la valeur d'un modèle « *réside non dans sa vérité mais dans son utilité pour expliquer un phénomène donné ou pour prévoir un ensemble de faits pouvant être validés* » (Karpińska-Szaj, 2005 : 53).

Deux modèles de formation initiale des futurs enseignants de langues sont actuellement appliqués. Ces deux modèles, distincts par leurs objectifs et méthodes, sont réalisés parallèlement. Nous appellerons ici les approches dans lesquelles ils sont réalisés respectivement *normative/descriptive* et *formative/procédurale* :

- *normative* qui décrit des modèles professionnels composés de compétences à s'approprier en cours de la formation initiale et constituant la base du professionnalisme d'un enseignant de langue (Le Boterf, 2006 ; Perrenoud, 2001 ; voir aussi Zawadzka-Bartnik, 2004 ; Wysocka, 2003) ;
- *formative* qui, mettant l'accent sur la dynamique et la continuité du processus d'apprentissage/formation, se donne comme objectif de fournir des outils du développement et de préparer le futur enseignant de langue à agir en professionnel, au travers de l'accentuation entre autres des stratégies et des modes d'apprentissage/formation et en déterminant ceux qui auraient le potentiel d'amplifier ce processus (Tardif, 1997, 1999 ; Mezirow, 2001 ; Illeris, 2006 ; voir aussi Wilczyńska, 1999).

Les limites entre les deux modèles ne sont pas posées de façon stricte, tous les deux étant encrés dans le courant cognitif et constructiviste. La formation normative, qui se réfère aux actes normatifs européens et nationaux, vise à établir des modèles qui répondraient aux exigences de la certification et de la professionnalisation du métier de l'enseignant des langues étrangères et aux défis imposés par le monde actuel, tels les changements sociaux et techniques. Ces modèles sont formalisés en listes de compétences à acquérir afin de faire face aux défis du métier. Cette approche universalise les compétences en en faisant l'objectif même de la formation dont la réalisation est confirmée par les certificats attribués en fin du cycle et qui

autorise à exercer en pratique les savoirs acquis. Le souci normatif étant sa préoccupation essentielle, cette approche souligne pour autant le caractère dynamique de la formation et compte parmi les compétences à acquérir celle de la réflexion professionnelle. Comme elle tient compte des exigences sociales et techniques de l'éducation actuelle, elle accentue la compétence appelée technique, informationnelle, liée au savoir de se servir et d'insérer dans son travail des technologies de l'information et de la communication. Dans l'approche qui se veut formative l'accent est avant tout mis sur les stratégies qui rendraient la formation personnalisée : réflexive, continue, dynamique et ouverte, tout en respectant les modèles normatifs visés. En tant que telle, elle s'inscrit dans l'identité personnelle du futur enseignant des langues étrangères et devient pour lui son projet personnel : modifiable en fonction des besoins professionnels et personnels. La réflexion critique, facteur indispensable pour tout apprentissage/formation, est en même temps une connaissance à s'approprier.

Nous plaçons notre étude dans l'approche formative où l'accent est mis sur le processus de la formation dès l'initiation à l'étape du novice par la pratique réflexive dans le but de former un **expert en devenir**. La description des cinq étapes : du novice, débutant avancé, compétent, performant, vers l'expert (ang. *novice, advanced beginner, competence, proficiency, stage of expertise*) par lesquelles l'individu doit passer pour devenir expert a été proposée par Dreyfus et Dreyfus (1986). Il est important à notre sens de souligner la méthode de passage, à savoir une découverte de soi dans l'expérience consciente du problème (cf. Illeris, 2006 : 176). Le profil professionnel assis sur le principe formatif d'agir en expert en devenir plutôt que de devenir expert inférerait le concept d'agir en enseignant professionnel de français conscient de :

- la nécessité de mobiliser toutes les compétences pour concevoir et exécuter des actions appropriées en se servant de théories et méthodes avérées par l'expérience professionnelle et personnelle,

- la responsabilité des choix effectués et de leur mise en œuvre pour faire face à la situation rencontrée et envers les apprenants,
- la nécessité d'analyser et d'évaluer les résultats des actions entreprises pour les inscrire ensuite dans son expérience suite à la réflexion critique,
- l'interaction continue avec les participants des processus auquel on contribue : apprenants, d'autres étudiants, formateurs,
- la complexité des situations d'apprentissage/enseignement due au jeu des dimensions technique, morale, politique et affective,
- l'éthique de la profession et de son respect,
- l'importance de voir son apprentissage/formation professionnel comme l'un des éléments de son développement personnel et de son identité.

Ainsi, le profil professionnel de l'enseignant de français visé mettrait sur un même axe le développement personnel et professionnel dans le domaine spécifique. Le début symbolique de ce processus serait celui d'un novice dans le métier. Pour autant, ce processus n'aurait pas une fin définie, car le concept de l'expert, tel que nous le présentons, n'est pas une réalité à atteindre, mais plutôt une façon d'agir. Cette façon d'agir professionnel présuppose d'abord qu'agir en professionnel ne doit pas nécessairement signifier agir effectivement, atteindre complètement l'objectif. Elle présuppose plutôt un acquiescement à concevoir les situations nouvelles comme uniques et à se méfier d'y employer des solutions toutes faites, vérifiées comme efficaces dans des situations qui présentent des ressemblances, et de qualifier avec un moindre effort toute situation professionnelle nouvelle comme déjà connue et résolue avec efficacité avec des moyens antérieurement appliqués. L'expertise se manifesterait ainsi dans la réflexion approfondie des situations professionnelles vécues et dans le changement potentiel des pratiques. La réflexion approfondie suivrait une démarche méthodique, régulière, instrumentée qui consiste à s'observer, porter un regard

sur soi, verbaliser : raconter, décrire, expliquer son expérience, analyser ses démarches selon une procédure, conscientiser ses effets, et enfin définir ou redéfinir l'expérience.

Bref, le profil personnel que nous proposerions de retenir éviterait la routine d'un expert d'une part, et concevrait les compétences requises par les documents normatifs comme outils de l'agir professionnel et ainsi du développement professionnel continu plutôt que des caractéristiques d'un expert reconnu, d'autre part. Le **modèle de formation** qui résulte du concept du profil professionnel que nous proposons serait propice à la personnalisation et à l'individualisation du processus d'apprentissage/formation : **réflexive** selon l'aptitude en développement et les situations de formation en interaction, **continue** pour éviter les partis pris sans possibilité de les évaluer et justifier, **dynamique** selon un rythme personnel dans le respect des exigences externes des situations professionnelles et, enfin, **ouverte** à l'acceptation personnelle des modifications des concepts et des agir professionnels. Ce modèle exigerait aussi un environnement susceptible de mettre en confrontation les concepts didactiques personnels en construction avec les principes de la profession et de fournir des échanges continus avec d'autres participants du processus de la formation.

Dans le chapitre suivant, nous nous proposons d'analyser les documents normatifs européens et nationaux mentionnés qui gèrent la formation initiale des futurs enseignants des langues en Pologne pour définir leur impact possible sur le profil professionnel proposé.

Chapitre 2. Vers la formation du profil professionnel de l'enseignant de langues étrangères

Le profil professionnel de l'enseignant des langues étrangères que nous avons élaboré au premier chapitre et défini en tant qu'**expert en devenir** exigerait pour sa réalisation une approche formative/procédurale. Pourtant, la formation assurée dans des établissements de formation enseignante est régie par des documents normatifs⁴⁰. Nous nous proposons donc d'analyser le contenu des documents concernés pour en dégager d'éventuelles opportunités pour la formation vers le profil requis. Nous allons aussi tenter de révéler les contraintes administratives possibles et de les aborder en tant que défis dans la modélisation de la formation. Étant donné que la réflexion a été identifiée comme force motrice du profil professionnel enseignant, nous allons étudier de façon approfondie tous les éléments reconnus comme susceptibles de l'influencer.

L'objectif que nous nous proposons dans ce chapitre sera d'adapter la réalisation de la formation vers l'expert en devenir aux conditions administratives, sociales et culturelles rencontrées⁴¹.

⁴⁰ Tous les documents normatifs polonais et européens relatifs à la formation initiale et continue des enseignants de langues étrangères en vigueur en Pologne au moment de la présente rédaction et analysés dans le chapitre 2 sont recueillis dans la Bibliographie.

⁴¹ Vu le dynamisme des modifications des documents normatifs, surtout nationaux (les Règlements du Ministre de l'Éducation Nationale : relatifs aux qualifications détaillées exigées des enseignants et à la définition des établissements scolaires et les cas du recrutement des enseignants sans études supérieures ou sans diplôme délivré par un établissement de formation des enseignants – 2012, 2014, projet 2016 ; au nouveau curriculum pour l'éducation précoce et l'éducation générale dans les écoles de tous types – 2014, 2016), la présente étude serait une proposition de la démarche à entreprendre dans l'élaboration d'une formation initiale de futurs enseignants de langues étrangères adaptée en même temps aux objectifs formatifs visés et aux actes normatifs en vigueur.

2.1. Rapports entre les modèles de formation initiale dans des documents normatifs et le profil professionnel retenu

La formation initiale des enseignants des langues en Pologne, comme ailleurs, fonctionne sous la visée imposée par les réglementations en vigueur et se donne pour objectif de munir les novices du métier des compétences professionnelles qui leur permettraient d'obtenir les certifications nécessaires pour exercer la profession avec efficacité et efficacie à tous les niveaux de l'éducation nationale : dès l'enseignement précoce dans les écoles maternelles, par les écoles primaires, collèges et l'enseignement secondaire préparant au baccalauréat national et bilingue. La spécificité de la formation des enseignants des langues consiste en un accent fort mis sur l'apprentissage⁴² d'une langue étrangère, en l'occurrence du français, au niveau requis par les documents nationaux et européens ainsi que sur l'acquisition d'une maîtrise professionnelle qui permettrait de gérer toute situation enseignante.

En Pologne, la formation initiale des enseignants de FLE est actuellement assumée au sein des universités dans les cursus des études néophilologiques avec spécialisation enseignement, des écoles nationales supérieures professionnelles, des collèges de formation des maîtres de langues étrangères⁴³, publics et non publics, et d'autres établissements non publics agréés par le Ministère compétent. Parmi les formateurs se retrouvent les universitaires, chercheurs en didactiques, enseignants en fonction, plus au moins

⁴² Pour autant, parmi les candidats à la profession de professeur de français se trouvent des personnes bilingues qui ont vécu en France et ont suivi leur scolarisation dans des écoles françaises. Cette problématique n'étant pas notre objectif, il nous paraît intéressant de noter que leur formation langagière imposerait des approches particulières.

⁴³ Ces dernières, par une décision récente du 29 juin 2009 des Ministères de la Science et de l'Enseignement Supérieur, de l'Éducation Nationale, de l'Emploi et de la Politique Sociale, sont entrées dans une phase de transformation institutionnelle régie par la Loi relative à l'enseignement supérieur J.O. 2005/164/1365.

expérimentés, certains ayant suivi des formations continues recommandées.

Compte tenu du contexte normatif et institutionnel polonais, nous nous proposons d'analyser par la suite comment se modélise le profil professionnel des enseignants des langues étrangères basé sur les objectifs de formation prescrits pour les institutions de formation. Nous allons nous pencher aussi sur les exigences concernant la formation des formateurs, acteurs importants du processus. Nous allons analyser comment le profil professionnel de l'enseignant des langues étrangères proposé – **expert en devenir** – pourrait s'inscrire dans les cadres institutionnels en vigueur et quels défis en résulteraient pour la formation initiale proposée. Il nous semble judicieux de situer l'organisation actuelle du système de formation initiale sur le fond social et politique des vingt dernières années qui l'ont particulièrement dynamisée.

2.1.1. Encadrement de la formation initiale des enseignants de langues étrangères - spécificité polonaise

Pour présenter la formation initiale des futurs enseignants des langues étrangères en Pologne, il faudrait la situer dans la perspective des deux grands événements politiques de la 2^{ème} moitié du XX^{ème} siècle et du début du XXI^{ème} qui ont eu un impact significatif sur l'apprentissage/enseignement des langues étrangères et la formation des futurs enseignants des langues étrangères en Pologne, à savoir les premières élections parlementaires libres, la victoire de l'opposition et le changement de régime politique en Pologne en 1989, ainsi que l'adhésion de la Pologne à l'Union Européenne le 1^{er} mai 2004. Avant 1989, la formation des enseignants des langues étrangères était imposée par la réforme des années 80⁴⁴ aux universités (voir p.ex. Grucza : 1988) et insérée dans les programmes des études philologiques. Les philologies

⁴⁴ Loi du 26 janvier 1982 Charte de l'Enseignant J.O. 1982/3/19 avec modifications ultérieures du 15.07.2004.

décernaient au bout de cinq ans d'études le titre de *magister* et le droit d'effectuer le travail ⁴⁵ d'enseignant d'une langue étrangère donnée dans les écoles primaires et les lycées. Les langues dites de l'Europe de l'Ouest – anglais, français, allemand – sont à l'époque enseignées dans les lycées, les écoles secondaires de formation technique en sont exclues, et la langue omniprésente dans l'enseignement est le russe. Les programmes d'études, tout en restant philologiques avec primauté accordée aux littératures et linguistiques, sont complétés par les cours magistraux de méthodologie de l'enseignement des langues étrangères. Les stages pratiques de 4 semaines se faisaient après la 4^{ème} année d'études en dehors des universités et sans collaboration avec celles-ci dans des lycées choisis par les étudiants et sous la tutelle d'un enseignant en fonction sans préparation spécifique pour la tutelle. Ce modèle de formation, tout en introduisant l'articulation entre théorie et pratique, ne la considère pas comme nécessité constante et un axe futur de la formation, et prépare à un métier prédéfinissable en savoirs à transmettre, en tâches à remplir, en méthodes à appliquer par un enseignant qui exécute des techniques maîtrisées. Comme effet, on constate une préparation inefficace au métier : prépondérance des savoirs théoriques en littérature, linguistique et manque de techniques et méthodes professionnelles utiles en classe de langue. Les recherches dans le domaine de la formation des enseignants des langues étrangères sont pratiquement inexistantes et, comme le constate Franciszek Grucza (1988b : 17), dominées par les solutions transmises par la tradition et non soumises au questionnement scientifique systématique. Les questions abordées par la psycholinguistique concernent plutôt l'influence de la spécificité d'une langue sur son apprentissage, et la méthodologie d'enseignement des langues étrangères s'occupe de la description des méthodes et

⁴⁵ À la même période en France, depuis 1983, la formation initiale aux métiers FLE par la filière didactique du français langue étrangère est rattachée aux unités de formation et de recherche de sciences du langage et est validée par un diplôme national (cf. Weber, 2007 : 17).

techniques à utiliser pour optimiser ce processus. Certains chercheurs pourtant (Komorowska, 1978 ; Marton, 1978 ; Wójcik, 1982) prennent en compte le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage/enseignement, le présentent comme élément intermédiaire entre la matière et l'élève et comme élément direct de l'organisation du processus d'apprentissage (Wójcik, 1982 : 69). Ils prônent, pour la formation des enseignants des langues, le changement de conception de l'enseignement et l'élaboration d'une attitude convenable envers les problèmes linguistiques et métalinguistiques afin de faire face aux diverses situations susceptibles de survenir lors du travail en classe, d'une attitude créative, critique et investigatrice qui rendrait le processus d'études plus autonome et préparerait ainsi à la continuation de la formation après les études. Cette approche impliquerait également des exigences nouvelles posées aux formateurs des futurs enseignants, à savoir de conduire les étudiants plutôt que de leur transmettre le savoir. L'enseignant modèle d'une langue étrangère qui en sortirait connaîtrait très bien la langue et saurait l'enseigner, connaîtrait les principes scientifiques du processus d'enseignement d'une langue et de son organisation, posséderait des connaissances en littérature, histoire et grammaire, aurait une formation méthodologique, manifesterait une attitude convenable créative, critique et investigatrice, une habilité d'organisation de son travail et une indépendance.

Les événements de 1989 ouvrent la Pologne à l'Europe, aux échanges internationaux et font ressortir la nécessité de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères de l'Europe de l'Ouest. Par les décisions administratives⁴⁶ cet apprentissage/enseignement devient autorisé dans toutes les voïévodies du pays dans des écoles primaires à l'âge de 11 ans et dans des écoles de métier. Dans les lycées, il existe la possibilité de choisir deux langues étrangères dès le début de l'apprentissage. Ces changements se font au détriment de la

⁴⁶ Règlement du Ministère de l'Éducation Nationale No 5 du 2 février 1990 - J.O. 1990/5, cité dans *Języki obce w szkole*, 4/1990 : 217.

position du russe qui commence à disparaître des écoles. Pour faire face à la nouvelle situation, il est nommé un groupe de travail formé de scientifiques, spécialistes en didactique, dont les travaux visent à régler les problèmes de l'apprentissage/enseignement de langues étrangères en Pologne. Le premier constat du rapport rédigé par l'équipe sous la direction de Hanna Komorowska (1989 : 404 ; 1990 : 7) est la pénurie d'enseignants des langues par rapport aux besoins prévus : pour 4 heures d'apprentissage d'une langue étrangère par semaine à partir de l'âge de 13 ans jusqu'au baccalauréat, il faut former d'urgence trente mille enseignants de langues. Le deuxième est l'impuissance organisationnelle des unités de formation des enseignants de langues au sein des universités pour assouvir d'urgence ces besoins. Par exemple, pour l'enseignement de l'anglais : tous les centres universitaires de Pologne préparent annuellement à peine 300 personnes potentiellement disponibles pour le marché de l'éducation, 100 fois au-dessous des besoins. La formation des enseignants de langues étrangères en Pologne exige donc d'urgence des changements formels, organisationnels et qualitatifs. Le groupe de travail mentionné ci-dessus sous la direction de Komorowska (1991) de l'Université de Varsovie, élabore le projet de création d'un nouveau système de formation des enseignants de langues étrangères qui répondrait aux multiples exigences du moment :

- *organisationnelles* : la formation d'une durée de 3 ans donnerait accès à la licence et permettrait de travailler comme enseignant d'une langue étrangère dans des écoles primaires, lycées, écoles secondaires techniques et écoles professionnelles ; les enseignants qui auraient la licence et qui travailleraient dans des écoles pourraient continuer les études au sein des universités dans le cadre des cursus d'études complémentaires de maîtrise. Pour ce faire, de nouveaux établissements de formation seraient créés : dans les régions sous la tutelle des rectorats locaux et dans les villes universitaires sous la tutelle des universités. Cette distinction aurait au moins deux objectifs : vu la mobilité sociale presque inexistante des Polonais de l'époque et la tendance des jeunes

à rester dans les grandes villes après les études, d'abord recruter localement les futurs enseignants des langues étrangères pour assurer les cadres enseignants dans les régions, et ensuite, assurer la qualité académique de la formation par une coopération étroite entre les collèges régionaux et universitaires sous forme de tutelle scientifique de ces derniers. Une telle organisation de la formation raccourcirait le temps de préparation initiale au métier et permettrait de répondre aux besoins du marché.

- *qualitatives* : l'élaboration de nouveaux programmes de formation qui équilibreraient le temps d'études raccourci avec une dose importante de savoirs nécessaires pour ce métier ; un fort accent est donc mis sur la préparation pratique pour la classe de langue : un nombre important d'heures de langue étrangère, de stages pratiques de 150 heures minimum dans des écoles de niveaux diversifiés, de cours de méthodologie d'enseignement des langues étrangères; tout de même pour éviter une formation trop pratique et purement utilitaire, un bloc de formation philologique - littérature, introduction à la linguistique, grammaire descriptive, histoire du/des pays - est introduit afin de fournir des bases de formation générale. Les candidats sont recrutés parmi les bacheliers après un apprentissage de la langue étrangère de 4 ans au lycée et leurs formateurs doivent être tous titulaires des diplômes de maîtrise de la philologie donnée.
- *formelles* : le Groupe d'Experts pour les langues et les groupes pour les collèges de formation des maîtres de français, anglais et allemand, tenant compte des exigences d'ordre organisationnel et qualitatif, ont formulé des recommandations de programme général pour le Ministère de l'Éducation Nationale à la base desquelles de nouveaux établissements de formation d'enseignants des langues étrangères ont été créés en 1990 appelés *Collèges de formation de maîtres des langues étrangères*⁴⁷ (ang. *Teachers training colleges*). Les diplômés, conformément au règlement du Ministère de l'Éducation

⁴⁷ La loi du 7 août 1991 relative au système de l'éducation – J.O. 2004/256/2572

Nationale⁴⁸, peuvent être embauchés comme enseignants d'une langue étrangère donnée dans l'enseignement primaire et post-primaire.

Dans l'évaluation du fonctionnement du nouveau système polonais de formation des enseignants des langues faite dix ans plus tard, Hanna Komorowska (1999a : 9-21), malgré plusieurs difficultés et faiblesses⁴⁹, note parmi les succès :

- un diagnostic de départ rapide et réel des manques dans les cadres enseignants des langues étrangères et une élaboration sur le tas des projets de solution ;
- un appui favorable et fructueux des autorités locales, des ambassades, des institutions culturelles des pays dont les langues étaient enseignées ;
- une stabilité du système, (ang. *sustainability*) - succès particulier pour les solutions innovantes ;
- une durabilité du système de formation fort, cohérent et effectif ;
- un nombre important d'enseignants des langues formés par le système à un haut niveau de formation professionnelle assurant entre autres de la créativité dans la profession.

Le nouveau programme élaboré pour les besoins des nouvelles institutions de formation des futurs enseignants des langues étrangères est le premier qui tend à la distinction nette entre le profil philologique et le métier d'enseignant et contribue ainsi à sa professionnalisation.

⁴⁸ Règlement du 26 janvier 1990 relatif aux qualifications détaillées exigées des enseignants des langues étrangères - J.O. 1990/56/329.

⁴⁹ Komorowska (1999a) en spécifie les suivantes : juridico-financière due à la création et à la gestion de nouveaux établissements selon deux lois différentes, l'une relative au développement de l'éducation pour les collèges régionaux et l'autre à l'enseignement supérieur pour les collèges universitaires ; d'intégration du programme universitaire au professionnel ; de compétition entre les nouveaux établissements de formation d'enseignants des langues étrangères et les facultés universitaires philologiques formant les enseignants des langues étrangères ; de distribution des contenus du programme sur les matières enseignées.

En 2006, le Ministère de l'Éducation Nationale met à jour⁵⁰ les modèles standards de formation des enseignants des langues étrangères pour les collèges de formation des maîtres de langues étrangères.

Parallèlement à la création du nouveau système de formation des enseignants des langues étrangères, les universités poursuivent la formation des enseignants des langues étrangères dans le cadre des facultés de philologie selon la loi relative à l'enseignement supérieur⁵¹, les règlements ministériels⁵² concernant les standards de formation dans les facultés de philologies, formation des enseignants et des enseignants des langues étrangères ainsi que les décisions internes des universités autonomes⁵³. À ceci s'ajoutent les documents européens qui sont des recommandations pour les politiques éducatives nationales, fruits des recherches internationales dans le domaine de la formation et sources d'inspiration pour les solutions nationales en même temps.

⁵⁰ Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale du 30 juin 2006 relatif aux modèles standards de la formation des enseignants dans des collèges de formation des enseignants et dans des collèges de formation des enseignants des langues étrangères - J.O. 2006/128/897.

⁵¹ Loi du 27 juillet 2005 relative à l'enseignement supérieur - J.O. 2005/164/1365.

⁵² Règlement du Ministre des Sciences et de l'Enseignement Supérieur du 12 juillet 2007 relatif aux standards de formation pour toutes les facultés et niveaux de formation - J.O. 2007/164/1166, Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale et du Sport du 7 septembre 2004 relatif aux standards de formation des enseignants - J.O. 2004/207/2110, Annexe No 29 au Règlement du Ministre des Sciences et de l'Enseignement Supérieur du 12 juillet 2007 relatif aux standards de formation pour toutes les facultés et niveaux de formation.

⁵³ p. ex. le programme d'études, spécialisation enseignement, à la faculté de philologie romane à l'Université de Poznań: http://neo.amu.edu.pl/ifrom/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=28

2.1.2. Recommandations et documents normatifs européens

Les premiers documents de la Commission Européenne⁵⁴ relatifs aux questions de la formation initiale et continue des enseignants des langues étrangères, datent de 2002 avec le premier rapport sur la formation. Ce rapport, *The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe, Main Report* (Kelly, Grenfell et al., 2002), concerne l'enseignement primaire et secondaire de 32 pays européens. La liste des éléments clés pour la formation des enseignants européens des langues étrangères qu'il propose, sert de point de départ pour un second rapport publié en septembre 2004, à savoir le « *Profil européen pour la formation des enseignants des langues étrangères - un cadre de référence* » (Kelly et Grenfell, 2004). Plusieurs institutions et experts européens, et parmi eux les spécialistes polonais dans le domaine de la formation des enseignants, ont contribué à la création du document. Deux ans plus tard, un autre document, « *Cerner et lever les obstacles à la mobilité des professeurs des langues étrangères* » (Busquet et al., 2006) centré plus particulièrement sur la mobilité professionnelle des enseignants des langues, apparaît. Ensuite en 2009, les travaux conjoints du Centre international d'études pédagogiques à Sèvres et du programme européen « Éducation et formation tout au long de la vie » aboutissent avec la conférence SEMLANG⁵⁵ à l'élaboration des « *Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants en Europe* ».

Ces documents sur la formation des enseignants des langues étrangères, élaborés en partie après l'adhésion de la Pologne à l'Union européenne, constituent des documents de référence pour les décideurs nationaux de la formation des enseignants et, en tant que tels, peuvent avoir un impact sur les documents normatifs polonais. Dans la suite, nous proposons

⁵⁴ Sur le site du CIEP - Centre international d'études pédagogiques http://www.ciep.fr/dossierdoc/politique_linguistique/enseignant.php

⁵⁵ Sur le site: <http://www.semlang.eu/Accueil.aspx>

d'analyser selon les critères sélectionnés les rapports entre les modèles standards proposés par les actes normatifs polonais en vigueur, les documents recommandataires européens et le profil retenu, expert en devenir, pour aborder dans la suite les défis qui en résulteraient pour la formation proposée.

2.1.3. Critères d'analyse

Vu la fragilité de la validité temporelle des documents normatifs⁵⁶ nationaux ainsi que leur quantité, nous passerons à un choix volontaire de ceux parmi eux qui ont un impact direct sur la formation initiale des enseignants des langues en Pologne et sont en vigueur au moment de la présente rédaction⁵⁷. La formation initiale des enseignants des langues en Pologne, assumée par des institutions de formation à statuts différents, est régie par plusieurs documents normatifs élaborés par les Ministères compétents. Ainsi, réalisée dans le cursus des études universitaires du premier et du deuxième degré⁵⁸, elle est régie par :

1. La Loi du 27 juillet 2005 relative à l'enseignement supérieur
2. Le Règlement du Ministre des Sciences et de l'Enseignement Supérieur du 12 juillet 2007 relatif aux standards de formation pour toutes les facultés et niveaux de formation
3. L'annexe No 29 au règlement du Ministre des Sciences et de l'Enseignement Supérieur du 12 juillet 2007 relatif aux

⁵⁶ Le Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale et du Sport du 23 septembre 2003 relatif aux standards de formation des enseignants (J.O. 2003/170/1655) est annulé le 7 septembre 2004 par le Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale et du Sport relatif aux standards de formation des enseignants (J.O.2004/207/2110).

⁵⁷ La liste complète des documents normatifs polonais et européens relatifs à la formation initiale et continue des enseignants des langues étrangères en vigueur en Pologne au moment de la présente rédaction se trouve dans la Bibliographie.

⁵⁸ Selon le système LMD – licence, master, doctorat - déclaration de Bologne 1999.

- standards de formation pour toutes les facultés et niveaux de formation - philologie
4. Le Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale et du Sport du 7 septembre 2004 relatif aux standards de formation des enseignants
 5. Les Programmes d'études élaborés par les Facultés conformément aux standards ministériels et admis par le Conseil Présidentiel (Sénat).

En même temps, la formation des enseignants des langues réalisée dans le cursus des études assurées par les collèges de formation des maîtres des langues étrangères est régie par :

1. La Loi du 7 août 1991 relative au système de l'éducation avec modifications ultérieures
2. Le Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale du 30 juin 2006 relatif aux modèles standards de la formation des enseignants dans des collèges de formation des enseignants et dans des collèges de formation des enseignants de langues étrangères, avec son annexe : Standards de la formation des enseignants dans des collèges de formation des enseignants et dans des collèges de formation des maîtres de langues étrangères
3. Les programmes de formation élaborés par les Collèges conformément aux standards ministériels et admis par le Conseil de Programme.

Le(s) modèle(s) de formation est/sont décrit(s) dans trois documents, à savoir respectivement : pour les études universitaires dans le Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale et du Sport du 7 septembre 2004 relatif aux standards de formation des enseignants et dans l'Annexe No 29 au Règlement du Ministre des Sciences et de l'Enseignement Supérieur du 12 juillet 2007 relatif aux standards de formation pour toutes les facultés et niveaux de formation – philologie ; et pour la formation dans les collèges de formation des maîtres dans Le Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale du 30 juin 2006 relatif aux modèles standards de la formation des

enseignants dans les collèges de formation des enseignants et dans les collèges de formation des maîtres de langues étrangères. Pour faciliter la lecture, nous désignerons désormais ces documents respectivement : le Règlement 2004, l'Annexe 29, le Règlement 2006.

L'analyse des rapports entre les modèles ministériels et le profil professionnel requis que nous proposons de faire dans la suite porterait sur ces trois documents. La description de(s) modèle(s) de formation qui relèvent de ces documents ainsi que de(s) profil(s) professionnel(s) attendu(s) qui en résultent nous permettrait de le(s) comparer au profil professionnel retenu – expert en devenir – et de relever les défis potentiels pour la formation initiale préconisée. Comme critères d'analyses, nous retenons les repères suivants :

- formulation des objectifs de la formation, avec assises théoriques éventuellement exposées,
- contenus de la formation et compétences supposées acquises,
- structure, opérations et outils de la formation,
- qualifications requises des formateurs d'enseignants,
- modes d'évaluations des réalisations.

Ces cinq critères nous permettraient de traiter le processus de formation dans sa complexité et dans sa totalité et, par là, de conclure sur le(s) profil(s) professionnel(s) des enseignants des langues étrangères qui résulterait/aient du/des modèle(s) proposé(s) par ces documents.

2.1.3.1. Objectifs de la formation

La formation des enseignants des langues étrangères constitue pour l'Union européenne l'un des éléments essentiels pour l'unification des nations européennes. La connaissance des langues étrangères, qui permet la mobilité professionnelle, améliore les échanges et la coopération de tous types, préserve le patrimoine multiculturel, rapproche les Européens, est au centre des intérêts depuis Le Livre blanc *Enseigner et apprendre* :

vers la société cognitive (1995). Leur enseignement, la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères engagent de premier abord la qualité de la formation initiale et continue des professeurs de langues et ceci à un niveau comparable dans tous les pays unis. La nécessité de l'élaboration d'un profil de formation des enseignants des langues étrangères commun pour le XXI^e est explicitée dans le *Profil européen pour la formation des enseignants des langues étrangères - un cadre de référence* (Kelly et Grenfell, 2004, désormais PEFELE ou Profil) par l'élargissement de l'Europe et les développements de la politique européenne de l'éducation et des langues. Le document repose sur les opinions et expertises des formateurs des enseignants des langues étrangères et des décideurs de plusieurs pays européens, et parmi eux de la Pologne. Il fixe comme objectif de toute formation « *de donner aux stagiaires toutes les chances d'accéder aux points essentiels de l'apprentissage* » (PEFELE, 2004 : 4). Les 40 points essentiels de l'apprentissage sont regroupés en 4 catégories :

- structure des programmes de formation,
- compétences et savoirs cruciaux de l'enseignement des langues,
- stratégies et savoir-faire dans l'enseignement et l'apprentissage,
- valeurs pour encourager et promouvoir cet enseignement.

Le *Profil européen* propose « *le noyau de compétences pédagogiques et linguistiques dont doivent disposer les professeurs de langues aujourd'hui* » et la formation initiale servirait aux futurs enseignants d'une « *boîte à outils* » (PEFELE, 2004 : 12) contenant aptitudes et techniques pour l'enseignement et l'apprentissage. La section *Savoirs et compétences*, parmi les huit éléments clés, inclut en effet les méthodologies d'enseignement des langues, techniques et activités de classe et les compétences linguistiques. Si la lecture du PEFELE fait ressortir un manque de compétences et savoirs culturels qui mettent en contexte l'action d'enseigner/apprendre

à laquelle le stagiaire serait préparé, les documents normatifs polonais en font leur point crucial.

L'annexe 29 – *Standards de formation pour la faculté : Philologie* – dans ces deux parties, respectivement destinées à la caractéristique des études du premier et du second degré, contient la description des qualifications à atteindre à la fin du cursus et la présentation des contenus théoriques qui seraient susceptibles de les engendrer. Pour le premier degré, elle trace le profil d'une personne munie de savoirs sur la langue, la littérature et la culture et d'habiletés à les employer dans le travail professionnel et dans la vie. Parmi les habiletés susceptibles de rendre possible l'emploi des savoirs, sont cités : une connaissance de la langue étrangère comparable à celle d'un utilisateur natif et classée au niveau C1 du CECRL et des compétences dites interdisciplinaires : savoir résoudre des problèmes professionnels, traiter des informations, travailler en équipe. De telles qualifications prédestinent le diplômé au travail dans des maisons d'éditions, rédactions de revues, médias, tourisme, secteur tertiaire et enseignement – ce dernier à condition de terminer le cursus spécialisé en enseignement régi par le Règlement 2004 – et aussi à la poursuite de la formation au deuxième degré d'études. Ainsi, au deuxième degré d'études, les savoirs sont complétés dans des domaines choisis : linguistique, littérature, linguistique appliquée, traduction, et la connaissance de la langue étrangère devrait atteindre le niveau C2⁵⁹ du CECRL. Parmi les savoir-faire sont cités : solution autonome des problèmes, élaboration d'opinions personnelles à la base du traitement des informations même incomplètes, communication professionnelle, organisation du travail d'équipe et ceci dans une attitude d'ouverture envers d'autres langues et cultures. Les qualifications du diplômé lui

⁵⁹ Les niveaux C1 et C2 prescrits sont, entre autres, l'objet de discussions des didacticiens sur leur fondement et réalisabilité (cf. « Stanowisko Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych » dans *Neofilolog* 28, 2006: 87-97, <http://corydoraz.nazwa.pl/ptn/zasoby/szgptn.pdf>).

permettraient en plus le travail de traducteur/interprète, l'embauche dans des institutions culturelles et de recherche et la continuation des études du troisième degré. Il devrait aussi « être conditionné » (Annexe 29 : 5) à la formation continue et au développement professionnel.

Pour les candidats au métier d'enseignant des langues, il est proposé un cursus spécialisé parallèle qui complète la formation philologique, commence avec les études du premier degré et, avec la licence et le certificat du métier d'enseignant d'une langue étrangère, autorise à enseigner dans les écoles primaires, collèges et écoles professionnelles, et après le deuxième degré d'études à enseigner la langue aussi dans les établissements scolaires postcollégiaux. Le cursus d'études spécialisées en enseignement est régi par le même Règlement 2004 ministériel valable pour toutes les disciplines scolaires. Selon ce document, le diplômé dispose de savoirs disciplinaires, d'une préparation à l'enseignement de la discipline et des qualifications professionnelles. La préparation à l'enseignement serait obtenue avec la capacité à « transmettre de façon compétente le savoir acquis, l'approfondir et l'actualiser » (Règlement 2004 : partie II, point 1, trad. propre).

À son tour, le Règlement 2006 est un document qui a pour objectif d'organiser la formation professionnelle spécifique, celle de futurs enseignants et de futurs enseignants des langues étrangères, dans deux types d'établissements : collèges d'enseignants et collèges de formation des maîtres de langues étrangères. Étant donné que le législateur tient à unifier la formation des enseignants, assumée par différents établissements, l'objectif de la formation est le même que dans le Règlement 2004. Le diplômé doit posséder le savoir disciplinaire, acquis par la formation disciplinaire, et être préparé à le transmettre, par la formation enseignante, stages pédagogiques et la formation en technologie de l'information. Le diplômé doit être aussi préparé à la réalisation des tâches didactiques et éducatives.

L'objectif de la formation initiale ainsi formulée dans les trois documents polonais précités est d'abord, à notre sens, de **faire subir** la formation aux futurs enseignants qui, tels des passagers passifs, seraient à la suite du processus « conditionnés » au travail après avoir acquis des compétences requises. Nous voyons cet objectif exprimé dans les formulations comme « être conditionné », « transmettre le savoir acquis », « être préparé », « acquérir les compétences » et dans la structure des documents qui définissent les contenus à acquérir, en font des savoirs et indiquent pour s'en servir dans le travail des compétences générales, transversales. Ce modèle de formation serait construit sur la conception de l'enseignement transmissible de la matière, la langue étrangère, dans des situations prédéfinies et selon les techniques et méthodes pré-confectionnées à l'usage de tous les enseignants de langues. Ceci présupposerait également la formation initiale comme une fin en soi et un processus clos qui se terminerait avec l'acquisition des savoirs à transmettre et des comportements conditionnés pour les transmettre. La formation continue et le développement professionnel auxquels le diplômé serait conditionné apparaissent comme des suites linéaires de la formation initiale, mais pas nécessairement comme des cycles naturels d'une formation complète. Le profil professionnel de l'enseignant qui ressortirait d'une telle formation serait celui d'un enseignant décideur et transmetteur autoritaire du savoir. Il aborderait le processus de sa perspective d'enseignant, l'organiserait, prendrait en compte les facteurs qui le rendraient efficace, à savoir le matériel à enseigner, les objectifs, les caractéristiques des élèves et les techniques et les méthodes, pour réaliser son objectif : enseigner la langue étrangère.

Ce profil n'est pas en accord avec celui du stagiaire présupposé formé aux savoirs et compétences du PEFELE. Le stagiaire européen, certes, n'aurait pas de savoirs disciplinaires sur la littérature et la culture de la langue enseignée, mais développerait une approche critique et un questionnement sur l'enseignement et l'apprentissage. Aussi pourrait-il contribuer

de façon active à sa formation, par exemple par l'analyse de l'état de ses savoirs et compétences disciplinaires. Il est justifié aussi de comparer le profil professionnel de l'enseignant résultant des documents polonais au modèle magistro-centriste de Marguerite Altet, où l'apprentissage est entièrement géré par l'enseignant et la communication sous forme de transmission du savoir va de l'enseignant vers l'apprenant. Ce dernier reste passif et subit l'enseignement. Comme tel, ce profil n'est aucunement compatible avec le modèle retenu de l'expert en devenir. La formation est centrée sur l'enseignant, son rôle dans la classe et ses compétences pour le jouer. L'activité de l'enseignant se résume en la transmission du savoir disciplinaire et les effets de son travail se révèlent dans les compétences linguistiques de ses élèves.

Dans la partie suivante, nous posons la question sur ce qui remplit le modèle de la formation présentée, quels contenus disciplinaires, spécifiques pour la profession enseignante des langues, sont proposés et avec quels effets ? Nous allons nous pencher sur la formation aux compétences linguistique, didactique et culturelle, spécifiques pour le métier d'enseignant d'une langue étrangère.

2.1.3.2. Compétences à acquérir

Les contenus de la formation philologique, dite disciplinaire, cités dans l'Annexe 29 au Règlement ministériel sont divisés en deux groupes. Celui des contenus de base expose la formation en langue étrangère qui devrait aboutir à la fin des études du premier degré à des utilisations correctes de la langue dans des situations de communication différentes, à des communications dans différentes situations sociales, à la compréhension et à la formulation de différents types de textes, à l'expression aisée des jugements et des opinions, à la maîtrise de la langue scientifique, toutes les compétences perfectionnées au deuxième degré. Celui des contenus de spécialité forme au premier degré dans le cadre des savoirs sur la langue et la

communication, sur la littérature et la culture, sur l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères. La spécialisation philologique est poursuivie au deuxième degré avec des modules : linguistique et linguistique appliquée, littérature, culture et comme effets d'études en premier lieu place : savoir choisir et appliquer pour la description des phénomènes observés la méthode de recherche convenable, savoir évaluer la qualité d'une traduction.

Les habiletés dans l'enseignement des langues étrangères sont prévues comme effet des contenus de spécialité du premier degré avec aussi des compétences dans les analyses linguistique et littéraire des textes et du discours avec compréhension des processus historiques, littéraires, culturels et avec emploi du métalangage, et dans le perfectionnement constant de la compétence d'apprentissage des langues, dans l'utilisation de cette compétence dans le développement de l'activité cognitive dans la pratique de communication, de translation et d'enseignement.

Pourtant, les formations linguistiques d'un philologue et d'un enseignant, tout en montrant des ressemblances, ont des divergences remarquables. Comme Franciszek Grucza le soulignait déjà (1988 : 39) en analysant l'évolution historique des études philologiques et néophilologiques afin d'y trouver de la place pour la formation des enseignants des langues étrangères, les philologies, et les néophilologies ensuite, avaient pour objet de recherche des textes par l'intermédiaire desquels ils prenaient connaissance de leurs auteurs, du monde dans lequel ils vivaient, de l'histoire, de la culture. Pour cet objectif, il suffisait au philologue une connaissance de langue étrangère au niveau qui permettrait la compréhension des textes étudiés : lecture et connaissance basique de la grammaire, connaissance de la langue insuffisante pour un enseignant de langues, et qui peut être enseignée et acquise avec des méthodes autres que pour la formation d'un futur enseignant. Même si le programme d'études philologiques actuel se donne comme objectif final une maîtrise d'une langue étrangère au niveau C2 du CERCL, cette

acquisition paraît peu réelle vu le nombre d'heures (630 au premier degré et 180 au deuxième) de la formation linguistique proposée et le niveau de départ présenté par les candidats aux études philologiques. Dans sa lettre du 13 septembre 2005, la Direction Générale de la Société Polonaise de Langues Vivantes (2006 : 87-97), soucieuse de la qualité de la formation des enseignants des langues étrangères en Pologne, a donné son opinion sur les effets potentiels du nouveau règlement ministériel, le Règlement 2004. Elle a soulevé avant tout la question de la spécificité de la formation des enseignants des langues due à la spécificité de la langue étrangère en tant qu'objet de la formation. Dans la formation linguistique d'un enseignant des langues, il ne s'agit pas de transmettre les savoirs disciplinaires sur la langue étrangère donnée mais de former les compétences communicationnelles définies dans un processus de longue haleine régi par des formes de travail spécifiques (entre autres : entraînement linguistique et communicationnel continu, exigence d'engagement total de l'apprenant dans le processus de formation vu la dimension interne psychique, mentale et motrice des activités langagières). Or, le Règlement en question ne respecte pas cette spécificité et propose, d'une part, trop peu d'heures de formation linguistique par rapport aux besoins réels d'un futur enseignant et, d'autre part, un programme chargé laissant peu de temps au travail individuel des étudiants.

La situation semble nettement meilleure pour la formation linguistique des enseignants des langues dans des établissements de formation enseignante gérés par le Règlement 2006 avec le nombre de 1080 heures affectées à cette fin par le Ministère. Il est intéressant de souligner que le PEFELE fait rarement référence à la compétence linguistique du stagiaire : dans la section *Savoirs et compétences* où un module sur les compétences linguistiques est proposé pour évaluer celle du stagiaire et dans la section *Stratégies et savoir-faire* où le stagiaire serait muni de méthodes pour entretenir et améliorer ses compétences linguistiques. Cette question est reprise par

SEMLANG (2009 : 22) avec l'idée de la multiplication des séjours courts et fréquents dans les pays concernés par la langue enseignée afin de développer les compétences langagières et interculturelles des enseignants déjà en fonction.

Les travaux pratiques de langue étrangère peuvent devenir lieux communs pour l'apprentissage de la langue et de la didactique des langues étrangères. Cette dernière est une compétence énumérée en premier lieu parmi les préparations au métier de l'enseignant du Règlement 2004 (2004 : 4, partie III, point 1) et du Règlement 2006 (2006 : 4, partie III, point1). Mais si les autres compétences requises pour le métier sont définies, ne serait-ce que généralement, la compétence didactique, donc spécifique, reste simplement énumérée. Parmi les explications plausibles de ce fait, nous retenons celle que le Ministère a laissé le champ aux spécialistes de la discipline. Les six autres compétences décrites appartiennent aux savoir-faire transversaux : social et éducatif, créatif, praxis, communicatif, informatif et médial, linguistique. Il est à supposer que la compétence didactique soit à atteindre à la base des contenus disciplinaires de la didactique présentés au point VII/B/3 du Règlement 2004 - Contenus disciplinaires / Disciplines de la formation enseignante / Didactique disciplinaire et au point V/B/3 du Règlement 2006. Ils sont organisés autour de quatre thèmes : objet de l'enseignement, planification du processus de l'enseignement, stratégies et méthodes face aux objectifs, scénarios de leçons. La didactique est donc présentée en tant que discipline qui fournirait à l'enseignant des modèles efficaces d'enseignement, ce qui est pour Philippe Perrenoud (1994, 1997) une marque de la « *prolétarianisation* » du métier, contrairement à sa « *professionnalisation* » où les enseignants sont entre autres orientés vers la résolution de problèmes et indépendants dans les choix didactiques et stratégiques. La formation didactique selon le *Profil européen* tendrait, elle, vers des stratégies d'adaptations des manières d'enseignement au contexte et aux besoins des apprenants, vers des stratégies

spécifiques à l'apprentissage autonome des langues, vers des méthodes d'apprendre à apprendre.

En fonction des contenus proposés dans les deux formations, universitaire et collégiale, les savoirs et les compétences potentiellement acquis par les futurs enseignants présentent de légères différences. Si le diplômé universitaire avait plus de savoirs disciplinaires sur la langue, le diplômé collégial aurait plus de compétences langagières. Ils auraient acquis des savoirs comparables en didactique disciplinaire qui devraient générer des compétences didactiques. Le diplômé universitaire aurait des savoirs philologiques en littérature et en linguistique à utiliser dans des recherches philologiques, tandis que le diplômé collégial aurait des savoirs génériques en littérature, linguistique et culture de l'espace culturel de la langue étudiée. De la sorte, les savoirs et les compétences linguistiques, didactiques et culturelles qui découlent des prescriptions polonaises pour les enseignants des langues étrangères divergent du *Profil européen pour la formation des enseignants des langues étrangères*. Il serait difficile de justifier cet écart par la centration sur les besoins éducatifs nationaux. Il faudrait plutôt faire intervenir les perspectives théoriques différentes dans lesquels les deux tendances formatives se situent : classique, passive, théorique, transmissible dans les règlements polonais et active, pragmatique, adaptative, interventionniste dans les documents européens.

Bref, les contenus ne sont pas savoirs, les savoirs ne sont pas compétences. Les exposés des contenus de la formation ne révèlent rien sur les opérations par lesquelles les diplômés disposeraient des compétences décrites. La question suivante s'impose : comment les contenus disciplinaires proposés deviennent savoirs, quelles compétences sont construites dans le processus selon les règlements ministériels analysés. C'est dans la partie suivante que nous analyserons les textes des règlements du point de vue de la méthode de formation proposée et de ses assises théoriques. Nous allons aussi la confronter au *Profil européen*.

2.1.3.3. Outils de la formation initiale – apport visé des TIC

Dans cette partie nous allons chercher dans les documents précités la réponse à la question suivante : comment les contenus proposés peuvent devenir des savoirs requis pour la qualification finale et engendrer les compétences prescrites ? Étant donné que les technologies de l'information et de la communication occupent dans les documents polonais et européens une place à part, traitées en tant que compétences à acquérir tout comme le sont les disciplines, il serait intéressant d'analyser ici leur apport à la formation en tant que son outil. Dans la suite, un chapitre leur sera consacré. Pour ceci, nous commençons par les cadres temporels des formations : le début, la durée et l'intensité des cursus exprimée en nombre d'heures. Ensuite, nous expliciterons le mode, moyen, outil de la formation avec une attention particulière portée à la place et au rôle attribués aux technologies de l'information et de la communication. Nous allons ainsi examiner la méthode de formation pour trouver une théorie de connaissance humaine explicitée ou sous-jacente.

Le problème du début de la formation enseignante ne s'impose que dans le cadre des études universitaires. Selon le législateur, les études du premier degré, dites supérieures professionnelles, sont immédiatement accompagnées du cursus enseignant. Ainsi les diplômés universitaire et collégien, au bout de six semestres d'études et ayant passé l'examen de licence, ont le droit d'enseigner la langue étrangère choisie dans les écoles maternelles, primaires et collèges et de continuer les études au deuxième degré, décernant également la formation enseignante. Pourtant, le placement de la formation enseignante tout de suite au premier degré est mise en cause par la Direction Générale de la Société Polonaise de Langues Vivantes dans la lettre du 13 septembre 2005 citée (2006 : 87-97) en raison des charges horaires importantes et le manque de suivi réel de cette spécialisation au deuxième degré d'études. La formation enseignante se réaliserait en fait en trois ans, six semestres, aussi

bien dans les universités que dans les collèges. L'intensité de la formation serait exprimée en nombre d'heures. Ici certaines différences se font voir :

- formation langagière : 1080 heures au collège contre 630 heures à l'université
- formation philologique : 480 heures au collège contre 450 heures à l'université
- formation enseignante : 360 heures au collège contre 360 heures à l'université
- stages pédagogiques : 150 heures au collège contre 180⁶⁰ heures à l'université
- technologie de l'information : en fonction des connaissances des étudiants en la matière
- deuxième langue étrangère : pour acquérir le niveau B2 du CECRL.

La formation langagière dispensée au sein des collèges propose un cursus plus intensif. Vu l'apprentissage de français majoritairement entamé dans les écoles secondaires et le nombre d'heures accordé à l'enseignement secondaire d'une langue étrangère à statut « supplémentaire », tel est le cas du français, ainsi que les compétences en langue disciplinaire imposé par le législateur au niveau C2 du CECRL, la formation langagière des futurs enseignants des langues exigerait des cursus intensifs respectant les spécificités de l'apprentissage des langues étrangères.

Avec un tel regroupement de formations, il est logique de chercher le(s) principe(s) de la structure de la formation. Ceci laisserait présupposer qu'elle n'est pas homogène, convergente, que les contenus ainsi regroupés sont enseignés séparément et préparent à des compétences différentes avec l'appui de deux

⁶⁰ Ce nombre d'heures de stage pédagogique couvre les besoins en formation pour les deux spécialisations enseignantes, principale et supplémentaire, imposées par le législateur à la formation enseignante au sein des universités. Les collèges de formation des maîtres des langues étrangères en sont exempts.

outils : stage pédagogique et la technologie de l'information. Le PEFELE parle d'une « *formation à* » qui, ainsi présentée, constitue un tout homogène composé de 40 éléments clés.

La lecture des règlements polonais apporte peu d'informations explicites sur le mode et les outils de la formation enseignante préconisés. Le stage pédagogique, par les activités pratiques avec les élèves (Règlement 2006 : 2), servirait de base à l'acquisition et le développement des compétences professionnelles. La formation en technologie de l'information préparerait à l'utilisation de la technologie de l'information, entre autres dans l'enseignement de la langue. Ainsi se termine la liste des outils ou mode de la formation. Il en résulterait à notre sens que la définition, utilisée dans les actes normatifs, de l'enseignement des contenus équivaut à leur apprentissage, et que l'apprentissage, ici la formation, est une conséquence simple de l'enseignement. Ce qui est enseigné aurait pour effet ce qui est appris.

Nous allons nous pencher sur le rôle accordé aux technologies de l'information et de la communication, appelées dans les trois documents ministériels « *la technologie de l'information* », dans la formation enseignante. Un philologue, d'après l'Annexe 29 partie V *Autres exigences*, devrait disposer après les études des techniques de base informatiques, tels que : traitement de texte, tableur, base de données, logiciels graphiques, recherche et traitement d'informations, donc le contenu exact pour obtenir le *Passeport de compétences informatiques européen*, abrégé en PCIE⁶¹ (ang. *ECDL*). Aussi précieuses soient-elles, ces habiletés font déjà l'objet de l'apprentissage dans des écoles secondaires⁶². Un enseignant ayant suivi la formation collégiale ou les études universitaires du premier et deuxième degré devrait savoir se servir de la technologie de l'information et l'utiliser dans l'enseignement de la discipline. Le point VI *Technologie de l'information* du

⁶¹ p. ex. <http://www.pcie.tm.fr/>

⁶² p. ex. dans le manuel de Grażyna Koba 2002. *Technologia informacyjna dla szkół ponadgimnazjalnych*. Migra Sp.z.o.o.

Règlement 2006 et le point VIII *Technologie de l'information* du Règlement 2004 sont univoques et regroupent le savoir et les compétences autour des domaines suivants :

1. manipulation de la terminologie, de l'équipement, de logiciels, de méthodes de technologie informative (ce qui répondrait aux exigences PCIE) ;
2. outillage professionnel de l'enseignant pour s'informer, communiquer avec les collaborateurs et les élèves, élaborer des matériaux et présentations multimédias, perfectionner les compétences professionnelles, formation à distance ;
3. rôle et exploitation dans l'enseignement de la matière ;
4. aspects humanistes, juridiques, éthiques et sociaux dans l'accès et l'utilisation de la technologie de l'information.

Nous tenons à préciser le savoir et les compétences qui résulteraient des points 2 et 3 car ils modéliseraient le profil professionnel. La description détaillée de la technologie de l'information la fait apparaître en tant qu'outillage qui permet à l'enseignant de préparer ses leçons grâce à la recherche, stockage, traitement d'informations, élaboration de présentations multimédia et communications professionnelles. L'accent est mis ici sur la valeur informative de la technologie, vue comme source. En même temps, il est question aussi de l'influence de la technologie de l'information sur les limites et les méthodes de l'enseignement de la discipline donnée, le rôle de l'enseignant. Quelques contenus sont axés sur l'élève : sa préparation à l'usage convenable, à l'apprentissage actif et à la créativité, les bienfaits de la technologie pour l'élève à besoins spécifiques, l'influence sur les comportements, les actions et le fonctionnement de l'élève, le rôle dans l'apprentissage.

Ainsi, l'utilisation de la technologie de l'information occasionnerait une attention à l'égard de l'élève, son fonctionnement en situation d'apprentissage, ne serait-ce que dans l'environnement multimédia, et ses besoins spécifiques. Même si dans la description des contenus en didactiques sont mentionnées les compétences de l'élève – se servir du savoir

acquies – elles sont développées et formées par l'enseignant. Avec la technologie de l'information, un nouvel élément du processus, qui aurait comme l'enseignant de l'influence sur l'élève et mériterait l'attention de l'enseignant, pourrait être introduit. La technologie de l'information serait susceptible de déplacer le centre de gravité vers l'élève et son apprentissage. Le PEFELE fait de la « technologie de l'information et de la communication » un outil du développement des liens avec des partenaires à l'étranger, de l'emploi pédagogique en classe, de la planification personnelle, de la découverte de ressources. La seule différence entre les règlements polonais et le *Profil européen* réside ici dans l'appellation de l'outil, car même si le PEFELE ajoute l'élément « *de la communication* », il n'en fait pas preuve dans les fonctions attribuées. Le SEMLANG (2009 : 24) ajoute à ceci l'usage des Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) pour la mise en place et l'utilisation des outils européens, dont la connaissance des enseignants est limitée, tels le *CECRL*, le *Portfolio européen de langues (PEL)* ou le *Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP)*.

Pour résumer, la technologie de l'information dans les règlements polonais est un outil documentaire pour l'enseignant, éventuellement un support didactique en classe, et peut être favorable à une plus grande attention enseignante portée sur l'apprentissage des élèves. La technologie de l'information et de la communication dans les documents européens est en plus un moyen de distribution des documents européens et comme telle s'inscrirait dans le modèle enseignant socio-centriste, présenté au premier chapitre, qui vise une éducation du membre social.

Pour terminer l'analyse des opérations, de la structure et des outils de la formation, il est justifié de préciser la théorie qu'ils reflètent à notre sens. La théorie de connaissance humaine qui serait à la base du PEFELE s'explique dès la présentation de la structure de la formation en tant que constructiviste. Cette structure semble constituer un tout, un contexte déterminé où les actions de formation sont convergentes. C'est une formation

qui prend en compte les savoirs et compétences, les stratégies et savoir-faire, et les valeurs qui sont en contexte pour la formation. Cette formation attribue un rôle important aux différents acteurs du processus : tuteurs de stage, partenaires à l'étranger, formateurs d'enseignants. Elle propose les actions vers le développement de la pratique réflexive et de l'autoévaluation, vers la recherche-action, vers l'intégration de la recherche à l'enseignement. Elle créerait le contexte pour un développement continu. La théorie de connaissance humaine sous-jacente des actes normatifs polonais serait béhavioriste. Le futur enseignant d'une langue étrangère serait soumis à des enseignements disciplinaires bien distincts et sa performance enseignante serait renforcée ou non par l'articulation entre la théorie et la pratique lors du stage pédagogique. De la sorte, il serait conditionné à la transmission des savoirs acquis.

2.1.3.4. Formation des formateurs des enseignants de langues

La formation spécifique des formateurs des enseignants des langues étrangères n'est abordée par aucun document normatif dédié à cette seule fin. Les seules exigences envers les formateurs concernent le type et le niveau de leur formation et sont exposées : pour les collèges de formation dans le Règlement du Ministère de l'Éducation Nationale du 12 mars 2009 relatif aux qualifications spécifiques exigées des enseignants et ses paragraphes 2.1. et 11.1 et pour les études universitaires par la Loi du 27 juillet 2005 relative à l'enseignement supérieur dans les art. 191 et 197.

Il en résulte que peuvent former les futurs enseignants des langues dans les collèges de formation des maîtres de langues étrangères, les personnes ayant terminé les études de deuxième degré à la faculté de philologie ou de linguistique appliquée, donc titulaires de maîtrise, et une formation pédagogique ou les études supérieures dans le pays où la langue administrative est la même que celle enseignée au collège de formation ainsi qu'une formation pédagogique. Cette exigence de maîtrise au moins

en philologie a été déjà fortement soulignée par Komorowska (1999b : 79) en tant que l'un des critères d'évaluation de la formation des enseignants. Dans les universités, la formation enseignante peut être dispensée par les étudiants en dernière année d'études du deuxième degré dans le cadre du stage préparant au poste de l'enseignant académique et régi par les statuts de l'université. Elle peut être également dispensée par les étudiants en troisième cycle d'études, obligés de réaliser un stage pédagogique sous forme de 90 heures didactiques. Comme il est souligné dans la lettre précitée de la Direction Générale de la Société Polonaise de Langues Vivantes (2006 : 93), cette structure du recrutement des enseignants académiques ne dispose d'aucun système d'exigences quant à la préparation didactique aussi bien pour les travaux pratiques de langue étrangère que pour les autres matières. Le modèle d'enseignement, traditionnel donc transmissif, assumé par les jeunes enseignants académiques risque d'être en opposition avec les théories didactiques préconisées par la didactique moderne et les chercheurs. Si, en plus, aucune structure d'avancement en qualifications didactiques ne fonctionne dans les universités, les collèges de formation des maîtres sont situés dans le système de l'éducation nationale et les enseignants des collèges suivent l'avancement professionnel inscrit dans les règlements du Ministère de l'Éducation Nationale⁶³.

Compte tenu de la formation spécifique à la profession enseignante, il serait rationnel de la confier à des personnes qui auraient acquis des compétences didactiques définies univoques pour tous les établissements de formation et qu'une structure de suivi de leur développement professionnel continu en didactique soit mise en place. Si l'exigence du développement continu des enseignants des langues étrangères n'est pas remise en question aujourd'hui, il faudrait que le même principe régisse la formation des formateurs des langues étrangères. Cet élément

⁶³ Le Règlement du Ministère de l'Éducation Nationale du 1 décembre 2004 relatif à l'avancement professionnel des enseignants – J.O. 2004/260/2593 avec modifications ultérieures.

est pris en compte par le PEFELE dans la section *Structure* où la formation continue des formateurs d'enseignants se place parmi ses treize éléments clés. Le SEMLANG met à la portée des formateurs d'enseignants des subventions des réseaux de recherche qui seraient chargés d'intégrer les concepts européens (multilinguisme, interculturalité, valeurs, citoyenneté) dans les systèmes nationaux et propose la création de réseaux transnationaux d'enseignants, de formateurs d'enseignants, de décideurs, de cadres européens qui viserait la dissémination de la recherche et des réflexions en cours.

2.1.3.5. Évaluations des formations prescrites

Nous proposons d'analyser la question de l'évaluation contenue dans les documents normatifs avec comme point de repère la place de l'évaluation dans le profil professionnel de l'enseignant. La notion de l'évaluation n'est pas au centre de nos recherches mais l'évaluation professionnelle de soi constitue l'un des éléments importants de la réflexion.

Le Tableau 2.1.3.5. Place de l'évaluation dans les Règlements polonais relatifs à la formation initiale des enseignants présente les apparitions du terme « évaluation » dans les deux Règlements polonais relatifs à la formation des enseignants.

| | Règlement 2004 | Règlement 2006 |
|--|---|---|
| II. Profil du diplômé 3) Préparation didactique | « pour tester et évaluer les résultats des élèves » | « pour tester et évaluer les résultats des élèves » |
| III. Compétences exigées 4) Praxis | « contrôle et évaluation des processus éducatifs » | « contrôle et évaluation des processus éducatifs » |

| | Règlement 2004 | Règlement 2006 |
|---|--|--|
| VII.* Contenus des programmes des matières B. Matières de la formation enseignante 3) Didactique (*V. pour Règlement 2006) | « <i>évaluation et ses types</i> » « <i>évaluation pendant la leçon, évaluation</i> » | « <i>évaluation et ses types</i> » « <i>évaluation pendant la leçon, évaluation</i> » |
| VIII.* Technologie de l'information 3. Rôle et utilisation de la technologie (*VI. pour Règlement 2006) | « <i>évaluation critique des outils et méthodes informatiques</i> » « <i>évaluation de l'utilité éducative des logiciels et des sources électroniques</i> » | « <i>évaluation critique des outils et méthodes informatiques</i> » « <i>évaluation de l'utilité éducative des logiciels et des sources électroniques</i> » |

Tableau 2.1.3.5. Place de l'évaluation dans les Règlements polonais relatifs à la formation initiale des enseignants - élaboration propre

Il en ressort que l'enseignant est préparé à reconnaître les types d'évaluation et à s'en servir dans l'évaluation des élèves, détaillée pendant la leçon et générale pour les résultats. Il est aussi préparé à l'évaluation critique de la technologie de l'information en tant qu'outil d'enseignement. Son rôle donc dans le processus de l'enseignement est celui d'évaluateur, d'évaluateur avant tout normatif qui teste et évalue les résultats des élèves en fonction de l'enseignement dispensé. Il est intéressant tout de même de constater qu'une certaine autonomie est accordée à l'enseignant en ce qui concerne

l'évaluation d'un outil d'enseignement : technologie de l'information. L'enseignant d'une langue étrangère, selon les deux règlements, n'est pas formé pour évaluer les résultats de son travail ni de ses compétences didactiques, si ce n'est que par l'évaluation des résultats des élèves qui traduiraient l'efficacité de ses démarches. La question d'utilité de l'évaluation du soi professionnel, comment le faire et que faire avec les résultats de l'évaluation n'est pas abordée par le législateur. Cependant, elle occupe une place importante dans le PEFELE : d'abord dans la formation au développement d'une approche critique de l'enseignement et de l'apprentissage, à l'administration des procédures d'évaluation diverses et de suivi des progrès des apprenants, ensuite, dans la formation à l'évaluation des programmes nationaux, des supports et ressources pédagogiques, et enfin, dans la formation au développement de la pratique réflexive et de l'autoévaluation. L'évaluation du soi professionnel, l'observation, l'analyse, la réflexion ne constituent pas des outils de formation dans la conception traditionnelle de l'enseignement. Cet enseignement reste théorique et ses résultats sont évalués dans les vérifications théoriques des contenus acquis. Le futur enseignant des langues étrangères se voit vérifier ses compétences professionnelles lors du stage pédagogique ou encore plus tard, dans la première pratique scolaire. D'où le sentiment d'échec largement partagé par les enseignants dits novices qui se croyaient préparer au métier.

Compte tenu de ce fait et des observations faites selon les cinq critères appliqués, nous présentons les contraintes pour le modèle de formation retenu et les défis pour sa mise en jeu. Par la suite, nous procéderons à l'analyse des méthodes susceptibles de relever le challenge.

2.1.3.6. Contraintes retenues

Pour résumer, le modèle de la formation issu des documents normatifs polonais, comparé aux trois modèles de

formation des enseignants (cf. Altet, 2010 : 9 ; Komorowska, 1999b : 87), à savoir *artisanal* (ang. *craft model*) où le novice imite le maître, *de sciences appliquées* (ang. *applied science*) où c'est dans la pratique scolaire que le jeune enseignant prend connaissance du fonctionnement des principes qui lui sont connus suite aux cours théoriques, *de la pratique réflexive* (ang. *reflective practice*) où le jeune enseignant résolve les problèmes rencontrés grâce à l'observation de soi et la réflexion, est celui *de sciences appliquées*. D'ailleurs, c'est la représentation généralisée que les étudiants ont de l'articulation entre la théorie et la pratique, présentée au paragraphe 1.2.3.1. Le futur enseignant des langues étrangères, issu des règlements polonais, ne sait rien sur le processus de sa formation : il est formé au lieu de se former. Il subit la formation, emmagasine les contenus disciplinaires, obtient le certificat qui l'autorise à vérifier la théorie dans la pratique. L'enseignant enseigne comme il a été formé, si la formation est basée sur le modèle classique autoritaire, transmetteur de savoirs, décideur des contenus, évaluateur, il est fort possible que la pratique enseignante suive le même modèle. C'est le modèle que nous avons présenté au premier chapitre comme « *magistro-centriste* » où tous les éléments du processus sont gérés par l'enseignant, qui élabore le savoir, qui organise les situations de l'enseignement, qui impose aux apprenants leurs rôles, qui transmet ce savoir.

La question suivante qui s'impose est celle des relations réciproques entre les contenus disciplinaires : sont-ils exposés séparément ou présentés comme un ensemble fonctionnel et compris comme tels par le futur enseignant. Or, les documents ne donnent pas de précisions à ce sujet et le groupement des contenus en formations spécialisées distinctes (langagière, philologique, enseignante) risque de laisser le diplômé avec une vision des savoirs divergents. En plus, les moyens de formation, telles que : action, coopération, interaction, réflexion, interprétation, qui à notre sens sont propices à une mise en relation réciproque des contenus ne sont pas mentionnés. Le profil

professionnel est défini par les savoirs et les compétences : l'enseignant sait et sait faire. Mais les méthodes qui le mènent à cet état ne sont énumérées que partiellement : stage pédagogique et technologie de l'information.

Le profil professionnel, centré sur le côté cognitif, n'est pas complet. Par manque de description quant aux valeurs, l'attitude, le côté affectif, les émotions engagées dans la formation initiale et dans le métier, unifie et réduit l'image de l'enseignant à une boîte d'informations, de savoirs et d'outils potentiellement opérationnels dans les situations professionnelles. Et ceci, à vérifier seulement à partir du début de la prise de fonction d'enseignant et encore sans outils personnels, évaluation et autoévaluation.

Bref, la formation prescrite par les documents normatifs polonais n'est pas holistique, n'engage pas le futur enseignant dans sa formation, ne se réfère qu'à ses capacités cognitives, fait la distinction entre la théorie scientifique et la pratique professionnelle, et le laisse découvrir la réalité du métier sans pour autant le préparer à ce fait. C'est pourquoi, le modèle de la formation et le profil professionnel requis ne sont pas en accord avec le modèle retenu : former en action, en interaction sociale, en échange d'expérience et en réflexion, par la résolution de problèmes et par la transformation des perspectives de sens, dans un contexte de formation initiale vue comme une étape du cycle naturel des formations professionnelles et du développement personnel en général, avec pour effet le profil d'un expert en devenir.

2.2. Défis pour l'apprentissage/formation du futur enseignant de langues étrangères

Compte tenu du profil professionnel requis et des contraintes issues des textes normatifs pour la formation des enseignants des langues étrangères, l'activité de la formation que nous proposons pourrait s'encadrer dans le paradigme de l'agir réflexif qui permettrait l'apprentissage/formation de soi.

Le défi, qui en résulte, est au moins double : par la formation des futurs enseignants des langues facilitant la découverte des concepts et des théories personnelles et des outils de leur application en action, telles les stratégies d'apprentissage/formation, et par la transformation des connaissances erronées, vers le transfert de ces acquis dans la pratique enseignante. Nous proposons par la suite quelques directions dans la formation initiale qui assureraient des potentialités au développement professionnel continu en apportant des outils et des contextes différents pour une formation individualisée. Nous insistons tout de même sur le principe suivant : la formation devrait aussi être assise sur le choix d'un seul paradigme épistémologique de la connaissance. Les connaissances du futur enseignant, leur structure et leur mode d'acquisition, constituent son « *patrimoine cognitif* » (Jonnaert, 2002 : 69). Les opérations effectuées dans la construction personnelle des connaissances, résultant de la réflexion et de la dialectique des actions entreprises ainsi que les schèmes de sens conceptualisés, sont transférés dans toute autre situation sociale d'apprentissage/formation ou d'apprentissage/enseignement. De même, la formation initiale des enseignants des langues, qui tend à modéliser le profil professionnel univoque et uniforme conceptuellement, serait plus efficace si elle était basée sur les mêmes principes épistémologiques que ceux qui seront ensuite requis dans la pratique enseignante et le développement professionnel continu. Les objectifs de l'apprentissage/formation et les propositions des cadres de leur réalisation qui visent le profil professionnel de l'expert en devenir, se situent dans le paradigme cognitif de la construction des savoirs en interaction sociale, comme ceci a été exposé dans le premier chapitre.

2.2.1. Principes de valeurs pour la formation initiale

Le premier objectif de la formation initiale serait de se former de prime abord au **développement personnel** et de

considérer la formation professionnelle comme une composante du développement et de l'apprentissage personnels continus de chaque individu. Ce principe engendre la focalisation sur les savoirs, compétences, styles, attitudes, activités individuelles qui font partie des caractéristiques personnelles des candidats au métier. La formation activerait ce potentiel des connaissances antérieures dans des situations-problèmes spécifiques professionnelles pour les modifier, modéliser en compétences spécifiques professionnelles et générales, transversales. Ce premier objectif situe la formation initiale sur l'axe temporel comme une étape du cycle naturel du développement professionnel continu.

Le deuxième objectif pour la formation initiale serait de se former à l'**interaction** sociale et culturelle. Ce principe met en évidence les opérations et les méthodes favorables : réalisation de tâches en coopération, résolution de problèmes en équipe, dans des contextes sociaux, culturels, linguistiques réels et véridiques.

Le troisième objectif pour la formation initiale serait de se former vers la **construction des savoirs** par la compréhension des sens en interprétation commune. Ce principe engage toutes les possibilités personnelles du futur enseignant dans l'acte de se former et les contraste et les confronte avec celles des autres participants du processus de formation.

Le quatrième objectif serait de se former vers le **professionnalisme**. Ce principe se réfère à la formation dans l'éthique de la profession, vers la responsabilité professionnelle et dans le cadre des conceptions et exigences établies par la profession d'enseignant des langues étrangères. Il engage le travail sur les représentations de ce qu'est la profession enseignante et l'apprentissage/formation vers le professionnalisme dans l'enseignement des langues étrangères.

Le cinquième objectif de la formation serait de se former dans et vers la **réflexion**. Comme nous l'avons précisé au 1.3., une attitude réflexive et une capacité à réfléchir permettent d'appliquer les savoirs et les connaissances conformément au

contexte. Elles garantissent aussi la création des opportunités pour le développement réflexif des apprenants. Éveiller à la réflexion et donner des outils pour la mener se présentent comme une valeur de première importance pour la formation vers l'expert en devenir.

Ces objectifs sont pris en compte dans les propositions plus détaillées des affinités et des contextes de la formation qui suivent.

2.2.1.1. Former à la métacognition pour dynamiser la formation

L'apprentissage/formation vers la métacognition et la découverte du style cognitif ne peut se faire que dans un contexte spécifique. La métacognition et les styles d'apprentissage/formation sont des connaissances générales et supérieures, issues de tâches concrètes et de résolutions de problèmes très concrets, et susceptibles à la réflexion après une action et une expérience précises. Les connaissances générales dépassent les champs disciplinaires : « *appropriées à un vaste ensemble des tâches sans être reliées à aucune d'entre elles en particulier* » (Glover *et al.*, 1990 cité dans Tardif, 1999 : 54). Le futur enseignant des langues serait mieux préparé pour réaliser un apprentissage/enseignement dans sa pratique enseignante s'il avait vécu dans sa propre formation de nombreuses et différentes situations-problèmes propices à la réflexion autour de la planification, de l'évaluation et de la résolution de problèmes étroitement liées à des contenus disciplinaires ou à des champs de connaissances particuliers. À la base d'une observation et d'une auto-observation, le futur enseignant pourrait se définir et procéder à des choix de mode ou de canal d'exploration plus conscients et plus rassurants, de choisir les conditions d'apprentissage/formation les plus fructueuses. Cette auto-observation pourrait être guidée selon les paramètres d'analyse proposés par Blandin (1990 : 186 dans Barbot, 2000 : 52) et conduite après la réalisation d'une tâche ou la résolution d'un problème. Les paramètres d'analyse, au

nombre de 13, sont tous appelés « *préférence* » et correspondent aux styles d'apprentissage. Ils permettent de s'observer dans le traitement d'une information (selon les sens utilisés, médium support de l'information, champ de référence pour concrétiser etc.) et dans la construction du savoir (activités, démarches, approches, implications affectives et investissements intellectuels préférés). Par la prise de conscience de son style d'apprentissage, le futur enseignant est amené à les analyser en fonction du rendement cognitif et affectif des procédures utilisées lors d'une situation d'apprentissage/formation sous contrôle de la gestion de l'activité mentale.

Claude Springer (1996 : 237) distingue trois phases d'autorégulation de l'apprentissage :

- l'apprenant visant d'abord son objectif est inconscient des stratégies employées,
- grâce à l'expérience, il prend ensuite de la distance par rapport à son apprentissage et peut réfléchir à sa pratique,
- pour arriver enfin au stade d'un savoir procédural formalisé faisant l'objet d'explicitation.

Cette explicitation pourrait déclencher la réflexion qui ne vient pas spontanément, comme élément inhérent au troisième stade de l'autorégulation d'apprentissage, et qui ferait, elle aussi, l'objet d'un apprentissage.

Pour ceci, la métacognition est une connaissance indispensable pour un futur enseignant des langues étrangères. Il apprend ainsi à voir son expérience en apprentissage/formation d'une certaine distance et d'une perspective extérieure par rapport aux actions accomplies. Dès la reconnaissance et la désignation de ses connaissances, par l'explicitation des difficultés ou des facilités que les problèmes à résoudre présentent pour lui, il aboutit à l'analyse du processus. Il devient « *individu métacognitif* » dont la définition se trouve au 1.2.1.2. Il pourra par la suite expérimenter avec de nouvelles démarches au détriment des favorites pour dynamiser sa formation, la libérer de la rigidité et d'un blocage, qui résultent

souvent de la méconnaissance de soi et de ses potentialités, aussi diverses soient-elles. **Savoir verbaliser sa pratique** est une habileté volontairement recommandée aux enseignants par les théories didactiques. Pourtant, elle est rarement présente dans leur pratique enseignante pour différentes raisons. Sans prétention à l'exhaustivité, nous énumérons celles qui sont facilement observables :

- sauf pour la documentation de l'avancement professionnel et les observations requis par les règlements, les enseignants ne sont pratiquement pas sollicités pour raconter leur pratique,
- ils ne sont pas formés à l'analyse de leur pratique - au moins selon les documents normatifs en vigueur que nous avons analysés au 2.1.3.2.,
- même si au début de la pratique, naturellement confrontés à divers problèmes, ils se posent des questions, avec le temps, les solutions vérifiées efficaces, représentées sous forme de théories d'enseignement d'usage, prévalent et bloquent la prise de distance.

Nous nous sommes arrêtés sur le problème de la verbalisation de la pratique en tant qu'une des habiletés métacognitives dans l'apprentissage/formation des futurs enseignants des langues étrangères car, d'abord, elles sont un point de départ pour la réflexion. Sans verbalisation au méta-niveau, il est peu possible de prendre conscience de ses ressources et stratégies. Les idées⁶⁴, au sens deweyen du terme (Dewey, 1988 : 142), qui en résultent deviennent des informations qui sont abordées par la réflexion. Ensuite, elles rendent possible le dialogue avec les partenaires enseignants sur des sujets professionnels, avec les autres participants de la formation, ainsi qu'une lecture approfondie professionnelle et des échanges formatifs divers. Elles contribuent à la qualité des

⁶⁴ Désignent ici « signification », outil de jugement accepté pour essai, appliqué pour son utilité dans la résolution d'une situation obscure et inquiétante ; leur fonction est d'inciter à l'observation et d'éveiller la perception des liens entre les faits.

interactions, des dialogues avec les apprenants sur leurs stratégies d'apprentissages et sur leurs connaissances et sensibiliseraient le futur enseignant à la diversité dans chaque individu et entre les individus.

Savoir porter un méta-regard sur son apprentissage/formation suppose de dynamiser la rationalisation stratégies d'apprentissage. Les deux paragraphes suivants abordent les objectifs de l'apprentissage/formation qui constituent les cadres spécifiques pour la métacognition et mènent ainsi les étudiants vers l'espace réflexif.

2.2.1.2. Former au développement des stratégies d'apprentissage/formation pour devenir un enseignant stratégique

Le développement ou au moins la sensibilisation au fonctionnement et aux potentialités des stratégies de construction des connaissances pour l'apprentissage/formation rendrait ce processus rationnel : en encadrant les potentialités et en apportant le sentiment d'efficacité personnelle qui résulterait d'une meilleure connaissance de soi apprenant/formé. Les stratégies susceptibles de rationaliser l'apprentissage/formation seront abordées à partir de l'entrée d'une donnée d'apprentissage, par le traitement de l'information jusqu'à la mémorisation, le transfert dans un nouveau contexte d'emploi et ceci dans le cadre de la communication stratégique.

L'objectif de former les futurs enseignants vers une attitude d'éveil constant face aux situations susceptibles de fournir un apprentissage/formation significatif⁶⁵ pourrait être réalisé par la sensibilisation à la recherche et/ou la saisie des occasions d'apprentissage/formation dans toute situation de formation proposée, mais aussi en dehors de ce contexte. Pour ce faire, il

⁶⁵ Le terme « *apprentissage significatif ou authentique* » est introduit par Carl Rogers (1968 : 202) qui le définit comme un processus qui apporte plus que les faits, que l'accroissement des connaissances ; un processus qui introduit des changements dans le comportement de l'individu, dans ses attitudes et sa personnalité.

est indispensable d'assurer dans la formation un éventail de situations de formation qui permettraient aux étudiants d'agir : en résolvant différents problèmes, en pratiquant la langue étrangère, en préparant des unités didactiques, et d'y engager tout leur potentiel cognitif et affectif.

Pour développer la connaissance du **style individuel du traitement de l'information**, il serait judicieux d'introduire un problème à résoudre ou de proposer une action à mener à bien qui, une fois saisis et reconnus comme tels, seraient soumis à une élaboration. Dans l'élaboration on établit « *des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures* » (Cyr, 2001 : 53). L'élaboration se fait par les **associations**, les **inductions**, les **hypothèses**, les **généralisations** mais aussi par la **verbalisation** interne et externe en paraphrasant, en traduisant, en cherchant des synonymes, antonymes etc. Le choix de ces opérations cognitives dépend de la nature du problème à résoudre ou de l'activité menée et du style d'apprentissage individuel. Cette stratégie permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme. La capacité d'organiser le mieux les connaissances est, d'après Tardif (1999), une des caractéristiques d'un expert qui, grâce à la réutilisation fonctionnelle des connaissances faite facilement, réagit très vite dans une situation professionnelle donnée. « *Plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a des probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement* » (Tardif, 1999 : 42). Il en résulte que l'élaboration des connaissances se fait voir comme l'une des plus importantes dans la formation de l'enseignant de langues.

L'opération de la **mémorisation** implique l'utilisation de plusieurs techniques mnémoniques, tels que : prises de note, groupements, répétition, mises en contexte, consultations de ressources diverses, représentations visuelles en schémas, images, formulations de modes d'emploi ou de fiche de procédure, utilisation à ces fins de différents logiciels ou pages web du type « sèche-mémoire » etc. Autant de styles

d'apprentissages, autant de techniques diverses. Certaines de ces techniques sont apprises et utilisées par les futurs enseignants, d'autres sont évitées pour des raisons diverses (manque de temps, préférences, méconnaissance etc.), les autres négligées. La formation qui se veut réfléchie, individualisée et efficace proposerait un éventail de ces techniques, puiserait dans les outils cognitifs déjà employés par les futurs enseignants et les inviterait à en inventer/créer de nouveaux.

Le **transfert des connaissances** dans un contexte de formation ou de pratique enseignante nouvelles se fait par la compétence. Le transfert, tel que nous le comprenons, est un agir cognitif et interactif sous contrôle de la réflexion qui consiste à appliquer dans une situation professionnelle jugée nouvelle des connaissances généralisées, issues d'une expérience spécifique, afin d'aborder une tâche ou résoudre un problème particuliers avec sûreté et succès. Le transfert des connaissances devient une caractéristique de l'expert. En ce sens, il est cognitif et interactif. Il met les connaissances en action et les résultats de l'action en connaissances. Il constitue un élément de la compétence qui est un ensemble « *des dispositions de nature cognitive, affective, réflexive et contextuelle* » que le futur enseignant mobilise en situation professionnelle ayant en vue « *une action responsable c'est-à-dire conçue, gérée et appliquée en toute connaissance de cause* » (Jonnaert, 2002 : 31) pour la mener à succès. La situation, et par la suite, l'action appliquée ne sont ni figées ni stables : l'action évolue en fonction des représentations construites et changeantes de la situation. La disposition réflexive est celle, qui dans notre opinion, permettrait de gérer efficacement la situation.

Les objectifs de la formation visés ci-dessus et réalisés au cours de la formation initiale fourniraient au futur enseignant de langues étrangères une base de connaissances et une compétence qui les transférerait dans des situations concrètes de la pratique enseignante et rendrait cette pratique « *stratégique* » selon le terme proposé par Tardif (1999). Afin

de préciser le défi pour la formation initiale, nous examinerons par la suite les caractéristiques d'un **enseignant stratégique**. L'enseignement stratégique se donne pour objectif de développer chez l'apprenant le contrôle de ses stratégies cognitives et métacognitives ainsi que la maîtrise de son attitude affective envers la tâche à effectuer, envers soi-même et envers l'enseignant. Pour guider un apprenant vers cette connaissance générale transférable, on lui propose des tâches à réaliser d'une discipline spécifique p.ex. apprentissage du français. L'enseignant qui guiderait l'apprenant dans ces démarches devrait être lui-même un apprenant/enseignant stratégique. En cours de l'apprentissage/enseignement, il fait auprès de l'apprenant des interventions relatives au contenu disciplinaire et aussi, sinon avant tout, aux stratégies métacognitives et cognitives mises en jeu ou susceptibles d'être mises en jeu par l'apprenant. Il aide l'apprenant à expliciter ses stratégies. Il prend aussi en compte tous les facteurs affectifs qui influencent l'engagement, la participation et la persistance dans la réalisation de la tâche par l'apprenant. Il connaît le contenu de sa discipline, reconnaît les stratégies potentiellement plus efficaces que d'autres et plus économiques dans l'apprentissage de ses contenus. Il soutient l'apprenant dans la construction des connaissances qui passe par trois phases : préparation à l'apprentissage, présentation du contenu, application et transfert des connaissances. De sa part, Britt Mari-Barth (1993) décrit cinq stratégies enseignantes, susceptibles de soutenir l'apprenant dans la construction du savoir : *« rendre le savoir accessible, exprimer le savoir dans une forme concrète, engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens, guider le processus de construction de sens et préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction »* (Mari-Barth, 1993 : 13). L'auteure souligne la capacité d'abstraction dont le niveau dépend de la personne de l'apprenant. Étant donné que sont transférables les connaissances générales, donc abstraites du concret et spécifique, il est important de comprendre ce que l'apprenant a

abstrait du savoir, de l'élaborer didactiquement et de le proposer sous forme d'exemples, de tâches, de problèmes. Des interventions tout au long du processus sont proposées comme cadre d'apprentissage/enseignement sous forme de :

- dialogue cognitif (Mari-Barth, 1993 : 160),
- explicitation des stratégies utilisées ou échange dans un groupe social (Tardif, 1999 :280).

La communication stratégique est un espace pour l'apprentissage/enseignement. Elle constitue un défi de plus pour le futur enseignant de langue étrangère car elle demande une haute maîtrise de la langue de communication.

L'apprentissage/formation vers les stratégies est d'autant plus important que l'apprentissage/enseignement stratégique est peu appliqué dans la réalité scolaire polonaise. Les études sur les connaissances des stratégies et sur le recours aux stratégies lors de la pratique enseignante (Michońska-Stadnik, 2008), menées auprès des jeunes enseignants d'anglais, montrent que plus de la moitié ne sait pas comment enseigner les stratégies et ils n'en possèdent que des connaissances théoriques. Les enquêtes proposées aux étudiants en première année d'anglais au collège de formation des maîtres de langues sur l'entraînement vers les stratégies pendant les cours d'anglais au lycée font apparaître son absence totale (Drożdżiał-Szelest, 2008). De même, les analyses faites au niveau européen (Harris, 2002) soulignent la nécessité de formation spécifique des enseignants en fonction de l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans la pratique.

Bref, l'enseignant stratégique, spécialiste en savoir disciplinaire, est en même temps spécialiste en gestion de la situation d'apprentissage, est théoricien et praticien du fonctionnement cognitif de l'homme et sait se servir de cette expérience dans le contexte de l'apprentissage/enseignement. Cette vision idéale de l'enseignant, loin d'être le modèle à atteindre de par la formation initiale vers la pratique enseignante professionnelle, fournit tout de même le cadre de référence pour

le développement. Pour le devenir, il est judicieux de souligner l'enjeu de la communication stratégique qui devrait à notre sens accueillir l'apprentissage/formation et constituer ainsi un modèle explicite. Faute de modèle explicite, on se réfère à des modèles implicites issus des situations d'apprentissage/formation vécues ou on invente sur le tas. Le défi donc de la formation serait de préparer les candidats à se développer professionnellement vers une approche stratégique en classe et ceci dans le cadre de la communication stratégique, dialogue cognitif ou interactions multiples.

2.2.1.3. Former à l'interaction pour faciliter l'interprétation des sens

Nous avons abordé les principes théoriques de l'interaction sociale, culturelle et environnementale entre tous les participants du processus de la construction des connaissances humaines dans le sous-chapitre 1.1.4. À présent, nous allons étudier le problème des interactions communicatives en langue étrangère qui, par l'interprétation des sens, conduisent l'apprentissage/formation. Ici, nous limitons donc volontairement le cadre de l'analyse des interactions à des situations d'échanges en langue étrangère dans le groupe des étudiants et formateurs lors de l'apprentissage/formation. De leur part, les échanges en langue étrangère dans le contexte d'apprentissage/formation ne sont pas limités aux seules interactions orales mais sont entendus ici comme une situation dans laquelle les participants, interlocuteurs impliqués dans l'échange, exercent une influence mutuelle. Tout espace d'échange, face à face ou à distance, en présence simultanée ou différée, oraux ou à l'aide de tout autre système de code, est ainsi pris en compte. Le principe de valeur pour de tels espaces d'apprentissage/formation est que les échanges en langue étrangère qu'ils impliquent sont des communications autour des actions menées, des tâches à réaliser, des problèmes à résoudre. Le développement de la compétence communicationnelle présentée dans le premier chapitre est, à côté de la coconstruction des savoirs et de la

réalisation des buts extralinguistiques, l'objectif de ces échanges. Savoir interagir signifie savoir co-participer de façon dynamique à l'échange et constitue l'une des habiletés composantes de la compétence communicationnelle⁶⁶. Savoir interagir en langue étrangère présuppose l'acquisition de différentes stratégies d'interaction. Parmi ces stratégies se trouvent les activités cognitives (de planification, d'analyse, d'évaluation etc.) et des activités discursives, qui sont leurs réalisations communicationnelles observables (Beacco, 2007 : 135).

La formation vers l'acquisition d'un savoir interagir faciliterait :

- l'apprentissage/formation spécifique enseignant par l'interprétation des sens évoqués par les autres ou abordés par soi-même et des actions réalisées en coopération,
- la participation active et personnelle au processus d'apprentissage/formation,
- l'acquisition d'une aisance dans les échanges en langue étrangère à des fins personnelles,
- la sensibilisation au rôle du langage qui assure des actions directes et une construction des connaissances,
- la responsabilité personnelle des choses exprimées et à l'écoute attentive et interactive des apprenants,
- la réalisation des transferts des apprentissages vers les situations d'enseignement,
- la création dans la future pratique enseignante d'espaces d'apprentissage de la langue étrangère en interaction,
- la confrontation plus aisée des résultats des réflexions professionnelles⁶⁷.

⁶⁶ À côté des habiletés linguistique, sociolinguistique, discursive, interculturelle, compensatoire et pragmatique encadrées comme composantes de la compétence communicationnelle par Wilczyńska (2002 : 324) et faisant pendant aux stratégies discursives identifiées par Dell Hymes dans son modèle de « speaking » (1974).

⁶⁷ L'importance du langage et le rôle de l'analyse sémiotique des énoncés produits lors du travail de la réflexion sont discutés dans Saussez, 2008 : 59-74 ; ou encore dans Paquay et Wanters, 2008 : 213-227.

Savoir interagir peut donner au futur enseignant une maîtrise personnelle des situations de communication formative, à l'étape de l'apprentissage/formation et ensuite enseignante. Savoir interagir peut aussi soutenir la mise en doute des théories personnelles et l'entrée en interaction réflexive avec soi-même.

Bref, l'apprentissage/formation assis sur le principe du développement vers le savoir interagir communicationnel serait susceptible de contribuer à l'activité réflexive. Ce propos sera abordé dans le paragraphe suivant.

2.2.1.4. Former à la réflexion pour assurer le développement professionnel continu

Se former à la réflexion devient la condition sine qua non du développement personnel au XXI^{ème} siècle. Knud Illeris (2006) explique ce phénomène par des raisons historiques. Auparavant, les jeunes, à l'âge universitaire, réalisaient des projets de vie imposés par la famille, le sexe social, l'origine sociale, les principes. De nos jours, suite à la désintégration des valeurs et vu les changements rapides, les jeunes se voient obligés de chercher tous seuls leur chemin (Illeris, 2006 : 227). Ensuite, les qualifications universitaires, comme nous l'avons démontré au 2.1., ne correspondent pas toujours aux tâches professionnelles réelles. La meilleure solution pour l'avenir serait de se préparer aux changements, de conserver les compétences générales, procédures et stratégies, plutôt que les contenus disciplinaires. L'attitude d'ouverture, de flexibilité, d'accord à la formation continue et à la réflexion y serait la réponse. Le futur enseignant des langues se préparerait à mener une réflexion continue, approfondie, globale et formative tout au long de son développement professionnel et personnel. Ceci peut l'amener aussi à devenir expert.

Le moment de la formation initiale, tant que la routine ne se fait pas sa place, est propice au développement de la réflexion par l'entraînement dans l'auto-observation, l'auto-analyse et

l'autoévaluation. La routine ou l'expertise comme le montrent les recherches (Perrenoud, 2001a : 137) n'admettent pas facilement la réflexion classifiée par Donald Schön (1994, 1996) comme rétroactive (après l'action), tout en étant supportées par cette réflexion dans l'action qui est similaire à l'expertise elle-même. Comme la plupart des situations-problèmes qui apparaissent lors de la pratique didactique sont résolues sur le tas, l'enseignant expert est moins tenté par des observations, analyses et évaluations postérieures concernant sa pratique. Néanmoins, le développement professionnel continu tel que nous le comprenons est assis sur l'acquiescement de l'enseignant à s'observer, s'analyser et s'évaluer systématiquement et à réfléchir sur sa pratique didactique. L'équilibre entre les représentations des tâches didactiques, des situations-problèmes que se font les experts, et leur réelle réalisation peut parfois couvrir des réalités distinctes (voir le paragraphe 1.2.3.2. au sujet des théories personnelles d'enseignement). Tant que la réflexion n'est pas mise en jeu, cet équilibre, aussi erroné soit-il, a des chances de persister. Chaque activité professionnelle entreprise en classe, dans la préparation des cours, dans les conversations avec des collègues, est un moment susceptible d'engager la réflexion. Pourtant, elle doit constituer une représentation concrète et être consciemment inscrite dans celle de l'apprentissage/formation.

Pour devenir un outil de développement professionnel continu, la réflexion doit être représentée en tant que telle dès la formation initiale. Le défi donc de la formation initiale est de préparer le futur enseignant des langues à expliciter et à conscientiser chaque expérience professionnelle, autant que personnelle, et de la soumettre à la réflexion selon un mode d'élaboration acquis ; expliciter et conscientiser dans le sens de la réflexion sur le contenu et le processus. Elle devrait préparer le futur enseignant à la mise en cause et à la critique des moments mal vécus, générateurs de stress, de mécontentement, de traumatismes etc. afin de modifier les perspectives de sens.

La formation initiale viserait aussi la modification du mode de réflexion par les résultats de la réflexion elle-même. D'une part, c'est la formation à la réflexion pour la transférer ensuite dans sa pratique, et de l'autre, c'est la formation à la réflexion elle-même : à savoir comment et dans quel but soumettre l'expérience à la réflexion. En plus, transférer dans sa pratique veut dire d'abord s'en servir pour améliorer sa pratique et pour en faire l'outil principal du développement professionnel continu, et ensuite transférer dans sa pratique veut dire aussi l'insérer dans l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère proposé aux apprenants, conformément à leurs âges et capacités métacognitives, pour dynamiser l'apprentissage du français.

2.2.1.5. Formation initiale génératrice du développement professionnel continu

Comme nous l'avons indiqué dans la présentation de l'articulation apprentissage/formation dans le sous-chapitre 1.2., le développement du jugement critique s'arrête dès que les futurs enseignants quittent les établissements de formation. Deux conclusions importantes pour la formation sont ainsi mises en évidence : la nécessité du développement professionnel continu et l'enjeu de la formation initiale pour la dynamique de ce processus. Puisant dans les capacités cognitives naturelles et spécifiques de l'âge universitaire, la formation initiale permettrait au futur enseignant d'observer, d'analyser, de confronter, de remettre en question, de modifier et éventuellement de transformer ses schèmes de sens et ses perspectives de sens concernant ses habitudes d'apprentissage/formation, sa vision de la profession enseignante, son concept de la langue étrangère et de soi-participant à la communication exolingue, et enfin le passage vers le rôle de l'enseignant. La formation initiale des futurs enseignants des langues devient un aiguillage entre l'apprentissage social et scolaire et l'apprentissage adulte transformationnel. Cette particularité de

la formation initiale est de première importance si l'on se représente la diversité des approches didactiques que les futurs enseignants des langues ont été susceptibles de suivre dans leurs scolarités et celles auxquelles ils feront face dans leur pratique enseignante.

L'analyse des approches théoriques de la relation apprentissage/enseignement proposée par Christian Puren (1999 : 26-27) va de l'objet de l'enseignement vers le sujet de l'apprentissage. L'auteur présente ainsi l'évolution de la didactique française, qui est à notre sens comparable avec la didactique du français en Pologne, depuis la fin des années cinquante. Cette évolution serait basée sur les théories linguistiques, psychologiques et didactiques qui, pour la méthodologie de l'apprentissage/enseignement et pour la formation des futurs enseignants, mettraient à gauche du continuum proposé « faire apprendre » et « former » et à droite du continuum « laisser apprendre » et « laisser se former ». La formation initiale qui serait dirigée par les formateurs qui laissent les étudiants se former eux-mêmes à partir de leurs traditions et types didactiques, ou qui aident les étudiants dans leur propre projet individuel de formation, tendrait à prendre la voie vers le développement d'un futur enseignant des langues qui laisse les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage, ou au moins qui aide à l'acquisition par chaque apprenant des méthodes individuelles d'apprentissage. Il nous paraît judicieux de compléter le côté droit du continuum proposé par Puren par un élément supplémentaire destiné au constructionnisme qui à notre sens proposerait un même scénario d'apprentissage/formation pour la didactique et pour la formation : agir ensemble et en parler dans des débats critiques pour interpréter l'expérience, se comprendre et s'entraider à construire les connaissances.

Pourtant, le vécu scolaire des futurs enseignants des langues, et ceci surtout dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, peut se situer à gauche de l'axe proposé où

l'enseignant aurait fait apprendre en mettant en œuvre ses méthodes d'enseignement, en présentant la langue étrangère et sa culture comme systèmes et en proposant comme méthodes de travail des exercices structuraux, guidés, fermés. Ce parcours scolaire, aussi différent puisse-t-il être, serait de haute importance en tant qu'ancrage de la formation initiale et de soifutur-enseignant-en-formation-initiale dans l'expérience scolaire et de son influence sur des projets individuels de formation. Au cas où la formation initiale des enseignants des langues étrangères serait basée sur les principes de l'apprentissage transformationnel et se proposerait comme objectif de guider vers l'émancipation des perspectives de sens qui nuisent au développement personnel, et où le processus de la réflexion critique se ferait dans le respect des différences individuelles et avec des outils techniques et cognitifs adaptés aux préférences personnelles, il y aurait des chances que la ligne de conduite de l'apprentissage/formation réflexif se poursuive après la certification professionnelle. Ainsi, l'un des objectifs que la formation initiale telle que nous la proposons, se réaliserait : celui de fournir les outils et d'éveiller le désir et la volition pour les employer et les développer dans l'autoformation continue. La formation initiale serait aussi un aiguillage entre la vision de la profession à l'image des professeurs du lycée et le modèle retenu et réalisé dans la formation, ces deux modèles risquant de ne pas être compatibles. Notre objectif n'est pas de critiquer les modèles d'enseignement de FLE appliqués dans les écoles polonaises, si ce n'est que par faute de données vérifiables sur ce propos, mais de mettre en évidence leurs influences sur les représentations, entre autres, de l'efficacité des méthodes d'apprentissage/enseignement, de leurs choix possibles et de leurs réalisations en classe. Les professeurs, qui jouent souvent le rôle d'autorité dans les domaines qui intéressent particulièrement les apprenants, leur serviraient de modèle de conduite durant le passage vers la profession enseignante. Très souvent, ce modèle s'active lors des premiers stages pratiques où, faute d'autres solutions, même si le modèle ne correspond

pas à la solution recherchée, il s'impose en tant que le seul connu et il est adapté comme tel. Ceci ne veut pas dire que les modèles professionnels des anciens professeurs de français des étudiants en FLE sont à rejeter, refuser, renoncer. Simplement, « se former » veut dire à notre sens retrouver sa forme originale de fonctionnement en tant qu'enseignant de FLE, et la meilleure voie pour y arriver serait plutôt celle de la recherche interactive réfléchie que l'adaptation simple ou sécuritaire des solutions des autres, aussi bonnes soient-elles.

La formation initiale des futurs enseignants de FLE servirait aussi d'aiguillage dans la recherche et l'incertitude d'un novice. Son rôle serait de travailler avec les étudiants sur leurs représentations du concept de novice. L'objectif serait de les aider à transformer entre autres leurs attitudes envers les erreurs commises dans les actions professionnelles entreprises et d'en faire des outils d'apprentissage/formation plutôt que les événements à appréhender et à éviter.

Et enfin, la formation initiale, s'inscrivant dans le développement professionnel continu qui implique une pratique réflexive, fournirait des outils dynamisant ce processus, tel l'acquiescement à l'auto-observation, à l'auto-analyse, à l'autoévaluation menant à la modification et/ou la transformation de ses agir professionnels et protégeant pour ainsi dire contre la routine d'un expert. Le développement professionnel continu se fait dans le monde réel, en connexion et interactions avec les participants : apprenants, collègues professeurs, parents d'élèves, chercheurs en didactique, et les objets de ce monde, réels, sociaux, culturels, techniques tels Internet, missions virtuelles etc. Si le modèle formatif proposé tient compte de toutes ces dimensions, affective, technique, sociale, linguistique et culturelle, elle est susceptible de proposer une large vue sur la formation initiale et le développement professionnel continu.

2.2.2. Pour former à la réflexivité

La réflexivité est l'espace de la formation initiale qui à notre sens assure le transfert des apprentissages dans les situations professionnelles en classe de langue et un retour sur les activités entreprises, permet aux apprenants dans ces classes de langue de se développer par le dialogue rationnel et les interactions multiples vers la réflexivité, continue vers le développement professionnel conscient et planifié, protège contre les aléas normatifs ou d'autres obstacles. Former à la réflexivité apparaît ainsi comme la pierre angulaire de la formation initiale pour un agir professionnel compétent, pour le sentiment de contentement et d'efficacité et contre l'encroûtement ou la fossilisation des concepts et la création des théories d'enseignement, contre l'habitus. Dans la réalité de la formation initiale, plusieurs défis sont à relever, entre autres celui des formateurs et de leurs attitudes envers la réflexion et la formation vers la pratique enseignante réfléchie. Philippe Perrenoud (2001a : 76) identifie quatre sources de renoncement à la formation vers la réflexivité :

- faute de temps, les savoirs dits disciplinaires prévalent,
- certains formateurs universitaires ne sont pas des praticiens réflexifs, ils n'y adhèrent pas idéologiquement, ils ne consacrent pas de temps à stimuler la réflexion et croient qu'elle est contenue dans la capacité d'abstraction,
- certains formateurs de terrain refusent de collaborer à la réflexion et trouvent que la vraie formation se fait par l'observation du maître praticien,
- certains étudiants n'aiment pas réfléchir, préfèrent absorber et restituer les savoirs, suivent ainsi le modèle d'élève qu'ils ont vécu lors de leur scolarisation et refusent de s'impliquer personnellement dans leur formation.

Il convient de compléter cette liste par un autre facteur lié à la caractéristique des étudiants – futurs enseignants des langues étrangères – à savoir le fait que certains parmi eux ne s'identifient pas à la profession enseignante ni au début ni à la

fin de la formation, leur seul objectif étant d'apprendre la langue étrangère. Il serait donc fort difficile de les introduire dans la formation vers la réflexivité dans le concept spécifique de la profession enseignante avec laquelle ils ne s'identifient pas.

Si les attitudes des formateurs universitaires et du terrain sont d'une importance capitale dans le processus, le plus important encore est d'analyser comment déclencher l'entrée des étudiants « rebelles » dans le paradigme de la formation vers la réflexivité et dans la réflexion. Ils sont débutants dans le domaine, ils sont novices. Ce statut peut inhiber l'apprentissage/formation vers la réflexion, mais il peut aussi le favoriser. D'une part, le statut de novice a ceci de caractéristique que l'on se retrouve dans un espace inconnu. L'incertitude en ce qui concerne les règles et principes qui y fonctionnent peut provoquer maintes erreurs. L'angoisse et le stress sont omniprésents. Faute de savoirs et de savoir-faire dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'énergie consommée pour la réalisation des tâches spécifiques et pour la résolution de problèmes s'avère énorme et inattendue. Le temps didactique, prévu pour les activités élaborées par les novices, apparaît trop court ou trop long. L'expression en langue étrangère pose des problèmes : commettre des fautes linguistiques dans son rôle d'étudiant en formation passe encore, commettre des fautes linguistiques dans son rôle d'étudiant en formation dans une situation pratique de stage en classe devient source de stress, parfois de blocage. Les étudiants ont alors tendance à rejeter la responsabilité de tout ce qui tourne mal sur des facteurs extérieurs dans un mouvement d'auto-justification ou à s'accuser de toutes les incompétences dans un mouvement d'auto-dénigrement. Les objectifs de l'apprentissage/formation sont à établir, et avec eux la représentation de la formation, de soi étudiant-futur-enseignant-de-langue. D'autre part, les étudiants, futurs enseignants, sont en formation, en période d'apprentissage qui contient entre autres la problématique des aides à l'apprentissage, des stratégies d'apprentissages, des méthodes d'apprentissage et parmi elles, la réflexion. Ils ressentent un écart

entre le savoir et la pratique, un écart qui peut être diminué grâce à la réflexion qui va et vient. Ils se posent des questions et cherchent des réponses. Le moment de la formation est propice pour apprendre à guider la réflexion puisque l'on a sur quoi réfléchir étant donné que les moments de micro-décisions sont plus conscients que plus tard avec de la routine. Autant de facteurs qui favorisent l'analyse et le travail dans la réflexion.

La réflexivité en tant que posture est « *de l'ordre des dispositions intériorisées, parmi lesquelles des compétences, mais aussi un rapport réflexif au monde et au savoir, une curiosité, un regard distancié, des attitudes, l'envie de comprendre* » (Perrenoud, 2001c : 76), elle mobilise les ressources mais elle ne s'enseigne pas. Tenant compte pourtant du fait que la réflexion est une compétence qui s'apprend et exige pour ceci des méthodes et contextes spécifiques, il est logique de planifier l'apprentissage/formation individualisé et de respecter les possibilités, les styles cognitifs des participants. Pour former à la posture réflexive, il faut donc que toute la formation soit cohérente et transparente pour les étudiants, qui devraient exactement savoir ce que l'on leur propose d'apprendre : « *dans la formation initiale mieux vaudrait : - ne pas faire 'un peu de tout', mais opérer des choix, assumer des renoncements raisonnés ; - définir les priorités du point de vue du débutant et de son évolution souhaitable ; - se fonder sur une analyse des situations professionnelles les plus courantes et problématiques au début de la carrière, comme fondement d'une formation initiale visant l'essentiel ; - ne pas ignorer l'anxiété et le peu d'expérience des étudiants, qui les conduisent à dramatiser certains problèmes et à en sous-estimer d'autres.* » (Perrenoud, 2001c : 18).

Nous nous proposons d'analyser plusieurs méthodes et espaces formatifs favorables à la réflexion, tout en soulignant qu'il n'y a pas de méthode efficace pour tous et que les méthodes et les environnements formatifs doivent varier dans le respect des styles et stratégies individuels.

2.2.2.1. Vers la représentation de l'identité professionnelle

La représentation de la formation initiale et de la profession enseignante ont de l'influence sur l'identité professionnelle. Les représentations des futurs enseignants sur la formation initiale qui vise la profession enseignante se nourrissent de leurs expériences scolaires en tant qu'élèves, des modèles d'enseignements qu'ils ont suivis ou subis. Les émotions qu'ils ont vécues lors de l'apprentissage n'y sont pour rien. Les opinions qui circulent dans l'entourage, à la maison, à l'école, dans les médias, contribuent à leur tour à la création des prémisses de sens, implicites et inconscientes. Ces représentations encadrent ou peuvent encadrer les dimensions : technique, morale, politique et affective, inhérentes à la profession enseignante. Elles constituent le fond sur lequel les apprentissages/formation peuvent se graver : elles peuvent soutenir l'apprentissage ou le bloquer. Pour ceci, le travail sur les représentations et surtout celle de l'identité professionnelle d'un enseignant des langues, de français, est de première importance.

La formation vers la construction de l'identité professionnelle s'inscrit dans la recherche identitaire intrinsèque à l'âge adolescent. La construction identitaire est « *un processus transversal du développement professionnel, caractérisée par un mouvement dynamique entre le processus d'identisation ou de singularisation et celui d'identification mû par des moments de crise et de remise en question et soutenu par des relations de contiguïté, conduisant à une identité de plus en plus affirmée* » (Gohier, Anadón, Chevrier, 2008 : 819), où « *identisation* » signifie la recherche et le respect d'une personne de ce qui lui appartient en propre et la distingue des autres, et « *identification* », au contraire, désigne ici le sentiment de ressemblance et d'appartenance au groupe professionnel. Il en résulte que l'identité professionnelle se construit dans un jeu entre le personnel et le social, se situe au carrefour des représentations du soi personnel et du soi professionnel. Elle contient le rapport à son travail professionnel de professeur de

langue, à ses responsabilités, à tous les acteurs du contexte d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. Elle est dynamique et se transforme tout au long de la vie.

Les représentations que les futurs enseignants des langues ont de la profession enseignante sont nourries de leur expérience scolaire en tant qu'apprenant, des observations des professeurs de langue. Elles se manifestent en images métaphoriques du rapport entre l'enseignant et l'apprenant (cf. Siek-Piskozub et Strugielska, 2008 ; Werbinska, 2006) et agissent, telles des connaissances antérieures, des perspectives de sens, au moment de la formation initiale. Pour ce fait, la représentation que les futurs enseignants se font de la formation est de première importance. Comme nous l'avons précisé au 2.2.2., la formation doit constituer un ensemble cohérent et logique, fondé sur un paradigme épistémologique univoque et s'inscrire comme tel dans l'éthique de la profession. La formation initiale doit respecter le profil professionnel auquel elle tend et s'insérer dans le modèle formatif qui lui correspond. Ainsi dans notre cas, elle pourrait être présentée aux étudiants et réalisée comme ayant pour objectif de les guider dans l'apprentissage/formation vers les compétences et les attitudes qui leur permettront d'assumer la future activité enseignante en agir professionnel. L'**agir professionnel** implique que, dans la réalisation des objectifs d'apprentissage/ /enseignement prescrits ou imposés et sans connaître la solution des situations ou problèmes qui peuvent apparaître, toutes les compétences soient mobilisées pour concevoir et exécuter des actions appropriées. Dans ce sens, agir professionnel ne doit pas nécessairement signifier agir effectivement, atteindre l'objectif complètement, mais plutôt mobiliser tout le potentiel, faire des choix et les mettre en œuvre pour faire face à la situation advenue, décider en autonomie et prendre la responsabilité de ses actes. Agir professionnel veut dire analyser et évaluer le résultat pour l'inscrire ensuite dans son expérience. Ceci implique une prise de conscience de l'expérience et un examen critique volontaire de chaque action professionnelle entreprise.

La réflexivité s'inscrit ainsi, de façon intrinsèque, en tant que l'une des composantes de l'identité professionnelle.

L'identité professionnelle ou « *le moi professionnel* » (Kelchtermans, 2001 : 56) d'un enseignant a ceci de spécifique qu'il engage l'enseignant en tant que personne et se compose de :

- l'image de soi sous forme de la description identitaire,
- l'estime de soi sous forme de l'évaluation souvent émotionnelle de son travail,
- la motivation professionnelle sous forme de la recherche des raisons d'exercer la profession,
- la perception de la tâche sous forme du respect des normes et des principes personnels dans l'exercice du métier,
- les perspectives d'avenir sous forme de la prospection des attentes professionnelles.

L'image de soi professionnel et les théories personnelles d'enseignement constituent ainsi « *le cadre interprétatif personnel, le prisme à travers lequel ces expériences sont perçues et donnent le sens* » (Kelchtermans, 2001 : 55). Tout ce savoir est en partie implicite, empirique et souvent inconscient. Il risque d'être incomplet, inadéquat ou erroné ; mais volontairement soumis à une explicitation et à un examen critique peut être confronté à différentes sources de connaissances, vérifier et modifier. Dans la suite, nous présentons quelques méthodes proposées à cette fin pour indiquer ensuite les espaces d'apprentissage/formation qui favorisent la formation vers la réflexivité.

2.2.2.2. Méthodes et espaces de formation vers la posture réflexive

Plusieurs méthodes sont proposées, testées, soumises à des examens minutieux pour identifier celle, efficace et efficiente, qui mène à cette fin. L'étape cruciale, comme ceci a été démontré au point 1.2.1.2., est la prise de conscience de l'expérience. La plupart des méthodes de conscientisation

s'encadrent dans la théorie de l'**analyse narrative** de Bruner (2008). La narration constitue pour lui une façon de penser. Il constate que « *notre expérience des affaires humaines finit par prendre la forme des récits dont nous nous servons pour en parler* » (Bruner, 2008 : 166 [1996]).

La méthode narrative-biographique proposée par Kelchtermans (2001) se caractérise par cinq aspects, elle est :

- *narrative* – puisant dans le penchant naturel des humains vers les récits des vécus,
- *constructiviste* – par les significations construites lors de l'interprétation de l'expérience,
- *contextualisée* et par ce fait *interactionniste* – le comportement humain est issu d'une interaction avec l'environnement,
- *dynamique* dans le temps et par le développement (Kelchtermans, 2001 : 58-60).

Elle se rapporte à des incidents et personnes critiques, donc particulièrement significatifs et vécus comme des tournants, plutôt ordinaires que dramatiques, pour stimuler et soutenir la réflexion autobiographique chez les futurs enseignants. Parmi les incidents ou événements critiques déclencheurs de la réflexion, Perrenoud (2001c : 41) note les moments de la classe (p.ex. difficultés d'apprentissage, résistance des élèves, planification inapplicable), les émotions fortes ressenties par l'enseignant (p.ex. panique, colère, déprime) ou l'intervention des personnes extérieures à la classe (p.ex. visiteur, nouvel élève, collègues, tiers, parents). Cet éventail de déclencheurs de la réflexion est aussi large car il dépend des styles cognitifs des enseignants, de leur identité et de leur sensibilité. Raconter des « *épisodes réflexifs* » (Perrenoud, 2001c : 40) permet aux enseignants d'évoquer les moteurs de leur réflexion professionnelle. Pour leurs parts, Saussez, Ewen et Girard (2001), partant du principe que la réflexion peut démarrer avec l'intuition de quelque chose de problématique ou prometteur dans l'expérience, proposent une démarche qu'ils appellent

« *investigation critique* » (idem, 69-87). Elle commence par un raisonnement qui vise la restructuration de l'expérience dans quatre démarches intellectuelles, à savoir la construction du caractère problématique de la situation, l'identification du problème, l'interprétation du problème, le raisonnement sur des propositions de solution. Ensuite, les savoirs ainsi constitués servent pour réinterpréter l'expérience. Les deux étapes constituent deux conceptualisations de l'expérience, initiale et réinterprétée, et seraient un « *garde fou devant les dangers d'un enfermement des concepts quotidiens dans une logique narrative et des concepts scientifiques dans une logique paradigmatique* » (idem : 85).

La pratique enseignante, les stages professionnels, stages pratiques des futurs enseignants des langues étrangères, sont un champ riche en expérience, variant plusieurs situations professionnelles et personnelles, déclencheurs potentiels de l'analyse, et peuvent être soumis ainsi à des démarches réflexives multiples. Comme ils sont conçus en alternance entre la pratique et la théorie, leurs analyses constitueraient une articulation entre le contexte scolaire et le savoir disciplinaire universitaire. Pour ce faire, on propose de recourir à la modification des usages formellement imposés aux rapports écrits des stages, qui souvent ne sont qu'une fin en soi, et de les inscrire dans un processus plus large de la prise de conscience de ce qui a précédé et de ce qui suit la rédaction du rapport. Ainsi, des dispositifs de formation vers l'**écrit réflexif** sont constitués pour montrer comment il est possible d'entrer progressivement dans une démarche réflexive (cf. Dejemeppe et Dezutter, 2001 : 89-111). Écrire sur sa pratique peut vêtir différentes formes : une écriture privée, sorte de journal de bord ou de journal intime, sans s'adresser à un lecteur concret, ou une écriture sociale adressée à une personne concrète, formateur, autre étudiant, spécialiste autorité du domaine, ami. Ces propositions de formation vers la réflexivité sont assises sur le principe que « *l'écriture impose une discipline et une forme d'objectivation et de contrôle des émotions qui produisent d'autres prises de*

conscience que l'auto-observation ou l'échange oral » (Perrenoud, 2001b : 201). L'écriture clinique (cf. Cifali, 2001 : 125) permet de créer un espace de réflexion où les savoirs constitués sont articulés aux savoirs d'expérience à condition de reconnaître le caractère précieux de ces premiers et de se questionner sur sa pratique à partir de ceux-ci. La **démarche clinique** développe en parallèle des savoirs disciplinaires confrontés aux savoirs pratiques et des capacités d'apprentissage/formation par l'observation de soi, le diagnostic sur soi et le travail de transformation de soi et de sa pratique. Elle articule le travail sur l'identité personnelle et professionnelle, sur le soi implicite et sur ses théories didactiques, et celui des expériences, de l'observation de ce qui se passe autour dans le contexte de l'apprentissage/ formation et ensuite celui de l'apprentissage/enseignement. Pour Perrenoud (2001a : 103) la démarche clinique exige « *des systèmes sophistiqués de formation en alternance* », entre le temps dans le milieu de la pratique et celui de la réflexion, et les deux moments de la formation doivent être considérés comme des moments de formation égaux et à part entière.

Il est judicieux de noter que la prise de conscience est favorisée aussi dans les **échanges** différents où les représentations sont confrontées et discutées. Pour la formation initiale vers la réflexion sont proposés des dispositifs multiples propices aux échanges sur les pratiques et leurs représentations : observations mutuelles des événements de pratique entre les étudiants, entretiens d'explicitation avec les formateurs, métacommutation avec les apprenants au sujet des événements de classe. Il nous semble indispensable d'y noter aussi les échanges qui ont lieu parmi les futurs enseignants lors de la réalisation des projets communs ou du travail en équipe sur la résolution de problèmes où le propos de l'autre, futur enseignant aussi, peut modifier la façon d'agir, la prise de position par rapport au résultat prévu, souhaité et/ou atteint. Les échanges et les réflexions qu'ils peuvent déclencher sont d'autant plus précieux à notre sens qu'ils sensibilisent au fait

qu'aussi parmi les individus du même statut et étant dans la même situation, celle de l'apprentissage/formation vers la profession enseignante des langues étrangères, les actions et les évaluations diffèrent, il convient de les respecter, de les prendre en considération, les négocier et ainsi par confrontation, réfléchir sur soi et ses actions, ses savoirs et ses rapports aux autres.

Stimuler la réflexivité dépend des **formateurs**. Leurs rapports aux savoirs disciplinaires, à leurs propres expériences professionnelles et aux futurs enseignants des langues étrangères⁶⁸ y sont de première importance. L'esprit clinique des formateurs implique leur responsabilité qui réside dans le fait d'habilité à considérer avec les futurs enseignants comment le savoir peut se mobiliser dans l'action et quels sont les moments où il ne donne pas de solution. Cette responsabilité réside aussi dans le fait d'explicitier et de nommer devant les étudiants les questions et les réponses que le formateur se pose au sujet d'une théorie, d'une science, d'une pratique. Carl Rogers (1968) définit cette attitude d'authentique et congruente, dans le sens d'être vraiment présent dans la relation avec les élèves, et en fait l'une des conditions de l'apprentissage. Selon le même principe est définie par Cifali (2001 : 129-130) une attitude clinique du formateur qui consiste à s'interroger constamment sur le rapport envers l'autre, son savoir et son ignorance, envers le travail du terrain et la science. La responsabilité du formateur consiste aussi à savoir placer le futur enseignant dans des situations perçues comme problèmes à résoudre, « *en contact réel avec les problèmes qui concernent son existence de telle sorte qu'il distingue ceux qu'il désire résoudre* » (Rogers, 1968 : 207).

Bref, stimuler la réflexivité peut se faire dans des espaces qui offrent à la fois la possibilité de raconter, à l'oral ou à l'écrit

⁶⁸ Mireille Cifali (2001 : 127) définit les relations aux autres participants humains impliqués dans toutes les actions des métiers de l'humain de « *savoirs d'altérité* ». Ces savoirs soutiennent une régulation de la distance par rapport aux autres participants.

son expérience, d'échanger sur les explicitations avec les autres. Plusieurs dispositifs, conformément aux spécificités cognitifs des participants, peuvent être mis en place pour matérialiser les conditions de travail vers la réflexivité. Dans tous ces dispositifs le rôle prépondérant est accordé aux participants, et en particulier au formateur et son attitude envers le processus. Nous avançons la thèse que ces conditions peuvent être matérialisées dans l'environnement multimédia. Le potentiel formatif existe dans cet environnement et peut être utilisé dans la formation vers la réflexion multidirectionnelle. Nous tenterons de prouver l'utilité de l'environnement multimédia dans l'apprentissage/formation réflexif, actif et transformationnel, dans la deuxième partie de cette étude.

2.3. Conclusions

Nous avons essayé de définir le profil professionnel des futurs enseignants de langues étrangères capable de s'inscrire dans le projet du développement personnel holistique, d'assurer un développement professionnel continu et de garantir le transfert des acquis professionnels dans la pratique enseignante. Nous avons tenté de défendre l'idée que le profil professionnel dès la formation initiale se modélise en interaction et se fonde sur l'apprentissage vers la réflexivité dans la réflexion. Le profil professionnel que nous avons élaboré est assis sur le principe formatif d'agir en **expert en devenir** et en tant que tel impose des caractéristiques à retenir :

- mobilisation des compétences pour concevoir et exécuter des actions appropriées en se servant de théories et méthodes avérées par l'expérience professionnelle et personnelle et dans le respect des savoirs disciplinaires reconnus,
- responsabilité des choix effectués qui s'exprime par analyse et évaluation des actions entreprises,
- interaction continue avec les participants des processus auquel on contribue,

- travail identitaire dans la recherche du soi professionnel inséré dans les projets du développement personnel,
- posture réflexive professionnelle.

Le modèle de formation initiale susceptible de réaliser ces principes est celui de l'**apprentissage/formation** professionnel, attentif et réfléchi, interactionnel et transformationnel. Il repose sur les principes suivants : le respect du passage naturel dans le développement cognitif : dès l'acceptation des apprentissages reçus vers la contestation des savoirs et la recherche de soi et de sa nouvelle forme ; la conception de la résolution de problèmes comme caractéristique intrinsèque humaine, auto-référentielle et centrée sur la recherche de sens ; la valeur des interactions sociales, autour des solutions de problèmes, propice à la réflexion individuelle et la coconstruction du sens ; la possibilité de former vers une posture réflexive professionnelle. Il engage ainsi plusieurs mécanismes : prise de conscience des styles et des stratégies d'apprentissage/formation, conceptualisation et compréhension des fonctionnements cognitifs, affectifs et conatifs personnels, transformation de l'acte d'apprendre/se former personnel, transfert des acquis dans la suite de l'apprentissage/formation, connaissance de l'autre, réflexion critique des expériences vécues.

Pour ce faire, un **environnement d'apprentissage/formation** est indispensable. Cet environnement se distingue par le potentiel d'assurer :

- la coopération dans les actions d'apprentissage/formation,
- l'élaboration des heuristiques dans la résolution de problèmes,
- les échanges de qualité, en langue étrangère, entre les participants du processus,
- le rythme et les méthodes de travail individualisés,
- le respect des styles cognitifs et affectifs individuels,
- les ressources diverses à consulter,
- les outils d'aide à l'apprentissage/formation,
- les espaces et les moments de travail individuel de prise de distance, de conscientisation et de réflexion.

L'apprentissage/formation par la réflexion vers l'attitude réflexive professionnelle, permanente, large, profonde, et instrumentée, ainsi réalisé constitue une boucle d'apprentissage/formation et d'apprentissage/enseignement et, comme tel, permettrait un transfert des connaissances enseignantes et personnelles dans la pratique enseignante, une élaboration de nouveaux apprentissages/formation suite à l'expérience, et ouvrirait aux apprenants d'un enseignant expert en devenir réflexif la possibilité de devenir, eux aussi, réflexifs dans leur apprentissage.

La réalisation de l'apprentissage/formation selon des principes de valeur élaborés exige donc un espace qui respecterait d'une part l'individualisation des approches pour répondre au moins à la majorité des besoins éducatifs des participants et la socialisation des approches, d'autre part, pour former vers les objectifs présentés dans le paradigme correspondant. Le développement de la personne, privée et professionnelle, continue dans le monde réel, en connexion et interactions avec des participants multiples et les objets réels, sociaux, culturels et techniques. Les espaces qui matérialisent les conditions de travail vers la posture réflexive et accordent le rôle prépondérant aux participants et leurs attitudes envers le processus se trouvent à notre sens dans l'**environnement multimédia**. Nous nous proposons dans la deuxième partie d'analyser l'environnement multimédia comme espace à fort potentiel formatif qui pourrait être utilisé dans la formation vers la réflexion multidirectionnelle.

Partie 2. Intégration des technologies de l'information et de la communication dans la formation initiale des enseignants de langues étrangères

Les technologies de l'information et de la communication regroupent les processus de collecte, de stockage, de traitement et de diffusion de données (textes, images, sons) et sont composées d'éléments matériels (les unités de travail : ordinateurs, serveurs), immatériels (les logiciels, les bases de données) et réseaux de communication pour les transmissions (d'après Astien *et al.* 2001 : 225). Le protocole numérique qui a rendu possible leur fonctionnement global, appelé par ses concepteurs « Internet »⁶⁹, a prêté son nom au réseau mondial de connexion des ordinateurs. Dans notre étude, nous allons utiliser les deux appellations : les technologies de l'information et de la communication (TIC) et Internet pour désigner l'environnement multimédia qui encadre la formation initiale des professeurs des langues étrangères. L'examen de l'utilité des TIC pour la formation en question, dont les principes ont été exposés dans la première partie, se fera dans le concept de la **communauté** virtuelle, établi dans les usages d'Internet pour désigner des personnes, qui ne forment pas nécessairement et uniquement des communautés territoriales, sont liées dans le réseau par les mêmes intérêts et qui se procurent « *de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité sociale* » (Wellman 2001, dans Castells, 2001 : 159). Le concept de la communauté nous permettra d'encadrer les éléments suivants :

⁶⁹ Les principaux concepteurs, Vinton Cerf et Robert Kahn, ont travaillé sur un métaprotocole qui ferait interfonctionner les réseaux existant. En 1977, ils ont testé avec succès le protocole TCP/IP (ang. *TCP – transmission control protocol, IP – internet protocol*), qui, six ans plus tard, a été appelé « Internet » par le ministère américain de la Défense pour les besoins de l'armée et désormais (cf. Flichy, 2001 : 73).

- formation initiale à base de la conception théorique élaborée
- profil professionnel retenu
- outils TIC

ainsi que ses acteurs :

- étudiants en formation initiale,
- formateurs.

La communauté de la formation répond au principe d'une communauté virtuelle en ce sens que le formateur et les étudiants se rencontrent dans l'espace des multimédias pour participer au processus de l'apprentissage/formation sous forme d'activités communicationnelles en langue étrangère autour d'une tâche ou d'un problème dans le but de coconstruire le savoir. L'échange et la coopération en sont des éléments indispensables pour assurer du soutien et de l'information. Le sentiment d'appartenance à son groupe professionnel, qui aide à s'orienter et à s'identifier aux règles et principes de la profession, n'est pas sans importance pour la formation d'un professionnel de l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. La communauté, ainsi constituée pour les besoins de cette analyse, nous aidera à relever les interactions possibles entre les acteurs et les outils, ainsi que leur impact sur le processus formatif.

Chaque nouvelle technologie est le produit d'une société et de sa culture qui constitue « *un ensemble de valeurs et de croyances qui suscitent des comportements, dont la répétition crée des coutumes, que des institutions ou des organisations informelles font ensuite respecter* » (Castells, 2001 : 50). Pour cette raison et afin de dégager les idées fondatrices, qui ont fait apparaître dans les années quatre-vingt du XX^{ème} siècle le phénomène de la connexion des ordinateurs en réseau mondial, notre analyse sera située d'abord dans le contexte technologique et culturel. Cette base nous permettra ensuite de comparer l'évolution des concepts didactiques de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères et de la formation en question ainsi que leurs réalisations, par intégration et

transformations éventuelles dans l'environnement TIC, au développement parallèle, technologique et social des usages. L'analyse de l'état, pour 2010, de la présence des TIC à l'école polonaise et dans la formation, formalisée par les documents en vigueur et actualisée par les réalisations des enseignants et formateurs, sera confrontée au profil professionnel retenu pour la formation initiale. Enfin, l'observation de la compatibilité entre les principes de la construction du savoir professionnel dans l'interaction et par la réflexion et le potentiel formatif des TIC nous permettra de dégager l'environnement et/ou l'outil qui répondraient le plus exactement au modèle de la formation retenu.

Chapitre 3. De la conception des ordinateurs en réseau aux TICE

La création en 1983 d'Internet, système opérationnel de connexion entre les réseaux, appelé réseau des réseaux, méta-réseau ou matrice (Flichy, 2001 : 72-74), est le résultat d'une interférence étroite entre trois phénomènes : besoins, concepts et usages. Un tel phénomène n'a été possible que dans un groupe, dans une communauté assez fermée et restreinte, mais qui avait les mêmes objectifs, utilisait le même outil et partageait le savoir : les universitaires – chercheurs et étudiants. Au tournant des années cinquante et soixante du XX^{ème} siècle, des chercheurs informaticiens américains travaillaient sur la solution qui leur permettrait, d'une part, d'utiliser complètement les nouvelles machines qu'ils allaient créer, d'autre part de modifier leur travail par un usage interactif de l'ordinateur par plusieurs programmeurs en même temps. En analysant les processus du travail intellectuel, Joseph Licklider (1960), l'un des concepteurs du réseau mondial, a constaté que les activités de réflexion ainsi que les opérations d'écriture pourraient être effectuées par une machine. Pour ce psycho- physiologiste, la symbiose entre l'homme et la machine sous forme d'un travail interactif ouvrait de nouvelles possibilités pour penser et traiter des données. Contrairement aux idées de certains informaticiens qui voyaient dans l'ordinateur un double du cerveau humain qui pourrait remplacer son travail intellectuel, sa conception du travail en réseau donnerait des possibilités de « *constituer des outils communs à une communauté de chercheurs, de capitaliser l'expérience* » (Flichy, 2001 : 48) et rendre ainsi les résultats de leurs recherches accessibles aux autres par la voie d'une base commune de connaissances.

Chaque nouvelle invention dans le domaine, testée par ses concepteurs quant à sa performance technique, faisait apparaître de nouveaux besoins et de nouvelles possibilités. La connexion d'ordinateurs universitaires en réseau fermé (p.ex. ARPANET, USENET) a rendu plus effective la résolution de problèmes grâce à la possibilité de consultations quasi

simultanées sur des projets et des concepts mis en réseau. Ceci a fait surgir un autre usage potentiel du réseau : la messagerie. Utilisée d'abord de façon formelle, elle a modifié en définitive l'usage du réseau imaginé par ses promoteurs : d'un lieu d'échange de ressources informatiques à distance à un environnement de communication. Les messages publiés ont vite dépassé le cadre des conversations scientifiques et sont devenus personnels et classés en groupes de *newsletters*⁷⁰. Les débats informatiques ont cédé une partie de leur espace aux débats publics non contrôlés. Il a été alors indispensable que chacun puisse accéder facilement au réseau sans aide des informaticiens-concepteurs. C'est grâce aux interfaces graphiques, aux programmes de traitement de texte, aux expériences sur les conférences en ligne que les concepteurs-utilisateurs de l'époque ont réalisé et testé en même temps les nouvelles possibilités du réseau. La communication en ligne serait, selon eux, plus effective et productive car les individus allaient créer des communautés autour d'intérêts et d'objectifs communs et non par la simple proximité géographique. Ils soulignaient également la qualité des messages publiés, mieux structurés et élaborés grâce aux logiciels de traitement de texte.

Vers la fin des années soixante-dix, il existait plusieurs réseaux universitaires américains qui, par manque de systèmes opérationnels compatibles, ne pouvaient pas être connectés tandis que le besoin et la volonté d'une connexion universelle se sont fortement répandus. Le nouveau méta-protocole qui ferait interfonctionner les réseaux existants a été élaboré en 1974 et testé en 1977. Le TCP/IP⁷¹ est devenu un protocole de transmission que tous les réseaux et leurs ordinateurs ont pu adopter. Internet a ainsi pris naissance en rendant possible une

⁷⁰ Bulletin d'information envoyé régulièrement par un site web (Astien *et al.*, 2001 : 162)

⁷¹ Le protocole se compose de deux parties : le Transmission Control Protocol (TCP) morcelle les messages en paquets au départ, les reconstitue à l'arrivée, détecte les erreurs de transmission et renvoie les éléments manquants ; l'Internet protocole (IP) organise la circulation des paquets, fournit à chaque machine hôte une adresse (cf. Flichy, 2001 : 73).

interconnexion entre les réseaux existants. Il est devenu opérationnel en 1983 et a été qualifié comme « *un outil majeur pour la recherche universitaire et industrielle, en informatique, physique et astronomie, et de plus en plus en biologie, en sciences sociales et dans d'autres sciences* » (Quarterman 1990, dans Flichy 2001 : 74). Le nouveau logiciel World Wide Web, élaboré en 1991, a établi des liens entre les documents, les nœuds, et a permis une recherche, appelée « navigation ». Ceci a été techniquement possible grâce à un langage de description des documents (HyperText Markup Language – HTML) et à un langage de gestion et d'acheminement des documents (HyperText Transfer Protocol – HTTP), les documents étant placés dans des serveurs munis d'adresses URL (Uniform Resource Locator). Les documents nœuds fonctionnent avec des formats de présentations du contenu différents : l'information textuelle et non textuelle : diagrammes, images, son, animation etc.

Les sciences de l'éducation ont assez vite, car à partir des années 1990, adapté le nouvel outil multimédia pour l'apprentissage/enseignement. L'adhésion, selon le critère de la relation enseignant – nouvelle technologie, s'est fait en quatre étapes (d'après Pernin et Trouche, 2007 : 115 – 123) :

- par la **formation** des enseignants à la maîtrise des systèmes-auteurs pour leur permettre de créer des applications multimédias à utiliser dans leurs cours. Cette première étape du début des années 1990, basée sur le principe de la création et faisant des enseignants auteurs et producteurs techniques de ressources, a fait apparaître des productions peu fiables pour l'usage didactique, chargées d'un investissement temporel important et d'un manque de compétences techniques au dépourvu des compétences didactiques.
- par le **développement**, au milieu des années 1990, de produits pédagogiques sous la forme de CD-ROM avec la participation des enseignants experts de contenu, dans des équipes constituées également de concepteurs multimédias, informaticiens, graphistes etc. Leur usage était ensuite proposé par les enseignants, dans le rôle de prescripteurs,

comme complément aux cours et pour un apprentissage en autonomie.

- par le **besoin**, apparu à la fin des années 1990, de définir les procédures de référencement de nouvelles sources de connaissances accessibles sur le Web. L'indexation élaborée et répandue s'est fait selon les usages pédagogiques (type ou niveau d'interactivité, densité sémantique, niveau de difficulté, âge du public etc.) ou/et les relations avec les autres ressources (composition, spécialisation etc.). Cette approche a fait répandre la formation basée sur des parcours organisés autour des documents d'exposition accompagnés des questionnaires de vérification des connaissances. Le rôle de l'enseignant consistait alors à prospecter Internet, référencer les ressources et les adapter aux parcours formatifs proposés.
- par l'**assimilation** des nouvelles possibilités du Web, dès le début des années 2000, de la communication, la coopération et l'échange dans la pratique enseignante. Les activités didactiques ont lieu dans le réseau et l'enseignant devient l'auteur du scénario d'un projet à réaliser dans l'espace TIC, pour ainsi dire, il reprend son rôle de didacticien mais dans un nouvel environnement.

C'est à partir de la quatrième étape, où l'apprentissage/enseignement est déplacé, temporellement pour les cours qui sont réalisés aussi en présentiel ou presque entièrement pour les nouvelles formules de la formation à distance, qu'il est justifié de constater l'apparition des communautés de la formation et de l'apprentissage/enseignement. Les didacticiens, chercheurs dans le domaine des TIC pour l'éducation (TICE), argumentent l'importance de la constitution des communautés ou groupes virtuels par l'action de rencontres dans l'espace virtuel sur les représentations des contacts inter-humains. Cet espace, selon Jean-François Bourdet (2006 : 32-43), diffère par sa structure de l'espace physique (les lieux sont des outils, les déplacements ne sont pas linéaires, le contact physique est absent) et agit psychologiquement sur les sensations de proximité et d'éloignement. Établir de la convivialité, nécessaire pour la coopération, appartient alors à l'enseignant, à qui un nouveau

rôle est attribué, celui de tuteur. Néanmoins, ce rôle résulte et est ancré dans le statut classique de l'enseignant maître et gestionnaire du processus. Si l'enseignant en sait plus dans le domaine étudié par la communauté, il ne sait pas tout; il peut orienter les apprenants vers la construction du savoir tout en tenant compte des compétences techniques des étudiants, parfois plus larges que les siennes.

3.1. Vers de nouvelles communautés

Internet, invention technologique, est le fruit de la société et de sa culture, lesquelles ont influencé les caractéristiques des communautés virtuelles créées dans le réseau. Les premières, celles d'utilisateurs-producteurs, informaticiens-concepteurs, qui pratiquent le réseau et en modifient sa technologie, se concentrent autour de la rentabilité conceptuelle du travail intellectuel effectué par plusieurs. Le savoir partagé et accessible à tous les participants de cette communauté en est la réponse. Par la suite, les communautés d'utilisateurs- consommateurs bénéficient du réseau. Leurs usages n'ont qu'un impact indirect sur son fonctionnement et son évolution. L'idée de partage et d'accès libre, reprise et développée par ces communautés, est enrichie d'une dimension sociale : « *d'interaction choisie et d'appartenance symbolique* » (Castells, 2001 : 51). La communauté de la formation est celle des utilisateurs-consommateurs : elle bénéficie du réseau pour réaliser ses objectifs formatifs. Une vue de près sur les principes qui gèrent le fonctionnement des communautés virtuelles nous permettrait d'y situer et de caractériser la communauté de la formation, de la communication en langues étrangères et par la suite d'analyser si et comment ces principes du monde du savoir et de la communication y seraient transposés et réalisés.

3.1.1. La communauté du savoir

La conception d'Internet a été basée selon ses fondateurs (p.ex. Bush, Licklider, Berners-Lee, Cailliau - auteurs cités dans Flichy, 2001) sur l'idée d'une connexion à trois niveaux :

- par le transfert de fichiers : une coopération et un échange entre les machines,
- par la messagerie et les *newsgroups*⁷² : une communication entre les hommes,
- par l'établissement d'un réseau de liens entre les textes contenant des informations : l'accès à un savoir universel organisé dans les bibliothèques mondiales.

Partant du principe que l'organisation hiérarchique de l'information dans des bibliothèques classiques ne correspond pas au fonctionnement de l'esprit humain qui fait plutôt un travail associatif entre les idées, le protocole World Wide Web établit des liens entre les documents – nœuds, et permet une recherche associative en allant d'un concept à l'autre. Si la description technique occupe une place importante dans notre propos, c'est parce que la pratique de la technologie, d'une part, a produit ses propres modifications mais ; d'autre part, a fait surgir les principes d'organisation de la communauté du savoir qui y a travaillé. Cette organisation, établie par les utilisateurs-producteurs, est basée sur quatre principes fondamentaux :

- **l'échange** et la coopération entre spécialistes et personnes ayant les mêmes intérêts, qui ne doivent plus nécessairement appartenir au même laboratoire,
- **l'égalité** du statut de chacun qui repose sur ses mérites évalués souvent par les collègues ordinaires, et non seulement par les institutions légitimes,

⁷² Forum thématique où chacun peut déposer sa contribution sous la forme d'un courrier électronique donnant lieu à des discussions (Astien et al., 2001 : 161).

- la **coopération** est centrale car les problèmes et les logiciels sur lesquels on travaille sont trop compliqués pour les aborder individuellement, et la circulation de l'information permet une transparence et facilite le travail de chacun,
- la **séparation** du lieu d'innovation et d'expérimentation du reste du monde, et qui permet en même temps aux étudiants un passage « *entre l'adolescence et le monde des adultes, entre le lycée et le monde professionnel* » (Flichy, 2001 : 82).

Ces principes, réunis aussi dans la définition de la « *cognition distribuée* » (Proulx, 2001 : 58) renvoient à l'idée de l'intelligence coopérative ou d'élaboration collective de projets et évoquent le concept d'une distribution sociale nécessaire des connaissances et de l'action dans l'accomplissement des tâches. La communauté du savoir fonctionne selon le principe que personne n'est en mesure de maîtriser toutes les informations et tout le savoir du domaine. Les participants de la communauté du savoir contribuent à la résolution de problèmes ou à la réalisation d'une tâche en cherchant et en traitant les données du réseau selon leurs propres possibilités et préférences cognitives. Comme les principes élaborés par les universitaires afin d'optimiser leur travail intellectuel correspondent aux règles de la formation que nous avons définies dans la première partie (au 2.2.1.), nous allons nous y référer dans l'analyse du fonctionnement de la communauté de la formation dans l'environnement TIC. Comparée au modèle normatif de la formation initiale des enseignants des langues étrangères, analysé dans le sous-chapitre 2.1., et aux pratiques enseignantes les plus fréquentes de l'enseignement frontal, la communauté de la formation qui réaliserait ses objectifs dans l'espace TIC devrait revoir plusieurs règles de son organisation, et ceci à partir de l'attitude réciproque des étudiants et des formateurs réunis pour l'apprentissage/formation et de leurs relations par rapport au savoir.

3.1.2. La communauté de la communication

Les solutions techniques ont ouvert la possibilité à tous les agents intéressés : entrepreneurs, politiques, commerciaux, médias, chercheurs en éducation etc. de créer et publier sur le réseau leurs hypertextes et les rendre accessibles à distance pour qui veut. Elles ont permis aussi une communication mondiale sur les informations publiées et une communication sociale autour des intérêts partagés. L'arrivée de nouveaux internautes a fait apparaître le besoin de créer une étiquette, appelée désormais « netiquette »⁷³, afin d'éviter les conflits provoqués par les interventions inadaptées au contexte. Ces règles nouvelles couvrent :

- des principes généraux de tout échange social : se nommer, penser à son interlocuteur, apporter des idées nouvelles,
- des règles liées au média écrit : lire avant de répondre, ne pas répondre sous le coup de l'émotion, et plus particulièrement au format des messages : donner un titre, être bref etc.,
- et au média électronique : choisir le bon newsgroup, gérer le sentiment de l'omniprésence, penser que les messages sont archivés etc. (d'après Flichy, 2001 : 123).

Elles imposent ainsi les usages en vigueur sur Internet : courtoisie, prudence et respect. La netiquette met de l'ordre dans la communication en réseau qui, au moins au début, constitue un hybride de l'oral et de l'écrit. La spécificité des chats ou des forums de discussions réside dans le fait d'une communication quasi simultanée, comme du face à face, sauf que la symbolique est celle du langage écrit, dépourvu de la gestuelle, de la mimique et de l'intonation qui ajoutent au message l'aspect émotionnel. Pour combler cette lacune, tout un système de signes iconographiques a été inventé et mis au point par les

⁷³ Le terme, contraction des termes Net (pour *network*) et étiquette, désigne l'ensemble des règles de bonne conduite à respecter sur Internet (Astien *et al.*, 2001 : 160).

internautes sous forme d'abord d'« émoticônes »⁷⁴ dont la lecture « s'effectue en penchant la tête vers la gauche et représente un visage abordant une expression » (Astien et al., 2001 : 98). L'observation des usages de cette symbolique dans les contacts de la communauté de la formation autorise la constatation suivante : s'ils sont entièrement intégrés dans les relations entre égaux (étudiants – étudiants, formateurs – formateurs), leur usage dans les relations hiérarchisées (formateurs – étudiants) est restreint plutôt à l'expression des sentiments positifs et limité aux comportements formels. Néanmoins, les communautés de la formation, assises sur une appartenance symbolique, s'élaborent leurs propres netiquettes pour écarter les malentendus et faciliter la communication.

La technologie actuelle, avec l'apparition du Web 2.0⁷⁵, fournit de multiples lieux de communication : forums classiques, chats, groupes de travail plus ou moins fermés, réseaux sociaux. Tous les principes de la communication rendus communs par la généralisation de la netiquette y sont respectés et leurs abus blâmés par les utilisateurs. La forme de la communication change aussi : des messages écrits contenant des émoticônes, des images fixes ou animés, des podcasts⁷⁶, des liens vers les pages web avec commentaire du fournisseur, des glogsters⁷⁷. L'expression sur le réseau prend des formes diverses dans le cadre des possibilités techniques et selon l'imagination et la volonté d'expression personnelle. Les cadres des

⁷⁴ Appelées aussi *smiley* ou *frimousse* sont une combinaison de caractères permettant d'exprimer un état émotionnel p.ex. :-) pour « sourire », :-(pour « pleurs » etc.

⁷⁵ Le Web 2.0, dont la formule est attribuée à Dale Dougherty (2005), désigne plutôt des usages nouveaux lancés par les internautes qu'un outil technologique nouveau. Son fonctionnement est basé sur la présence et la contribution des utilisateurs qui, même en ayant peu de connaissances techniques, peuvent gérer le contenu des portails.

⁷⁶ Fichiers (audio, vidéo ou autres) diffusés à l'aide de podcasting par des internautes appelés « diffuseurs », écoutés ou téléchargés par les utilisateurs qui créent ainsi leurs propres listes de lecture.

⁷⁷ Services en ligne qui permettent la réalisation des glogs - page web genre poster avec un fond, du texte, des images, des vidéos, des audios.

interactions avec d'autres utilisateurs, sous formes de commentaires, dépendent de la volonté du diffuseur. C'est dans cet espace multimédia, accueillant les communautés du savoir et de la communication, que nous allons situer l'analyse de la communauté de la formation.

3.1.3. La communauté de la formation

La communauté de la formation fondée pour les besoins de l'étude est constituée du/des formateur/s et des étudiants en formation initiale. L'objectif de la communauté est de former les futurs enseignants de langues étrangères à la réalisation des objectifs d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère donnée dans les lieux ordinaires d'une classe et dans l'environnement TIC. La formation dans l'espace virtuel a donc un double objectif : préparer à organiser et à mener l'apprentissage/enseignement spécifique résultant du caractère de cet espace, et amplifier les effets de la formation en présentiel. Il en résulte que les deux types d'espaces de formation vont s'interposer et interagir. Les activités, auxquelles participent les étudiants et le formateur, se tiendront dans les deux espaces qui diffèrent par leur ouverture : les cours en classe constituent un lieu fermé où seuls les participants du groupe formellement établi pour la formation peuvent intervenir, tandis que les activités entreprises dans l'environnement TIC peuvent devenir publiques et socialement ancrées. La communauté de la formation peut puiser dans les ressources documentaires du réseau et entretenir des contacts en langue étrangère avec d'autres communautés ou participants du réseau par la création de lieux de communication ou par l'accès aux espaces déjà existants. La communauté peut également fournir sur le réseau les textes qu'elle aurait créés. Nous insistons ici sur le caractère potentiel de la conception car Internet est un espace où la présence peut vêtir des réalisations ou des démarches multiples : de la simple consultation de ressources jusqu'à une communication très large. Le choix dépend entre autres des

principes sur lesquels la communauté de la formation est basée et agit, mais aussi des intérêts, objectifs et attitudes dans la formation de ses participants. Étant donné le profil professionnel, expert en devenir, vers lequel tend la formation initiale proposée, la communauté de la formation sera analysée dans le respect des possibilités individuelles des participants et dans le cadre des potentialités techniques et sociales de l'espace.

3.2. TIC dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères

L'apprentissage/enseignement des langues étrangères est un domaine où les applications des outils informatiques ont été les plus précoces et fréquentes. Plusieurs phénomènes expliquent cet état des choses : la croissance de la demande sociale d'apprentissage des langues, en Pologne à partir des années 1990, une certaine tradition d'autodidaxie dans ce domaine, et la vision béhavioriste de l'apprentissage des langues, présente encore dans les années soixante-dix, qui « *s'accommodait donc bien des applications de type 'drill and practice' (exercices structuraux) que l'on réalisait au début de l'informatique éducative* » (Mangenot, 2002 : 129). Les trente années du développement des recherches et des usages des TIC dans l'apprentissage/enseignement des langues sont caractérisées selon les critères différents :

- articulations entre l'enseignant et l'outil informatique (exposées dans le chapitre 3.),
- vision du rôle de l'ordinateur dans le processus d'apprentissage : outil pour l'entraînement répétitif des comportements langagiers, tuteur pour développer les compétences communicatives, intégrateur des différentes aptitudes d'écouter, de lire ou d'écrire rendant l'apprentissage plus authentique (Warschauer, 1996),
- rapports entre les conceptions théoriques de l'apprentissage/enseignement et la création des usages didactiques des TIC.

Notre étude de la formation initiale des professeurs des langues étrangères dans l'environnement des TIC est assise sur la conception élaborée à partir de la théorie cognitive et socioconstructiviste de l'apprentissage/formation que nous avons justifié dans le premier chapitre. Les caractéristiques des usages et des outils TIC pour la formation en question sera donc faite sur la base de l'analyse de leurs correspondances aux théories d'apprentissage. Ce parcours nous permettra d'observer l'évolution et l'état actuel des usages et des outils TIC disponibles et, par là, de définir ceux qui répondent le plus au profil professionnel prôné.

3.2.1. Théories d'apprentissage/enseignement et usages didactiques des outils TIC

Nous nous proposons de replacer les outils TIC dans leur évolution conceptuelle selon les assises théoriques des grandes idées de la cognition humaine que nous rappelons de manière succincte. Tandis que dans ce sous-chapitre, les outils mentionnés ne feront qu'exemplifier les concepts théoriques présentés, leur analyse détaillée par la suite fera émerger ceux qui offrent la possibilité d'usages didactiques conformes au modèle de la formation choisi.

La conception *behavioriste* de l'apprentissage a mis l'accent sur l'effet du processus, à savoir un changement observable du comportement. Les processus cognitifs du traitement de l'information, internes et non observables, ne sont pas pris en considération⁷⁸. Pour la didactique des langues assise sur cette théorie, l'apprentissage vise des objectifs définis comme l'acquisition de compétences linguistiques et le modèle de l'enseignement est basé sur la vérification du niveau de

⁷⁸ D'après la théorie de B.F.Skinner (1957) présentée par Gaonac'h (1987 : 12-35) et selon laquelle « *une acquisition ne peut se faire que par la réalisation effective des comportements dont on vise l'acquisition* ». La critique de la conception skinnerienne du comportement verbal humain est faite par Noam Chomsky (1969 : 16-49).

l'acquisition par rapport aux objectifs fixés et d'après les réponses fournies par l'apprenant. C'est le modèle axé sur l'enseignant, selon le classement de Altet (1997 : 17, voir aussi le premier chapitre) « magistro-centriste », appelé aussi « modèle instructionniste », « modèle d'enseignement direct », « modèle d'enseignement explicité » (Legros et Crinon, 2002 : 33). L'enseignant expose et impose le savoir de façon unifiée pour tous les apprenants, le situe par rapport aux connaissances acquises et guide l'élève dans les apprentissages. Dans son rôle d'expert, il évalue aussi le progrès des apprenants. Conformément à cette théorie apparaissent, avec l'avènement des ordinateurs donc au début des années 1990, les systèmes d'enseignement assisté par ordinateurs (EAO, ang. *CAI – Computer Assisted Instruction*) et pour les langues les systèmes d'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO, ang. *CALL - Computer Assisted Language Learning*). Les concepteurs de ces systèmes sont attachés à l'analyse et la décomposition des domaines de connaissances en unités plus petites et, comme telles, plus facilement accessibles pour l'élève. Les systèmes reprennent aussi le rôle de l'enseignant testeur et vérificateur des acquis. D'abord disponibles sur les CD-ROM et accompagnant le plus souvent les méthodes d'apprentissage « papier », ils sont ensuite disponibles aussi sur Internet: pour en citer quelques exemples des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère avec leurs sites: « *Forum* » *méthode de français pour grands adolescents et adultes* <http://www.club-forum.com/index.asp>⁷⁹, « *Accord* » <http://www.didieraccord.com/>, « *Bravo* » <http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>. Ils proposent de tester le niveau de l'acquisition de français en se référant au contenu des unités de la méthode. Ils constituent des espaces fermés d'exercices élaborés à réaliser individuellement et classés selon la description du système de la langue en grammaire, lexicale, phonétique et selon le niveau de l'acquisition défini pour la méthode. Les contenus sont découpés,

⁷⁹ Tous les liens indiqués ont été consultés pour leur fonctionnement le 21 février 2011.

décomposés, isolés, simplifiés et décontextualisés, et comme tels perdent de la signification pour l'apprenant ; les exercices deviennent des fins en eux-mêmes et non des moyens pour apprendre la langue. L'exemple phare de cette approche didactique est représenté par le générateur d'exercices, élaboré pour les besoins des enseignants, « Hot Potatoes »⁸⁰ qui contient « *six applications, enabling you to create interactive multiple-choice, short-answer, jumbled-sentence, crossword, matching/ordering and gap-fill exercises for the World Wide Web* ». Ce logiciel québécois permet de créer des exercices, appelés interactifs, tels que QCM classique, questionnaire à réponse unique, des mots mélangés à remettre en ordre pour former une phrase, mots-croisés, associations ou encore exercices « à trous ». Ces exercices sont interactifs uniquement par la caractéristique technique de l'interface qui permet à l'apprenant de déplacer les éléments sur l'écran pour donner la réponse correcte. Le transfert des connaissances acquises, savoir faire un exercice et savoir choisir une forme linguistique correcte, à des communications contextualisées devient difficile, voire impossible. Le travail de l'apprenant consiste dans la plupart des cas à compléter les phrases par les formes grammaticales correctes, par les mots correspondants au contexte, ou encore à choisir ou à associer le mot ou la phrase au contexte. Les logiciels proposent des aides sous forme d'instructions techniques d'utilisation apparaissant à l'écran avec les exercices ou sous forme de feed-back automatiquement gérés pour accepter ou refuser la réponse donnée et proposer la correction. Si l'apprentissage peut être plus amusant grâce à leur caractère interactif⁸¹ et aux possibilités techniques, qui rendent la présentation plus attrayante par le jeu des couleurs, les animations accompagnées de sons, comme dans la méthode

⁸⁰ Le site <http://hotpot.uvic.ca/index.php> existe aussi en version française, avec un mode d'emploi technique pour la création d'exercices <http://soshg.free.fr/hotpot6/hotpot%206.html>.

⁸¹ Caractère interactif, ou interactivité, d'un outil désigne les possibilités techniques de manipulation de l'appareil par l'utilisateur.

« Bravo », ils restent fidèles aux principes de base du béhaviorisme : découpage des savoirs en micro-objectifs issus de la description de la langue comme objet d'apprentissage, renforcement des comportements linguistiques attendus, le travail individuel etc. Les espoirs importants placés dans les recherches en intelligence artificielle devaient apporter des possibilités d'implantation dans le système des « modèles d'apprenant » qui, prenant en compte les réponses des utilisateurs, donneraient de la flexibilité aux parcours d'enseignement proposés. Mais les systèmes capables d'analyser qualitativement⁸² les réponses d'un élève et d'adapter le feed-back relevait à l'époque du mythe (Legros et Crinon, 2002 : 27). Cette vision de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur, basé sur les principes du modèle instructionniste de l'enseignement, a causé aussi des attitudes négatives des enseignants par rapport au nouvel outil : ils se sont sentis menacés dans leur rôle d'expert. Vu l'importance de cet aspect pour la formation des futurs enseignants des langues étrangères, nous allons analyser cette question à part dans le sous-chapitre 3.3.

Le *cognitivisme* classique, basé sur la théorie de traitement de l'information exposée au sous-chapitre 1.1.1., présente le cerveau humain comme une machine, un ordinateur qui contient des représentations soumises aux opérations cognitives. Le monde réel existe en dehors de l'individu et indépendamment de son expérience. Pourtant son organisation influe sur le mode de la construction du savoir. La projection de la structure du

⁸² Le réseau appelé « sémantique », basé sur les sens dans le contexte est d'après les experts du domaine la direction du développement à venir dans quelques années et porte déjà le nom de Web 3.0 (Sosnowska, 2010 http://technologie.gazeta.pl/internet/1,104665,7963172,Web_3_0_jest_blizej_n_iz_myslisz.html). Le concepteur de cette étape de l'évolution du réseau, Berners-Lee, l'a décrite en 2001 dans *Scientific American* (http://www.makolab.com/pl/software/semantic/siec_semantyczna.pdf) comme les nouvelles possibilités rendues fonctionnelles grâce au nouveau format des hypertextes qui permettront aux ordinateurs de reconnaître le contenu des informations.

monde dans le cerveau humain se fait à l'aide de symboles linguistiques abstraits. Ils sont à la base de toute représentation et sont soumis à des traitements par les processus cognitifs qui constituent dans ce modèle d'apprentissage/enseignement des éléments importants : la mémoire et son fonctionnement, l'organisation des connaissances dans la mémoire, le rôle des connaissances antérieures dans la construction du nouveau savoir, et leur mise en jeu dans la réalisation des tâches d'apprentissage différentes. L'apprentissage est compris comme construction et non acquisition des connaissances, par conséquent l'enseignement est vu comme aide à l'apprentissage, à la construction des connaissances et non leur transmission. Dans les environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur (EIAO) conçus conformément à la théorie cognitive, l'enseignant remplit le rôle de l'organisateur, de l'animateur et de l'évaluateur du processus. L'enseignant crée l'environnement de l'apprentissage, complète l'espace de matériaux élaborés, de tâches préconçues, d'outils d'évaluation des résultats du travail. Les modèles d'apprentissage « par la découverte », centrés sur l'élève, inspirés des travaux de Bruner (1996, présentés aussi au sous-chapitre 1.1.2) prévoient des situations-problèmes, la formulation d'hypothèses, la recherche et l'analyse des informations. Cet apprentissage qui demande une action de l'apprenant contribue au développement de sa pensée critique. Parmi les environnements d'apprentissage inspirés de ces modèles, sont à citer: environnements d'apprentissage ouvert (ang. *open-ended learning environments*), micro-mondes et enseignement ancré dans la réalité (ang. *anchored instruction*), apprentissage par la résolution de problème (ang. *problem-based learning*), scénarios pédagogiques basés sur les buts (ang. *goal-based scenarios*) (d'après Legros *et al.*, 2002: 34). L'environnement des missions virtuelles⁸³ (ang. *webquest*)

⁸³ D'après Roy *et al.* <http://www2.cduroy.qc.ca/mission/depart.html>. Le logiciel des missions virtuelles a été aussi présenté dans Stanczyk, 2008 : 315 - 324.

correspond à ces critères. Développé en 1995 par Bernie Dodge et Tom March de la San Diego State University, il consiste en « *une activité à caractère informatique* » qu'un groupe de personnes, chargé de faire l'étude d'une question, entreprend dans un lieu qui possède une existence numérique dans le cyberspace. Le site officiel du webquest américain (<http://webquest.org/>) le définit comme « *an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web* »⁸⁴. C'est donc une activité d'investigation qui se concentre sur l'exploitation de l'information, et qui encourage la réflexion des apprenants autour de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation (Mangenot et Louveau, 2006 : 42). En même temps, apparaît la formation ouverte à distance (FOAD) qui utilise comme dispositif de fonctionnement les plates-formes éducatives (p.ex. Moodle). Les deux instruments proposés ci-dessus constituent des espaces de travail assez fermés, permettant aux seuls participants d'y agir et créant ainsi un sentiment de sécurité issu de l'appartenance au groupe, à la communauté. Ils rendent possible tout de même une connexion avec les pages Web d'accès général qui sont alors traitées comme sources d'information, une sorte de bibliothèque numérique. La lecture d'hypertextes, intuitive et associative, le choix individuel des pages en fonction de leur aspect, des interfaces, des facilités de navigation, les parcours effectués etc. sont alors du côté de l'apprenant et correspondent à ses préférences cognitives, ses centres d'intérêts, ses habitudes etc. Ainsi, l'usage des TIC se fait plutôt dans leur valeur d'information que de communication, même si la communication entre le formateur, l'enseignant et les apprenants se fait via la technologie dans un apprentissage hybride et/ou entièrement en ligne. Si les applications didactiques des possibilités techniques fournies par ces espaces se limitent à la publication du matériel didactique pour la consultation, à la

⁸⁴ « Le format de la leçon orienté sur la recherche où la majorité des informations avec lesquelles travaillent les apprenants viennent de l'Internet » (trad. propre).

création des tests de vérification des acquis linguistiques, on reste plutôt dans le modèle instructionniste de l'enseignement. L'important serait de « *s'approprier la spécificité d'un espace nouveau sans le percevoir d'abord à travers les références antécédentes* » (Bourdet, 2008 : 206). Ainsi, l'espace nouveau de l'apprentissage/enseignement peut agir comme modificateur de la théorie personnelle de l'enseignement.

Le *constructivisme* accentue la création de la réalité dans le cerveau de l'individu, rendue possible par la perception du monde et sa représentation symbolique. Le savoir, résultat de l'expérience personnelle, est d'un caractère individuel. Tout de même, le contexte dans lequel agissent l'individu, le monde réel et les participants, a de l'impact sur ses connaissances. La culture (Bruner), la société (Goffman), la communication (Habermas), l'action (Vygotsky, Leontiev) ont de l'influence sur la construction des connaissances. Dans l'action et par la communication avec les autres, l'individu coconstruit les connaissances en les adaptant aux connaissances antérieures et aux connaissances socialement acceptées. L'usage des TIC pour l'apprentissage des langues étrangères étayé sur ces principes s'élargit par le déplacement du processus sur les sites Web d'accès ouvert à tous les utilisateurs, créés à partir de 2001 et portant le nom commun de Web 2.0. Leur fonctionnement est basé sur les contenus gérés par les utilisateurs d'un réseau. Les didacticiens⁸⁵ appliquent pour leur caractéristique à des fins pédagogiques trois critères : à côté de **contenus générés** par les utilisateurs – les utilisateurs participent à l'élaboration des contenus, ils mentionnent l'**horizontalité** – des échanges entre internautes dans une communication de tous à tous et l'**ouverture** – en opposition au caractère payant de certains sites. Parmi les

⁸⁵ p. ex. Van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A., Zourou, K. 2010. Apprentissage des langues : ressources et réseaux. Étude du consortium « Language learning and social media: 6 key dialogues », accessible sur:

<http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/aprentissage%20des%20langues%20ressources%20et%20reseaux%20DEF.pdf>

espaces du Web 2.0 sont à citer les réseaux sociaux⁸⁶, des blogs et photo-blogs, des sites qui permettent la publication de films, de musique, des podcasting, des glogsters, des sites de journalisme citoyen (ang. *citizen journalism*), des forums de discussions, des chats, des outils de communication directe par les visioconférences⁸⁷, des groupes de travail à constituer sur les moteurs de recherche etc. Les missions virtuelles et les plateformes éducatives, que nous venons de mentionner comme propices à la réalisation des principes cognitifs de l'apprentissage/formation, sont munies de possibilités techniques de création de groupes de travail, de chats, de forums, de liens vers d'autres sites assurant la communication. Par là, le principe de la coopération dans la réalisation des tâches et la communication en langue étrangère peut être accompli dans leurs espaces, ceci ne dépend que du choix conceptuel du formateur, de l'enseignant. L'usage des TIC se déplace de celui de l'information vers la communication. Aussi, les possibilités de l'utilisation pédagogique des TIC évoluent-elles rapidement. Ce passage s'accompagne d'une réflexion sur la construction sociale des connaissances : les TIC sont plus que le support technologique, il faut les voir « *dans la complexité de la relation humaine, du rapport au monde et au savoir* » (Papadouli, 2000, dans Pudelko *et al.*, 2002 : 41). Dans un tel environnement d'apprentissage se réalisent les modèles constructionnistes où les individus s'engagent dans le travail coopératif en vue de coconstruire les connaissances, les apprenants deviennent « *des constituants contextuels du processus d'apprentissage* » (Legros *et al.*, 2002 : 35). Les émotions jouent sur les contacts humains et sont plus que jamais mises en lumière par le constructionnisme. L'engagement dans le travail, dans ses effets et dans les relations avec les coparticipants apporte une

⁸⁶ Parmi eux par exemple: le plus grand <http://www.facebook.com>, <http://www.ning.com> qui offre la possibilité de créer son propre réseau social, <http://chomikuj.pl> – sorte de disque dur sur lequel chacun peut publier les documents, photos etc. et les rendre accessibles aux autres, dans des groupes avec appartenance choisie par le créateur ou ouverts à grand public.

⁸⁷ <http://www.skype.com/intl/fr/home/>

signification personnelle importante : « *créer de nouvelles relations avec la connaissance est aussi important que de construire de nouvelles connaissances* » (Kafai et Resnick, 1996, dans Legros *et al.*, 2002 : 36).

Les premiers produits logiciels, réalisés dans le paradigme béhavioriste du modèle magistro-centriste, étaient conçus pour constituer une aide à la disposition de l'enseignant. Les suivants étaient des outils cognitifs pour l'apprenant individuel. Le constructionnisme permet enfin de les concevoir avant tout comme des environnements d'apprentissage qui individualisent le processus par des outils cognitifs multiples et différents et qui socialisent l'apprentissage en rendant possible le travail dans une communauté de partenaires. L'individualisation et la socialisation des apprentissages sont la caractéristique de l'environnement multimédia d'apprentissage/formation dans lequel l'expert en devenir dans la profession d'enseignant des langues étrangères pourrait se former conformément aux principes du modèle de la formation proposée. Dans la suite, nous allons présenter des ressources TIC choisies selon les critères d'individualisation et de socialisation de l'apprentissage/formation au dépourvu de celles qui ne correspondent pas à la caractéristique retenue.

3.2.2. Ressources TIC pour l'apprentissage/enseignement de langues étrangères

Le terme « ressource » dans notre étude couvre deux réalités étroitement liées dans l'environnement TIC, à savoir, d'une part, des éléments d'un système informatique nécessaires à l'exécution d'une tâche ou d'un programme et, d'autre part, des éléments d'intérêt pour un internaute disponibles sur un des sites Internet du réseau ⁸⁸. Les ressources TIC pour

⁸⁸ D'après le Grand Dictionnaire de la Langue Française de l'Office Québécois de la langue française

<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/> et

http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index1024_1.asp

l'apprentissage/enseignement des langues étrangères seront aussi bien les logiciels et leurs possibilités techniques que les contenus publiés et les actions que l'on peut entreprendre à partir d'eux et autour d'eux sur Internet. Par conséquent, nous nous servirons des termes « ressources » ou « outils » pour désigner en même temps les contenus et les fonctionnalités des TIC.

Les usages, social et par la suite didactique, des technologies de l'information et de la communication traversent des changements importants qui s'expriment dans les appellations utilisées pour les caractériser. Désignées d'abord selon leurs caractéristiques techniques, par « le multimédia », qui est d'usage courant pour nommer Internet, ou « l'hypermédia », ils apparaissent comme l'environnement technologique spécifique. Le multimédia dispose des « techniques, regroupant des logiciels et des méthodes, permettant d'utiliser de manière interactive différents modes de représentation de l'information » (Astien *et al.*, 2001 : 157), par la multitude des canaux de transmission : audio, visuel (image fixe et animée), textuel. Le terme « hypermédia » est conçu de la jonction des deux termes « multimédia » et « hypertexte » et complète la caractéristique du multimédia par les outils et les systèmes non linéaires, interactifs où la découverte des contenus se fait à l'aide de navigation et d'exploration libre. Le passage progressif des usages d'Internet vers la communication au détriment de l'information fait apparaître une nouvelle appellation : le « sociomédia » ou « socioware » pour désigner les environnements technologiques dans lesquels les communautés de communication autour d'intérêts communs sont créées par leurs utilisateurs. Dans le contexte didactique, le sociomédia est défini comme « un environnement médiatisé d'apprentissage qui permet de créer un éventail d'interactions coopératives » et un outil « d'ouverture au monde extérieur » (Pudelko *et al.*, 2002 : 41).

L'apparition des nouveaux espaces, des nouvelles possibilités d'apprentissage des langues et des nouvelles

conceptions d'apprentissage/enseignement qui en résultent fait émerger et réapparaître plusieurs questions didactiques sur : le rôle de l'enseignant dans le processus, les aides à l'apprentissage, les articulations entre les composantes du modèle didactique, l'impact des nouveaux espaces multimédias sur les apprentissages, les articulations entre les apprentissages dans le multimédia et dans la classe, la place de l'apprentissage et de la formation dans la vie d'un individu etc. La question à laquelle nous voulons répondre s'insère plus précisément dans la problématique des impacts, positifs donc valeurs, de l'environnement TIC pour la formation des futurs enseignants des langues étrangères. Prenant en compte le phénomène d'Internet qui est fortement répandu et l'antériorité de ses applications pour les besoins personnels par rapport au moment de la formation, il sera judicieux d'analyser aussi les usages sociaux face aux usages pédagogiques en émergence.

Aussi, l'analyse qui suit se fera-t-elle à partir de la caractéristique des ressources TIC et des usages qui en résultent. Nous allons nous servir des critères proposés par Pudelko (Pudelko *et al.*, 2002 : 40-62) qui divise l'étude des effets des TIC sur la construction des connaissances en deux grands volets :

- **hypermédia** qui traite les TIC en tant que médiateurs des processus d'apprentissage individuel, subdivisé en « média » pour désigner le caractère multimodal de l'outil et « hyper » pour définir une lecture/parcours entre hyperliens ;
- **sociomédia** qui traite les TIC en tant que médiateurs des processus d'apprentissage collectifs.

Les TIC sont « médiateurs » des processus d'apprentissage d'abord par la technologie qui permet de médiatiser les informations et les communications dans leur environnement ; ils sont aussi « médiateurs » dans ce sens qu'ils rendent possible

une médiation humaine par les interactions entre étudiants, formateurs et internautes⁸⁹.

Les présentations de l'information sur l'écran, dans la majorité des sites Web, joignent le son, l'image et le texte, dans différentes configurations : texte et image fixe, texte et image animée, texte et son etc. qui apparaissent simultanément. La **multimodalité**, terme proposé par les didacticiens (Mayer et Anderson, 1991, dans Legros et Crinon, 2002), est la caractéristique principale des outils TIC, où la fonction du média est vue de la perspective de l'apprenant, et non de sa caractéristique technique, et fait ainsi émerger la multitude des canaux de perception (vue, ouï, toucher) que l'apprenant engage dans le travail dans cet environnement et dont la combinaison est supposée favoriser les apprentissages.

À la présentation multimédia et la perception multimodale s'ajoute une nouvelle conception de la recherche de l'information par la navigation dans l'hypertexte. « *Rechercher l'information pertinente (utile et utilisable) parmi un ensemble d'informations en pleine expansion, avec des outils (moteurs de recherche) dont l'objectif premier est d'identifier et d'accéder aux documents, et non pas d'estimer l'adéquation du contenu des documents aux besoins de l'utilisateur* » (Pudelko et al., 2002 : 56) suppose l'acquisition de nouvelles compétences du traitement de l'information pour l'apprenant et de nouvelles stratégies de guidage et de tutorat pour l'enseignant. Le défi apparaît encore plus grand lors de la recherche à effectuer en langue étrangère.

L'environnement sociomédia, par ses outils et par leur usage social déjà bien instauré dans la vie quotidienne, est susceptible de fournir à l'apprentissage/enseignement un contexte réel dans lequel les compétences et les connaissances, difficilement applicables dans le cadre scolaire classique, peuvent s'activer. Il permet d'insérer dans le processus les moyens pour réaliser les principes de la construction active des

⁸⁹ D'après la caractéristique des TIC proposée par Viviane Glikman (2002 : 163-178).

connaissances dans l'action, par la coopération dans un contexte sociale large : enseignant/formateur, apprenants/étudiants, grand public etc., et par les interactions multiples.

Ces critères nous permettront de définir les ressources qui respectent les processus cognitifs, affectifs des apprenants et garantissent la possibilité de la construction sociale des connaissances, et correspondent ainsi aux processus d'individualisation et de socialisation de la formation enseignante proposée. Le choix des ressources proposées à l'analyse est volontairement limité aux outils dont l'usage social et didactique est présentement d'une ampleur importante. Pour la clarté de l'exposé, les ressources sont réparties en « destinées » ou « dédiées » à l'apprentissage/enseignement et en « publiques », donc d'accès ouvert à un grand public, et adaptées à l'exploitation didactique. Les exemples cités viennent en majorité de l'espace de l'apprentissage et de la formation en langue française.

3.2.2.1. Ressources publiques

La présentation des ressources publiques appliquées ou applicables pour la formation n'a pas l'ambition d'être exhaustive, si ce n'est que par l'impossibilité réelle de connaître toutes les ressources présentement disponibles sur Internet. Le choix est limité donc aux ressources recommandées par la littérature (p.ex. Puimatto, 2007 ; Mangenot, 2006 ; Lancien, 1998), utilisées par les collègues – formateurs, suggérées par les étudiants en formation ou appliquées par l'auteure pour la formation assurée. L'ordre de la présentation suit la logique des parcours sur Internet : de l'audience vers le public⁹⁰ actif : la recherche d'informations, la lecture d'informations, la

⁹⁰ Le terme « public », explicité dans la suite de cette section, est exprès choisi par les premiers bloggers pour faire la différence avec celui d'« audience » : « pour transformer à la fois auteurs et lecteurs d'une "audience" vers un "public" et les faire passer du statut de "consommateur" à celui de "créateur" » (Rebecca Blood, 2000).

publication – l'expression d'informations, la communication, l'action. Les définitions introductrices pour les ressources abordées sont dans la majorité citées d'après le Journal Officiel de la République Française qui publie depuis 1997 le « Vocabulaire de l'Internet (liste de termes, expressions et définitions adoptés) »⁹¹ ainsi que du « Grand dictionnaire terminologique »⁹² de l'Office québécois de la langue française.

Moteurs de recherche et pages Web

Les **moteurs de recherche**⁹³ sont des programmes de recherche automatique sur Internet. Selon le Vocabulaire de l'Internet⁹⁴, c'est un « *système d'exploitation de banque de données, et, par extension, serveur spécialisé permettant d'accéder sur la toile à des ressources (pages, sites etc.) à partir de mots clés* » et, selon le Grand dictionnaire terminologique (GDT) québécois, aussi « *par des requêtes en texte libre, et d'avoir accès à l'information ainsi trouvée* ». Parmi les moteurs de recherche les plus performants, sont cités Google, Alta Vista, Excite, Lycos, Yahoo. Ces logiciels parcourent le réseau pour emmagasiner sur le même serveur les pages Web, indexées selon les mots qu'elles contiennent, et les affichent ensuite sous forme de listes. Pour ne pas se perdre dans la recherche, il faut d'une part spécifier le mieux possible les mots utilisés pour la requête, et d'autre part, les combiner par une syntaxe propre aux moteurs de recherche. Un minimum de réflexion sur la langue et sur le contenu linguistique probable de la page recherchée est activé. Les moteurs de recherche assurent un premier contact avec l'information recherchée mais aussi avec des sites non pertinents, appelés parfois « bruits ».

⁹¹ <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/>

⁹² <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>

⁹³ Certains moteurs de recherche sont appelés « métamoteurs » pour désigner un outil de requête basé sur plusieurs moteurs de recherche (Astien *et al.*, 2001 : 156), pour les types de métamoteurs voir aussi Manganot (2006 : 28).

⁹⁴ J.O. du 1 septembre 2000.

Les **pages Web**, ainsi trouvées, sont des documents textes qui peuvent comporter tous types de composants multimédias et « *qui forment un tout couvrant un sujet donné* » (GDT). Le langage HTML, dans lequel elles sont écrites, permet de leur incorporer des hyperliens et de naviguer ainsi d'une page à l'autre (Astien *et al.*, 2001 : 173). Les pages Web publiques, dont le contenu est rédigé et géré par les institutions administratives, culturelles, éducatives, politiques, commerciales, des médias et aussi par des personnes privées, sont appelées par les didacticiens « *ressources brutes* » (Mangenot, 2006 : 22) et pour être exploitées dans l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère, comme tout autre document traité d'authentique, nécessitent une didactisation. Dans les répertoires des pages Web publiques, élaborés pour les applications didactiques, sont proposés, à l'exemple du français, les sites officiels, de musées, de bureaux de tourisme, de radios, télévisions, presse, de partis politiques, de sites gouvernementaux etc., perçus comme des sources d'information fiable, correctement élaborée et présentée. En même temps, pour évaluer et valider sites ou pages Web, leurs contenus et la valeur des informations tirées, plusieurs vademecum sont proposés aux enseignants et aux apprenants (voir à ce propos p.ex. Toulouse, 2008)⁹⁵. L'exploitation des pages Web pour la classe de langue et en classe de langue est l'une des premières pratiques enseignantes sur Internet. Étant donné les résultats plus au moins satisfaisants de ces premiers usages pour l'apprentissage d'une langue étrangère, le principe de base est proposé pour le travail avec Internet : il n'est pas un instrument de changement par lui-même et il doit être considéré « *comme un outil dont l'efficacité dépend tout d'abord de ce qu'on fait avec et de quelle façon* » (Pudelko *et al.*, 2002 : 57). François Mangenot conseille à ce propos d'intégrer l'utilisation d'Internet au programme, plutôt que de faire des interventions ponctuelles, sorte de divertissements agréables pour les apprenants, à l'aide

⁹⁵ Sur le site du Centre Départemental de Documentation Pédagogique de l'Essonne <http://www.cddp91.ac-versailles.fr/spip.php?article67>

du multimédia. Pour obtenir l'efficacité attendue de l'outil par : le temps d'apprentissage supplémentaire, la réduction de la taille de groupes de conversation, la motivation plus importante, les nouvelles formes d'interactions, il convient aux enseignants de « *prendre conscience du lien entre le type de ressource auquel on fait appel et le dispositif que l'on a conçu* » (Mangenot, 2006 : 57).

De la part de l'apprenant-internaute, la recherche d'informations effectuée sur Internet est avant tout une navigation guidée par la *lecture hypertextuelle*. Aux particularités de la lecture en langue étrangère, relevant « *des divergences aux niveaux des propriétés de l'écrit (organisation interne et externe du texte écrit en langue cible), des tâches de lecture traduites par les objectifs à accomplir (ils sont situés dans le contexte d'apprentissage de langue), ainsi que des connaissances et compétences du lecteur-apprenant* » (Karpinska-Szaj, 2005 : 106), s'ajoute le caractère non linéaire de la lecture hypertextuelle des pages Web. Cette lecture exige des compétences spécifiques d'exploration : anticipation, création et vérification d'hypothèses, confirmation et validation, compréhension et construction du sens, acceptation des allers-retours dans l'hypertexte et du sentiment d'incertitude. La charge cognitive importante de la navigation hypertexte peut être allégée par l'utilisation d'outils techniques de mémorisation : logiciels permettant de reproduire la recherche effectuée, de conserver les informations et de les modifier. Ainsi la recherche d'informations sur Internet qui se traduit par une lecture hypertexte en langue étrangère, aussi facile qu'elle puisse paraître techniquement, demande des compétences spécifiques d'emploi des outils, de la réflexion linguistique, ne serait-ce que sur sa forme, un plan et des critères de recherche inscrits dans le projet personnel de l'apprenant. La représentation de la recherche d'informations sur Internet comme une lecture a des conséquences pour la conception de l'apprentissage/formation dans l'environnement TIC : la recherche d'informations comme lecture aurait « *le statut d'appui au développement cognitif,*

linguistique et communicatif de l'apprenant » (Karpińska-Szaj, 2005 : 13)⁹⁶. De ce fait, les moteurs de recherche et surtout les pages Web peuvent être qualifiés de médiateurs d'apprentissage individuel.

Blogs et diffusions pour baladeur

Les premiers **blogs** qui apparaissent aux États-Unis en 1996 sont de courts textes qui commentent l'actualité trouvée sur le Web. Les blogueurs (ang. *bloggers*) de première génération veulent faciliter la tâche aux autres internautes et recherchent pour eux des sites intéressants, publient les liens vers des opinions différentes portant sur le même sujet, ajoutent leurs commentaires, s'interconnectent et deviennent des lecteurs réciproques de leurs blogs. C'est une sorte de « *veille informationnelle* » et de rappel « *des règles de base d'évaluation de l'information* » (Soubrié, 2006 : 113). Comme l'écrit l'une des plus célèbres blogueuses, Rebecca Blood (2002), les premiers blogs étaient « *une mixture exceptionnelle de parties de liens, commentaires, opinions personnelles et essais* »⁹⁷. Avec l'arrivée sur le marché des systèmes de gestion de Weblog⁹⁸, deux nouveaux genres : journaux personnels (intime, de voyage etc.) et carnets de note (en relation avec un thème précis, un projet, une production) sont apparus. Leur création est le plus souvent gratuite et simple : le mode d'emploi et les suggestions comment rendre le blog attrayant, et par là consulté, sont affichés sur la page d'accueil. Des annuaires de blogs facilitent l'exploration des blogs en les classant selon les catégories ou thèmes (humour, cuisine, politique, sport, loisirs,

⁹⁶ L'auteure définit ainsi la lecture dans le contexte de l'élaboration d'une pédagogie de lecture en langue étrangère susceptible de relever les défis ré-éducatifs.

⁹⁷ http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html

⁹⁸ p.ex. <https://www.blogger.com/start>, www.over-blog.com, <http://www.blogs.fr/> etc.

littérature etc.) et en recensent des milliers⁹⁹. L'interface du blog est le résultat de l'expression personnelle de son auteur qui en choisit la forme : couleurs, polices etc., et le contenu : photos, images, liens, films à publier. La qualité et la pertinence des contenus publiés sont soumises à l'évaluation du public à qui le droit de commenter est accordé. Les portails qui accueillent les blogs donnent aussi les possibilités techniques de création des listes de blogs les plus visités ou d'accorder des statuts spéciaux aux visiteurs fidèles, le tout pour assurer la lecture et l'échange. Leur valeur pour la didactique des langues étrangères a été très vite détectée. Les applications pédagogiques des blogs se proposent comme principes :

- donner la primauté à l'auteur, ce qui le contraint à manifester un engagement dans la tâche et une responsabilité de l'expression,
- utiliser le caractère réflexif de l'écriture pour analyser les effets de son travail,
- donner le plaisir à écrire grâce à l'expression libre, moins formelle, plus personnelle des blogs,
- développer des compétences d'écriture en langue étrangère,
- aller vers l'écriture collective,
- fournir aux apprenants un vrai public de lecteurs,
- créer des communautés d'apprentissage autour des intérêts communs etc.

Dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, on peut citer l'écriture collective du blog lors des stages pédagogiques. L'espace du blog sert alors de lien pour le débat collégial sur la pratique vécue (Soubrié, 2006 : 114). L'écriture collective « *constitue une unité réflexive qui n'aurait pas la même valeur et richesse de langue, d'optique, si l'auteur était unique* » (Springer et Koenig-Wisniewska, 2007)¹⁰⁰. Pour l'apprentissage du français, dans le projet de CELV « Blogs dans

⁹⁹ p.ex. <http://www.annuaire-blogs.net/> qui au bout de cinq ans d'existence a accueilli près de 60 mille blogs.

¹⁰⁰ <http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php>

l'enseignement des langues vivantes BLOGS » coordonné par Mario Camilleri, le blog a servi à développer des compétences d'écriture par la création d'une communauté d'apprenants à qui, grâce au blog, un vrai public de lecteurs a pu être offert. De ce fait, les blogs s'inscrivent dans les deux volets de médiateurs des processus d'apprentissage. En tant qu'hypermédia, ils fournissent des bases pour une expression personnalisée. Leur caractère sociomédia permet une communication assez large, des interactions plus au moins formelles et une pensée réflexive. Pourtant, leur forme « *de billets ou d'articles, informatifs ou intimistes, datés, à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antéchronologique* », selon la définition donnée par l'Office québécois de la langue française¹⁰¹, les prédestine, à notre sens, plutôt comme l'environnement des communications rétrospectives ou prospectives par rapports aux actions réalisées que comme l'espace de la réalisation propre des actions. D'ailleurs, tel est, d'après l'étude de Herring (Herring *et al.*, 2005, cité dans Soubrié, 2006 : 114) l'usage le plus fréquent des blogs : journaux personnels. Il conviendrait donc plutôt les utiliser dans la formation conformément à leur usage généralisé que d'y introduire de nouvelles habitudes.

La **diffusion pour baladeur** est le terme préconisé par la Commission générale de terminologie et de néologie¹⁰² comme équivalent français à *podcasting* (ang.). Le Grand dictionnaire terminologique québécois recommande le terme « *balado-diffusion* ». Ces propositions terminologiques veulent préciser le mode de diffusion et la technologie qui permettent de télécharger automatiquement à l'aide d'un logiciel et, ensuite, de transférer sur un baladeur numérique des fichiers audios ou vidéos pour une écoute ou un visionnement immédiats ou différés. Pour ce type de fichiers le terme « balado » est proposé pour éviter l'anglicisme « podcast ». À la différence de la radio ou télédiffusion qui envoient un flux vers toute l'audience, la baladodiffusion est basée sur l'action des auditeurs qui

¹⁰¹ <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>

¹⁰² http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/dglf_presentation.htm

téléchargent les fichiers balados, gèrent les listes de lecture, publient leurs balados, les écoutent ou regardent en temps voulu. Bien que la technologie de la baladodiffusion soit assez récente, les premiers ouvrages à ce propos datent de 2005-2007¹⁰³, les médias¹⁰⁴, les milieux universitaires anglo¹⁰⁵ et francophones¹⁰⁶ ont entrepris des démarches pour l'adapter à leurs fins. L'intérêt de cette technologie pour l'apprentissage/formation est vue dans ses deux particularités : portabilité (des balados téléchargeables sur des appareils portables et accessibles à tout moment, où qu'on veuille etc.) et abonnement (sur les listes de diffusion qui actualisent systématiquement l'envoi des balados). Néanmoins plusieurs questions¹⁰⁷, émergées avec les premières applications des balados pour l'apprentissage/enseignement, s'avèrent pertinentes pour la didactique, à savoir :

- quels usages en proposer pour les apprenants,
- quels objectifs didactiques réaliser avec cet outil,
- fabriquer des balados ou utiliser des productions existantes,
- comment évaluer la pertinence des projets d'apprentissage/formation réalisés avec le balado,

¹⁰³ p.ex. Plisson, 2006, Le Meur et Beauvais, 2007

¹⁰⁴ Pour rendre leurs émissions accessibles « *QUAND on veut, OU l'on veut* » <http://www.radiofrance.fr/boite-a-outils/podcast/>, mais aussi pour propager le suivi des cours universitaires grâce à la baladodiffusion http://www.radio-canada.ca/emissions/macadam_tribus/2008-2009/chronique.asp?idChronique=46554.

¹⁰⁵ Massachusetts Institute of Technology <http://ocw.mit.edu/courses/audio-video-courses/> pour diffuser les cours audio et vidéo.

¹⁰⁶ La proposition des balado-conférences de l'Université de Lyon <http://www.univ-lyon2.fr/actualite/podcasts/>

¹⁰⁷ Abordées dans la synthèse du séminaire « Production et diffusion pour objet numérique nomade dans l'enseignement » organisé par la SDTICE (la Sous-Direction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) du Ministère de l'éducation nationale, les 22, 23 et 24 janvier 2007 à Paris, et disponible sur <http://www.cerimes.fr/le-catalogue/synthese-du-seminaire-sur-la-baladodiffusion.html>.

- si et comment préparer les enseignants à la pédagogie de la baladodiffusion,
- quelles sont les attentes des enseignants et des apprenants par rapport au nouvel outil.

Les opinions sur les usages à proposer aux apprenants, étudiants, ne sont donc pas univoques : se rendre compte des usages réels et les reproduire ou en inventer de nouveaux. À notre sens, comme ceci est valable pour les blogs, si l'on introduit les baladodiffusions, ou tout autre outil TIC, dans la formation en suivant l'engouement des étudiants pour cet outil et si l'on veut en tirer profits pour l'apprentissage/formation, il faudrait s'adapter aux usages sociaux que les étudiants en ont. Par exemple, pour les cours réalisés en présentiel, enregistrés et ensuite diffusés sur les sites universitaires sous forme de balados, téléchargeables par les étudiants, les usages les plus fréquents sont la relecture ou la réécoute du cours, auquel on a assisté, pour les besoins d'un repassage, préparation à l'examen etc. ou encore un recours aux ressources lors de l'insertion professionnelle. Les universités polonaises, d'après quelques sites visités, disposent des systèmes USOSweb qui donnent aux étudiants accès aux infos administratifs ou actualités mais ne diffusent pas de balados. Les conférences scientifiques sous forme de balados, audios et vidéos, sont par exemple disponibles sur le site de « Wiedza i edukacja »¹⁰⁸ qui se propose comme objectif « *to create a platform for producing and sharing knowledge by means of modern technology* » pour les sciences, la philosophie, l'éducation. Ce site vise ainsi deux objectifs que l'éducation moderne se propose de réaliser par le potentiel des TIC : **accessibilité** au savoir et **mutualisation** des connaissances.

L'autre question importante que l'usage des balados soulève est la relation entre la technique et la pédagogie. Si la réponse semble évidente : mettre la technique au service d'un objectif pédagogique : contrainte pédagogique d'abord, contrainte technique après, il n'en reste pas moins qu'il faut

¹⁰⁸ <http://wiedzaiedukacja.eu/>

savoir ce qu'on cherche à faire. Du point de vue pédagogique, il y a des enjeux dans les interventions autres que dans l'apprentissage/formation en présentiel, mais chaque solution technique devrait être insérée dans le modèle de formation appliqué, et aussi prendre en compte les attentes et les possibilités des apprenants/étudiants quant à l'outil. Pour ne pas se perdre dans la profusion des émissions, des cours, des balados proposés ou mis à disposition, les apprenants/étudiants doivent être suffisamment autonomes et/ou apprendre des stratégies de travail avec l'outil pour s'approprier la nouvelle technique. Pour sa part, l'enseignant devrait décider en quoi l'apprentissage proposé avec les balados peut contribuer à la construction des savoirs et compétences des apprenants et quelles méthodes utiliser : un travail d'accompagnement, un complément des cours en présentiel, des pistes de réflexion, des auto-apprentissages, une prescription des ressources ou une découverte libre etc. Prescrire ou laisser trouver est surtout pertinent pour l'apprentissage du français avec les balados, vu le petit nombre de ressources dédiées à cette fin précise. Le site « Francparler »¹⁰⁹ propose une dizaine de balados pour l'apprentissage du français, élaborés en Australie, aux États-Unis, en Espagne, ainsi qu'en France, le site du Ministère de l'Éducation et de la Recherche¹¹⁰ dédié à l'enseignement avec le numérique en recense dix également. Il existe de nombreux balados en langue française sur les pages Web publiques dont l'exploitation pédagogique demanderait une recherche de l'enseignant, une sélection par rapport aux objectifs de l'apprentissage adoptés, un scénario de travail etc. bref, une prescription pédagogique réfléchie.

Pour rendre les blogs et les baladodiffusions médiateurs du processus d'apprentissage individuel et/ou lieux des apprentissages collectifs, en interactions, l'enseignant, en prenant en compte leurs caractéristiques techniques et les

¹⁰⁹ <http://www.francparler.org>

¹¹⁰ <http://www.educnet.education.fr/dossier/baladodiffusion/ressources-audio-video>

usages établis, doit les associer au projet pédagogique de l'apprentissage suivi. Une remarque reste à faire, valable pour toutes les ressources, à savoir aucun moyen, aucune méthode ne sont acceptés, préférés et efficaces pour tous les apprenants. Abandonner un outil au profit d'un autre peut plus apporter que persister à l'introduire dans l'apprentissage, par la mode, par le sentiment d'être branché ou par sa propre préférence.

Courriel, forums, liste de discussion, chats, portails de communication

Les outils mentionnés sont par excellence ceux de la communication. Ils ont été créés pour assurer des échanges entre les internautes. Si dans les forums ou les listes de discussion, il est possible de s'arrêter à la lecture seule, le courriel¹¹¹, le chat et le communicateur obligent à une réponse, ne serait-ce que par le principe du savoir-vivre. Du point de vue technique, ils peuvent être classés selon :

- le moment du contact : simultané dans les chats et communicateurs, et asynchrone dans les courriels, forums, listes de discussion,
- la forme de contact qu'ils proposent : écrite dans les courriels, forums, listes de discussion, chats, et verbale et/ou visuelle dans les communicateurs.

Du point de vue social, ils diffèrent, selon les prescriptions¹¹², souvent moins dans les usages, par les niveaux formel et contextuel d'expression : attendus à haut niveau dans

¹¹¹ À côté du « mél » est le terme proposé par la Délégation générale à la langue française pour le courrier électronique (ang. *E-mail*), un service électronique qui permet aux personnes reliées à un réseau de communiquer par l'envoi de messages.

¹¹² Disponibles p.ex. sur <http://www.framasoft.net/> « un réseau de sites web collaboratifs à géométrie variable dont le dénominateur commun est le logiciel libre et son état d'esprit » sous forme de conseils généraux ou règles de conduite pour l'internaute dans les listes de discussion, les forums ou le courrier électronique.

les forums thématiques et dans les listes de discussion, et beaucoup moins formel et contextualisé dans les chats, les communicateurs. Tandis que les chats, les forums, les listes de discussion et les communicateurs, ces derniers sous forme de conférence ou visioconférence, autorisent les échanges avec plusieurs personnes en même temps, le fonctionnement et le statut juridique du courriel, à condition de revêtir les caractéristiques de la correspondance personnelle¹¹³, n'admet pas l'accès aux messages électroniques à des tiers personnes et la violation de cet accès est passible d'une peine en vertu de la loi protégeant le secret de la correspondance. Leurs usages, professionnels et privés, sont tellement répandus, que nous allons passer tout de suite aux exploitations pédagogiques et les enjeux qu'ils constituent pour l'apprentissage/formation. L'enjeu des outils de communication est de fournir aux apprenants l'accès à des échanges en langue cible. La participation, par contre, relève de plusieurs facteurs : attitude et engagement personnels, facteurs interculturels, relation de proximité avec l'interlocuteur, objectifs personnels guidant les échanges etc. L'exploitation pédagogique impose donc plusieurs critères : objectifs d'apprentissage à réaliser dans la communication entreprise, conditions formelles et personnelles à mettre en œuvre, obstacles et remédiations à prévoir etc. Les études sur la communication en langue cible via les outils TIC révèlent plusieurs articulations entre les composantes des dispositifs d'apprentissage mises en place par les enseignants. Steven L. Thorne (2003)¹¹⁴, en analysant la communication internationale médiatisée par les outils Internet, cherche à définir les corrélations entre orientations discursives, modalités de

¹¹³ Disponibles p.ex. sur <http://www.framasoft.net/> « un réseau de sites web collaboratifs à géométrie variable dont le dénominateur commun est le logiciel libre et son état d'esprit » sous forme de conseils généraux ou règles de conduite pour l'internaute dans les listes de discussion, les forums ou le courrier électronique.

¹¹⁴ <http://ilt.msu.edu/vol7num2/pdf/thorne.pdf> - site de la publication des résultats de son étude de 2003 sur les éléments interculturels dans la communication internationale médiatisée.

communications, activités de communication et la dynamique interpersonnelle émergente et leur influence sur la qualité et la quantité des échanges. Il en résulte que pour construire des échanges qui visent à la construction des connaissances, plusieurs précautions sont à prendre :

- garantir une marge de manœuvre dans le choix des outils de communication au lieu de laisser s'interrompre la relation établie entre les apprenants à cause d'un outil qui correspond peu à leurs préférences, pour ne pas dire à leurs usages personnels,
- prévoir une distribution symétrique des rôles dans la communication : étudiant avec étudiant plutôt qu'un groupe d'étudiants élaborant en commun sous la tutelle de l'enseignant un texte dont le destinataire est un étudiant individuel ou un groupe d'étudiants,
- permettre l'établissement de liens de proximité entre les étudiants en communication,
- respecter les principes de la communication interpersonnelle et ne pas trop intervenir pour ne pas briser l'intimité de la communication.

Ces quelques principes peuvent au moins garantir l'institution d'un espace virtuel pour la communication exolingue naturelle et spontanée autour de questions personnelles, d'actualité, métalinguistiques etc. et contribuer également à la diminution du risque de la rupture de contacts.

Pour résumer, nous risquons la constatation suivante que les outils TIC de communication par leurs propriétés immanentes peuvent fonctionner d'abord comme médiateurs des processus d'apprentissage en interaction et, par là, contribuer à la construction des savoirs individuels, compte tenu tout de même des contraintes techniques à introduire et du respect, une fois de plus des usages, sociaux et culturels, des participants.

Groupes de travail et réseautage personnel

La vocation première des deux outils que nous voulons analyser ici est la réunion dans un espace virtuel de personnes autour d'intérêts partagés. Les **groupes de travail**, appelés aussi « synergiciels » ou « groupware » (Astien *et al.*, 2001 : 114), sont des logiciels qui permettent à un groupe d'utilisateurs de travailler en collaboration sur un même projet sans être nécessairement réunis. Plusieurs visionneurs¹¹⁵ mettent à la disposition des internautes les outils grâce auxquels il est facile de créer un groupe de travail et y inviter des membres, élaborer et publier la page du groupe, communiquer sur un forum du groupe, attacher les documents de travail pour la consultation commune, afficher les progrès dans le travail collaboratif, mettre à jour les modifications apportées, mettre au courant des actualités du groupe, suivre l'engagement des participants etc. De son côté, le **réseautage personnel** permet de faire des rencontres, d'établir des relations et d'échanger avec un très grand nombre de personnes dans divers domaines de la vie sociale (professionnel, amical, amoureux, etc.). Ce terme, proposé en 2004 par le GDT québécois, recouvre le concept du « réseautage social » (ang. *social networking*) apparu aux États-Unis en 2003 avec la création du premier site de réseautage personnel sur Internet : Friendster¹¹⁶. Le réseautage personnel, ou réseau social, est un service orienté vers les principes du Web 2.0, présenté au 3.1.2, et il permet à ses utilisateurs d'être des participants actifs du réseau et non plus de simples visiteurs de pages statiques.

La différence entre les deux services en question réside entre autres dans la motivation première d'adhésion : pour un

¹¹⁵ Le correspondant français du « viewer » (ang.) officialisé par la Commission générale de terminologie et de néologie en 1999 pour définir un programme informatique, intégré au navigateur Web, qui permet de visualiser un fichier de format particulier. GDT québécois propose aussi « visualiseur » ou « afficheur ». Exemples de visionneurs : Google, Firefox, Opéra, Internet Explorer.

¹¹⁶ <http://www.friendster.com/>

travail collaboratif dans un groupe plus ou moins déterminé dès sa création autour d'un projet concret (groupe de travail) et pour le besoin de communiquer et de nouer des relations avec d'autres participants du réseau (réseautage personnel). Néanmoins les synergiciels, p.ex. ning¹¹⁷, fournissent les outils de création d'un « réseau social personnel ». De la sorte, tous les outils de communication et de stockage de données qu'ils mettent à la disposition des utilisateurs peuvent être employés à des fins d'un travail en groupe restreint. Les communautés, dans les groupes de travail et dans les réseaux sociaux personnels, se formalisent par l'accès réservé aux membres, par l'édition de la page du groupe, par les tâches et les rôles distribués aux membres et les outils mis à leur disposition, par les délais et les critères de réalisation, par les documents et les interventions des membres archivés dans l'histoire de la communauté etc. L'espace de travail collaboratif se prête à de multiples usages pédagogiques fondés sur les principes de la coconstruction des savoirs, de la valeur des interactions sociales dans la négociation des sens et dans le développement de la réflexion personnelle, de l'importance de l'engagement personnel dans la réalisation des tâches¹¹⁸ ou résolution de problèmes. Cet espace brise les limites spatiales, temporelles et relationnelles, parmi les participants et par rapport au savoir, de l'apprentissage/enseignement institutionnalisé. Il fait émerger des moments du processus d'apprentissage importants : les interactions avec les autres participants sous forme de commentaires, de dialogues, de corrections ajoutées aux documents, qui dans l'apprentissage

¹¹⁷ <http://etudiantesflebydg.ning.com/main/dashboard> est un exemple de réseau de travail collaboratif créé pour les besoins des étudiants, en troisième année de français, du NKJO de Bydgoszcz sur le site de ning.com. Ce service originellement gratuit devient comme plusieurs autres, p.ex. mayetic.com, commercialisé et payant.

¹¹⁸ Dans le cadre de la recherche menée avec les étudiants en philologie romane à l'Université de Poznan, le site ning a servi d'espace de communication asynchrone entre les étudiants et le formateur dans les préparatifs à la discussion en présentiel orientée vers le développement des compétences argumentatives (Górecka, 2009 : 41- 52).

institutionnel risquent d'échapper à l'enseignant etc. Il est judicieux tout de même de constater que le potentiel technique à lui seul ne suffit pas pour la réalisation des objectifs cités. Il en est de même pour la simple mise à disposition des étudiants des documents à consulter, ce qui est une pratique assez fréquente des enseignants qui utilisent des services de stockage¹¹⁹. Pour ne pas succomber aux pressions technologiques et tomber dans les mises en œuvre inappropriées, Françoise Demaizière conseille aux didacticiens « *une vigilance scientifique et méthodologique accrue* » (Demaizière, 2008 : 35). Un projet pédagogique passe avant les possibilités de l'outil choisi. Les démarches enseignantes et formatives entreprises dans l'environnement TIC collaboratif doivent être cohérentes par rapport au paradigme conceptuel et la vision de l'appropriation des compétences professionnelles et de l'apport des TIC.

3.2.2.2. Ressources dédiées au FLE

Les ressources pédagogiques du français langue étrangère recouvrent des réalités assez larges et générales, parfois fort distinctes. D'abord, elles désignent différents logiciels, outils TIC : des pages Web, annuaires, portails, sites, à contenus didactiques. Elles se proposent plusieurs objectifs : informatifs, formatifs, didactiques etc. Elles s'adressent à des publics différents : étudiants, apprenants, enseignants, formateurs etc. Pour la didactique même, elles s'alimentent de différents concepts pédagogiques. Nous allons restreindre notre analyse aux ressources dédiées, destinées à l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère, en recherchant celles qui proposent une extension des apprentissages selon les critères appliqués dans le sous-chapitre 3.2.2. – médiateurs des processus d'apprentissage individuels et sociaux.

¹¹⁹ Tel est le cas du service polonais chomikuj.pl qui se présente comme un disque dur Internet : il fournit de l'espace pour un stockage de documents et des outils pour les partager avec les personnes choisies mais n'est pas un environnement de travail collaboratif.

Sites du FLE

Les ressources TIC pour le français langue étrangère se proposent parmi les objectifs : informer et former en didactique de FLE et apprendre le FLE, et s'adressent en conséquence respectivement aux acteurs du processus d'apprentissage/enseignement distincts.

Parmi les ressources à visée **informative et formative**, adressées aux enseignants du FLE, se trouvent les sites Web, d'administrations, d'associations, d'institutions nationales et européennes, qui proposent des cours de perfectionnement en FLE, des bourses dans le cadre de la formation continue, des informations sur les colloques ou congrès, la vie des associations de professeurs etc. Ils publient aussi des fiches pédagogiques, des conseils pratiques, des scénarios de cours et créent des espaces de communication pour les professeurs de français dans les forums. Parmi ces sites sont à noter : «Franc-parler»¹²⁰ de l'Organisation internationale de la Francophonie, «TV5»¹²¹ de la chaîne de la télévision française TV5monde, «Edufle»¹²² de Jérôme Carujo, professeur de français et fondateur et webmestre du site, un espace coopératif pour les enseignants et étudiants de FLE, « Fle.fr »¹²³ de l'Agence de Promotion du FLE, « sitographie FLE »¹²⁴ de Thierry

¹²⁰ <http://www.franparler.info/accueil/>

¹²¹ <http://www.tv5.org/> et surtout ses volets « enseigner » et « apprendre » le français.

¹²² <http://www.edufle.net/>, le site propose différents types de participation : de la consultation des dossiers, par les interventions au forum, à la rédaction d'articles.

¹²³ <http://www.fle.fr/> qui informe sur les offres de stage et d'emploi, sélectionne l'actualité du FLE, met en ligne des supports d'accompagnement linguistique etc.

¹²⁴ <http://fle-sitographie.pagesperso-orange.fr/> qui proposent plusieurs liens vers la formation, vers les infos pratiques pour la carrière professionnelle, vers les suggestions pédagogiques, vers les portails FLE personnels mondiaux etc.

Lebeauvin, « Flenet »¹²⁵ de l'Université de Léon en Espagne réalisé par M. Tomé, « espace pédagogique FLE »¹²⁶, réalisé par F. Mangenot de l'Université de Grenoble 3, ou destiné spécialement à la formation des professeurs de langues à une didactique de l'Internet « DidacTIClang »¹²⁷ de Christian Ollivier. Étant donné qu'une simple requête dans le moteur de recherche fait apparaître plusieurs sites pour les enseignants, nous n'avons dressé cette liste que pour illustrer les vocations informatives et formatives des sites pour professeurs, une fois de plus, sans aucune prétention à l'exhaustivité. Il serait pourtant important de souligner que la connaissance, sous forme de consultation et de participation, des ressources TIC informatifs et formatifs dès la formation initiale, selon les sitographies proposées par le formateur et/ou élaborées par les étudiants, s'inscrit dans le profil professionnel de l'expert en devenir. Les sites didactiques présentés suivent plutôt le principe de source d'information, de qualité et d'actualité certes, mais ne se donnent pas comme fins de devenir des espaces de partage des connaissances, sauf « Edufle » à visée coopérative et des forums thématiques dans quelques autres, ni surtout des environnements collaboratifs.

Parmi les ressources à **visée didactique**, apprentissage et enseignement du FLE, référencées dans le moteur de recherche suite à la requête « apprendre le français en ligne », apparaissent des sites adressés avant tout aux apprenants, qui à côté de la consultation de la page Web concrète, ont des choses à faire : exercices, tâches, tests. Ces sites sont souvent créés en parallèle avec une méthode du FLE¹²⁸ comme compléments du cours et destinés à un travail individuel. Les médias en ligne, tels

¹²⁵ <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/> Le but du projet FLENET est de fournir aux étudiants, aux enseignants et aux chercheurs de français langue étrangère les ressources, les méthodes et les outils nécessaires pour les applications d'Internet dans le terrain de l'enseignement / apprentissage du FLE.

¹²⁶ http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/ qui propose entre autres les scénarios pédagogiques d'exploitation de multimédia

¹²⁷ <http://www.didactclang.eu/fr/index.htm>

¹²⁸ Présentés à la section 3.2.1.

TV5MONDE ou Radio France Internationale¹²⁹, proposent de suivre l'actualité culturelle, politique, sociale francophone et mondiale sous formes d'activités d'écoute ou de visionnement - diffusions pour baladeur - et visent l'apprentissage de la compréhension. Des centres d'apprentissage du FLE¹³⁰, des écoles du FLE¹³¹, des professeurs du FLE¹³² mettent sur Internet à disposition des apprenants et des enseignants des exercices, des jeux interactifs, des tests d'évaluation de niveau etc. Il existe enfin sur la toile des annuaires des sites du FLE, comme le Point du FLE¹³³ réalisé depuis 2002 par Hélène Weinachter, qui a pour vocation de répertorier et d'organiser des ressources, gratuites et de qualité, pour un apprentissage du français sur Internet et de les présenter regroupées selon les objectifs didactiques.

Si les sites adressés aux enseignants panachent les objectifs d'informer, de former, d'enseigner, les sites pour les apprenants ont une vocation claire et nette : apprendre. L'apprentissage proposé se fait par les exercices interactifs à usage individuel. Les exercices, tâches fermées par la forme et par les contraintes de réalisation, sont groupés selon des logiques différentes, mais souvent divisés en ceux de grammaire, de lexicque, ou selon les compétences de compréhension écrite ou orale, ou encore selon les niveaux de connaissance de français ce qui exige de l'apprenant de se situer dans le « débutant, intermédiaire, avancé » etc. Les types d'exercices les plus courants sont les

¹²⁹ http://www.rfi.fr/lffi/dynamiques/liste_langage_actuel_archive.aspx parmi les activités proposées on peut trouver de l'actualité audio en français facile.

¹³⁰ <http://www.ciel.fr/apprendre-francais/exercices-francais.htm>
Le « ciel » est un service de formation de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Brest.

¹³¹ <http://www.bonjourdefrance.com/> le magazine d'apprentissage en ligne l'école de français Azurlingua de Nice.

¹³² Et parmi eux Thierry Perrot, auteur de exercices pour plusieurs sites du FLE destinés aux apprenants d'âges et de niveaux différents: lexicque pour les jeunes <http://lexiquefle.free.fr/index.htm>, cours de français dans une énigme policière où les exercices proposés sont répartis en niveaux de connaissances et en sous-systèmes de la langue <http://www.polarfle.com/indexbis.htm>.

¹³³ <http://www.lepointdufle.net>

QCM, les exercices lacunaires, les remises en ordre, les appariements. Les évaluations de la réalisation des exercices sont données sous forme de simples feed-back, parfois chiffrés en pourcentage, souvent accompagnées de réponses correctes à consulter une fois l'exercice terminé. Les exercices sont interactifs, au sens que nous avons présenté dans la section 3.2.1, à savoir les possibilités techniques d'Internet permettent à l'apprenant de manipuler les éléments de l'exercice sur l'écran, et ceci de façon limitée, prévue par l'auteur. La forme multimodale, les images multicolores, amusantes, fixes ou animées, les sons, le plus souvent la voix d'un enseignant enregistrée dans un studio, doit rendre l'exercice plus attrayant. Parfois des tentatives intéressantes, comme dans le site du « PolarFle »¹³⁴, proposent d'insérer les exercices dans un scénario ludique : une enquête policière pour trouver le coupable d'un meurtre. Tout de même, les auteurs n'ont pas su réellement convaincre les apprenants de la nécessité de faire p.ex. un exercice sur l'emploi du subjonctif pour retrouver le coupable¹³⁵. Les questions didactiques qui restent pertinentes sont de savoir quels sont les apprentissages réels des apprenants issus de tels exercices, comment l'enseignant, ne serait-ce que pour aider l'apprenant par le suivi du processus d'apprentissage, pourrait en prendre connaissance, si le transfert de ces apprentissages dans les situations d'activité communicationnelle réelle peut avoir lieu, et enfin quelle est ici la spécificité apportée par Internet. À notre sens, les exercices interactifs ne s'inscrivent pas dans les principes d'apprentissage en interaction et en coopération et de la coconstruction des connaissances dans les espaces TIC communautaires, et sont des exemples de réalisations didactiques sur assise béhavioriste, comme présentée dans la section 3.2.1. Par contre, les tâches

¹³⁴ <http://www.polarfle.com/>

¹³⁵ Cette constatation nous est autorisée par l'observation des parcours des étudiants lors du travail avec l'enquête proposée sur le site. De même François Mangenot qui constate que « *les auteurs ne sont cependant pas parvenus à intégrer réellement ces exercices à la trame narrative* » (Mangenot, 2006 : 48).

fermées, de recherche et de traitement de l'information, appuyées sur les documents authentiques (textes, enregistrements sonores et vidéos) le plus souvent proposées par les sites liés à des médias (comme RFI ou TV5 mentionnés), bien conçues : « *autocorrectives et autosuffisantes en termes d'explications, de feed-back, d'aides* » (Mangenot, 2006 : 55) peuvent donner lieu à un travail en autonomie et constituer une des phases d'un projet d'apprentissage collaboratif. Elles peuvent être considérées comme médiateurs du processus d'apprentissage individuel par la médiatisation offerte par la technologie.

Plates-formes éducatives

Les plates-formes éducatives¹³⁶ sont des environnements d'apprentissage médiatisé pour la « formation ouverte et à distance » (FOAD). C'est d'abord un logiciel permettant de créer un système cohérent d'organisation et d'assistance à l'apprentissage sur Internet (ang. *Learning Management System LMS*). Aux systèmes de stockage, d'organisation et de mise à disposition des documents s'ajoutent des fonctionnalités pédagogiques et communicationnelles du logiciel. Ainsi, les plates-formes éducatives combinent plusieurs outils TIC : de publication et de traitement de documents, d'organisation de forums, chats, de courriel interne, de création d'exercices auto-correctifs, de suivi enseignant etc. L'espace de la plate-forme est organisé en modules¹³⁷ : devoir, chat, sondage, forum, test, ressource, consultation, atelier, wiki et glossaire. Les usages pédagogiques peuvent varier :

- de la simple **mise à disposition** des étudiants dans le module « ressource » des documents, textes, hyperliens etc., à consulter ;

¹³⁶ Souvent sous licence open source p.ex. <http://www.claroline.net/>, <http://www.docebo.org/doceboCms/>, <http://www.doceos.com/fr>, http://moodle.org/?lang=fr_utf8, <http://www.efrontlearning-france.com/> etc.

¹³⁷ http://docs.moodle.org/fr/Fonctionnalit%C3%A9s#Module_Consultation

- de la **publication** des devoirs par les étudiants dans le module « devoir » et de l'évaluation par l'enseignant dans les modules « consultation » et « test » ;
- par la **communication** étudiants – étudiants, étudiants – enseignant dans les modules « chat », « forum », « sondage » ;
- jusqu'à la **collaboration** dans la réalisation des activités dans les modules « wiki » – rédaction partagée des documents, « atelier » – évaluation de documents par les pairs, « glossaire » – rédaction collaborative des listes de termes autour d'un problème étudié, avec l'utilisation de tous les autres modules pour des activités collaboratives diverses.

Les plates-formes éducatives ont été conçues d'abord pour les besoins de formations professionnelles à distance adressées p.ex. à des adultes des milieux ruraux qui faute d'accès aux institutions formatives seraient dépourvus de chance d'une insertion professionnelle. Pour ce type de public et pour ces besoins spécifiques, la plate-forme peut contenir l'ensemble du cours, les délais de réalisation des tâches, des tests et aucun contact direct entre l'apprenant et le formateur n'est exigé, toute communication passant par la plate-forme. Les premières finalités sont alors la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat. C'est la formation à distance (ang. *distance learning*) dans sa forme pure excluant le présentiel, médiatisée mais qui exige une médiation humaine de la part du formateur par intermédiaire des outils de communication de la plate-forme. Néanmoins d'autres articulations entre le travail en présentiel et sur la plate-forme sont en usage, le plus souvent dans le cadre des apprentissages ou formation institutionnalisés. La plate-forme peut être utilisée en tant qu'outil informatif attaché au cours traditionnel pour améliorer son organisation. Différentes informations : plan des cours, thèmes particuliers abordés, délais de réalisation des tâches, dates de tests ou d'examens, actualités, sont alors publiées sur la plate-forme à la disposition des étudiants. La plate-forme peut être aussi l'environnement d'un apprentissage hybride (ang. *blended learning*) où les

apprentissages sont une combinaison des cours traditionnels et des cours en ligne. Tout de même, l'apprentissage hybride est plus qu'une articulation entre le présentiel et à distance : « *Blended learning is the effective combination of different modes of delivery, models of teaching and styles of learning* »¹³⁸ (Heinze et Procter, 2004) et exigerait comme tel une méthodologie particulière. Les plates-formes éducatives mettent à la disposition des utilisateurs des outils pour un apprentissage/formation dans le paradigme de la coconstruction des connaissances dans un jeu d'interactions multiples. Néanmoins, seul un projet pédagogique cohérent basé sur les principes constructionnistes d'apprentissage peut mener à une intégration de la plate-forme éducative dans la formation.

Exemples d'outils Web 2.0

Les ressources du Web 2.0 sont des logiciels qui mettent à la disposition des utilisateurs des outils d'expression et de création libre individuelle¹³⁹. Les outils proposés servent à créer les publications qui contiennent des images, des sons, des photos, du texte. Les documents créés peuvent être archivés sur le site, envoyés aux personnes choisies, remaniés, commentés sur le site etc. Du point de vue de la démarche pédagogique proposée, les uns sont présentés explicitement comme outils propices à des apprentissages nouveaux, les autres suivent le principe de la « didactique invisible »¹⁴⁰, terme proposé par Christian Ollivier et qui désigne une approche didactique où l'apprentissage, caché et non explicité, est réalisé sous forme de productions écrites des apprenants à la seule fin d'être lues. Parmi les premiers, les **glogsters**, logiciels de création d'affiches

¹³⁸ Apprentissage hybride est une combinaison de différents modes de fournir, de modèles d'enseignement et de styles d'apprentissage - trad. propre.

¹³⁹ p.ex. <http://www.voki.com/create.php>, <http://www.pimpampum.net> - cette page contient plusieurs outils de création à l'aide d'images, photos, textes et de publication ou d'envoi direct.

¹⁴⁰ <http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/aprentissage-%20des%20langues%20ressources%20et%20reseaux%20DEF.pdf>

multimédia, appelés « glogs », prêts à être publiés sur Internet, originellement proposés pour le grand public¹⁴¹ en tant qu'outils d'une création de présentation personnelle, simple, gratuite et multimédia, ont vite trouvé des applications pédagogiques. Un lien spécial¹⁴² mène directement au site des propositions et productions pédagogiques. Le site de glogsters contient plusieurs réalisations d'apprenants et d'enseignants du monde entier, en plusieurs langues et de différentes disciplines scolaires. Les affiches virtuelles interactives, appelées aussi posters, sont multicolores, contiennent des textes, images, sons, vidéos et liens vers des pages web. Le principe de l'application pédagogique est qu'ils sont réalisés en équipe dans un travail collaboratif et présentent des résultats de recherche. Ils peuvent constituer le produit final d'une tâche ou la présentation de la résolution d'un problème. Si les glogs ne témoignent pas du processus de réalisation d'une tâche, ils peuvent être significatifs pour les représentations que les apprenants ont des résultats des recherches effectuées. La sélection des informations à présenter, leur emplacement sur l'affiche, le choix de support, texte, vidéo, audio, image, schéma etc. peuvent servir de point de départ pour la discussion formative sur le processus de la création, sur la justification des décisions prises, sur le parcours de la collaboration et servir ainsi d'évaluation des apprentissages réalisés. Possédant des traits techniques similaires, les présentations **Prezi**¹⁴³, une fois réalisées, peuvent être enrichies à tout moment de modifications apportées par le groupe de travail. La disposition des éléments, textuels, sonores, animés, sur l'écran dans le cadre du prezi, est dynamique. D'abord placés tous sur une même page, ils sont ensuite rangés dans l'ordre souhaité à l'aide de flèches qui organisent ainsi leur apparition à l'écran. Leur importance peut être aussi mise en évidence par la fonction « zoom » qui rapproche et agrandit l'élément choisi. Contrairement aux présentations multimédias

¹⁴¹ sur la page <http://www.glogster.com/>

¹⁴² <http://edu.glogster.com/>

¹⁴³ <http://prezi.com/>

classiques, qui disposent les données de façon linéaire, le Prezi encadre tout sur une même page. Ceci rend possible une vision globale de départ de toutes les informations jugées pertinentes et de passer à des choix selon les critères établis. Ainsi, le logiciel Prezi, grâce à ses possibilités techniques, peut soutenir un travail collaboratif dans la réflexion sur l'organisation des informations, le choix selon leur pertinence par rapport au problème en résolution, l'ordre de la présentation. Par là, il est à notre sens un outil susceptible de faciliter la construction des connaissances dans un travail collaboratif.

Les sites du Web social à « didactique invisible » sont représentés par exemple par Babelweb¹⁴⁴. Le site propose un apprentissage de quatre langues : italien, espagnol, portugais et français, mais il se présente comme un site du Web social où le participant peut publier des documents personnels à l'aide des outils mis à sa disposition : blogs, wiki et forums. Tout de même, toute publication fait l'objet d'une modération de l'équipe de Babelweb pour veiller à ce qu'elle corresponde au thème d'échange et obéisse à des règles communautaires de base telles que la pudeur, le respect de l'individu et des cultures. Plusieurs thèmes pour l'élaboration de textes sont proposés : récits de voyage, film intéressant ou recette à recommander, rédaction d'un roman interactif, présentation d'un personnage. Le site contient aussi des modes d'emploi pour la publication de documents spécifiques, photos et films, mais aucune rubrique n'est consacrée aux enseignants. Le visiteur a donc l'impression de se trouver sur un site du réseautage social multilingue. Si la didactique est invisible sur le site, elle est requise dans les travaux préparatifs à la publication si ce n'est que pour la gestion de la correction linguistique. La valeur de ce type de sites du réseautage social est avant tout que déjà durant l'apprentissage, l'apprenant devient un usager réel de la langue apprise dans laquelle il publie et échange avec d'autres utilisateurs non natifs et/ou natifs.

¹⁴⁴ http://www.babel-web.eu/?page_id=103

Missions virtuelles

Nous allons appuyer la caractéristique des missions virtuelles (parfois MV) sur les usages pédagogiques proposés dans le modèle francophone créé en 2000 avec le soutien du Ministère de l'Éducation du Québec, sous forme du projet de James Rainville de la Commission Scolaire du Chemin-du-Roy et publié dans le réseau sur le site de la Commission.

La mission virtuelle est définie, à l'exemple américain, comme « *une activité à caractère informatique* ». Parmi les appellations différentes : « cyberenquête », « cyber quête », « missions web », « enquête virtuelle », nous retenons la « mission virtuelle » parce que, à notre sens, elle élargit la signification de l'outil et, par là, la vision de ce qu'on peut faire une fois parti en mission virtuelle. La « mission » veut dire une charge donnée à quelqu'un d'aller accomplir quelque chose, un but ou une tâche que l'on se donne à soi-même avec le sentiment d'un devoir ou encore un groupe de personnes qui a une mission à accomplir. « Virtuel » apparaît fonctionnellement pour l'utilisateur, indépendamment de la structure physique et logique utilisée et concerne la simulation de la réalité¹⁴⁵. Ainsi, nous définissons **une mission virtuelle en tant qu'un projet qui consiste à réaliser une tâche ou résoudre un problème par un travail collaboratif à la base des informations en majorité issues d'Internet et dont la validation se fait sous forme d'une présentation du produit final**. Nous tenterons par la suite de justifier que la mission virtuelle est plus qu'une enquête, plus qu'une recherche, plus qu'une activité à caractère purement informatique, que la mission virtuelle est un environnement d'apprentissage/formation individualisant et socialisant.

Les missions virtuelles existent sur Internet en tant que pages Web¹⁴⁶ et peuvent contenir des textes, images fixes et animées,

¹⁴⁵ Les deux acceptions d'après Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2007.

¹⁴⁶ p.ex. <http://www2.csduroy.qc.ca/mission/chaud/index.htm> consacrée au problème du réchauffement du climat.

des hyperliens. Elles se composent de six parties ou étapes de travail qui apparaissent en même temps à l'écran et peuvent être consultées selon un parcours individuel :

- « situation », une présentation du pourquoi de la mission, décrit de façon intéressante l'état actuel du problème ;
- « tâche » indique le but de la mission, son apport dans la résolution du problème et la forme de la production finale qui présentera les effets de recherches, souvent une présentation multimédia, une page web, un blog, un glog ou une affiche sur papier, une lettre etc. ;
- « processus » ou « démarche » définit et répartit les rôles des participants à la mission et les tâches spécifiques ou partielles ;
- « ressources » propose des liens vers les pages Web à consulter, et parmi elles : moteurs de recherche, pages spécialisées dans le domaine, aides linguistiques en ligne, endroits de rencontres pour discussions virtuelles ou simplement le courriel de l'auteur de la mission, de l'enseignant etc. ;
- « évaluation » contient des grilles d'évaluation ou d'autoévaluation et guide les participants dans la réalisation de la tâche ou la résolution de problème ;
- « prolongement » résume les apprentissages potentiellement réalisés et propose d'autres champs de leurs applications¹⁴⁷.

La structure de la mission virtuelle fait ressortir au moins cinq principes pour l'organisation et la réalisation des apprentissages : travail collaboratif, individualisation, autonomisation, culture de l'information (ang. *information literacy*)¹⁴⁸, socialisation des effets du travail. Chaque mission

¹⁴⁷ Ainsi la décomposition de la structure des Missions Virtuelles en six étapes citées reprend les schémas du contenu et formels de traitement de l'information pour la construction des connaissances que nous avons exposés dans la section 1.1.1.

¹⁴⁸ Terme recommandé par le Grand dictionnaire terminologique de la langue française et Office québécois de la langue française ; le Journal officiel de la République française 2005/201/1406, <http://www.dglf.culture.gouv.fr/cogeter/litterisme.htm> propose aussi « *littérisme* » pour désigner la capacité « à lire un texte simple en le comprenant, à

est réalisée en équipe : les objectifs partiels sont distribués parmi les participants qui peuvent, selon les rôles attribués p.ex. de géographe, biologiste, linguiste, éditeur etc., faire des recherches spécialisées ou effectuer des tâches de finissage de la production finale. Cette répartition des rôles peut imposer le travail en coopération¹⁴⁹ où l'on partage des éléments de la tâche de façon à ce que chacun en réalise une partie pour rassembler ensuite en un tout, en une production finale, les résultats individuels. De ce fait, la réalisation de la tâche ou la résolution de problème passe par deux étapes : investigation individuelle et mise en commun des résultats. Ainsi, plusieurs décisions durant la mission sont à prendre individuellement et/ou en négociation en groupe : choix du rôle à accomplir, de la responsabilité à prendre en charge, évaluation de ses compétences de départ pour la contribution attendue au travail commun, vérification constante de la pertinence du parcours effectué etc. Pour diriger dans la réalisation des tâches, des grilles d'évaluation et d'autoévaluation sont mises à la disposition des apprenants. Les grilles peuvent être construites autour de différentes connaissances et compétences proposées à l'apprentissage : strictement disciplinaires et/ou transversales. Cependant les missions peuvent être aussi accomplies en collaboration où la tâche est réalisée du début à la fin en commun. Les deux types de travail en commun proposés visent à créer une interdépendance communautaire basée sur le destin commun, bénéfice commun, identité commune et donnent à la mission un caractère social. En plus, la mission virtuelle s'inscrit étroitement dans la culture de l'information qui vise l'apprentissage des connaissances et des compétences nécessaires pour aborder l'information, d'où qu'elle vienne :

utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante » en opposition à l'« *illettrisme* » et comme équivalent de l'anglais : « *literacy* ».

¹⁴⁹ Cette définition de la « *coopération* » et celle de la « *collaboration* » qui suit sont inspirées de Pudenko *et al.*, 2002 : 59.

- capacité de formuler le pourquoi de la recherche d'une information – le but de la recherche, quoi et pourquoi trouver est précisé dans la tâche de la mission ;
- stratégies de recherche – savoir se servir de moteurs de recherche, savoir sélectionner l'information pertinente pour la recherche par sa lecture, analyse, évaluation, où et comment chercher est précisé dans les grilles évaluatives et autoévaluatives et par les liens proposés dans la mission ;
- traitement de l'information – savoir synthétiser, élaborer son texte et le transmettre ; que faire avec les effets de recherches est précisé par les critères de la production finale de la mission ;
- exploitation de l'information pour l'apprentissage – dans le travail coopératif ou collaboratif pour négocier la réalisation de la production finale et de sa présentation et dans le prolongement de la mission qui suggère les applications plausibles des connaissances acquises.

Par conséquent, l'enquête sur Internet ne constitue qu'une des tâches à réaliser lors de la mission virtuelle, et savoir traiter l'information issue de la recherche n'est qu'une des connaissances à développer dans la mission. L'exploitation de l'information pour résoudre un problème fait exercer le jugement critique et l'élaboration de la production finale met en œuvre la pensée créatrice et apprend à communiquer à l'oral, par écrit en texte, images etc. de façon appropriée. Nous trouvons solidement justifiée la constatation suivante, à savoir la mission virtuelle peut être un environnement d'apprentissage par excellence, socialisant et individualisant. Mais n'étant d'abord qu'un outil TIC, elle exige une approche didactique appropriée. La valeur des missions virtuelles pour la construction des apprentissages est largement reconnue par les didacticiens anglophones et partagée par certains chercheurs francophones et polonophones¹⁵⁰. Par exemple, Claude Springer y voit l'outil pour un apprentissage solidaire, une piste pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage

¹⁵⁰ D'autres n'y voient pas une ressource spécifique mais simplement « *une tâche dont le support est pris sur la Toile* » (Mangenot, 2006 : 42).

collaboratif. La mission virtuelle est « *une résolution de problème qui nécessite analyse, jugement critique, synthèse sous la forme d'une action sociale authentique* » (Springer, 2009 : 32). Parmi les usages pédagogiques, il est à noter l'insertion de la création de missions virtuelles dans la formation des étudiants, futurs enseignants de français, proposée par Halina Widła (2009) afin de les préparer à choisir les outils du Web 2.0 et les introduire dans les processus didactiques, de combler leurs lacunes dans la culture de l'information, de les sensibiliser aux problèmes de la propriété intellectuelle et avant tout de compenser leurs compétences dans le domaine par rapport aux niveaux des habilités des apprenants (Widła, 2009 : 191). Le site québécois des missions virtuelles met aussi à la disposition des enseignants un logiciel de création de missions¹⁵¹. Il est judicieux à notre sens de compléter les valeurs formatives de la création des missions virtuelles par les futurs enseignants de français par quelques constatations. La structure de la mission virtuelle peut faciliter la compréhension du processus de la construction individuelle des connaissances et faire émerger l'importance des interactions ancrées dans les contextes authentiques. Elle fait ressortir la distance entre l'information et le savoir qui peut en être construit. La partie « évaluation » sensibilise à l'importance des critères de réalisation et des objectifs, qui mènent le travail des apprenants, et demande de la part du futur enseignant une réflexion sur les apprentissages envisagés, les moyens de guider vers eux et de les rendre transférables dans d'autres situations proposées dans la partie « prolongement ». Le texte de la mission, une fois élaboré et publié, doit être au moins clair et intéressant, ce qui engage un travail sur la langue, et avant tout des choix pertinents pour le discours pédagogique. La décision sur la présence enseignante en ligne ou en classe demande aussi de la réflexion et des choix didactiques justifiés. Le succès didactique de la mission réside aussi dans la sélection pertinente des ressources. Tous les éléments cités sont d'une grande valeur pour la

¹⁵¹ <http://www2.csduroy.qc.ca/mission/profs/index.html>

formation des futurs enseignants aptes à rendre l'apprentissage de français individualisé, dans les styles cognitifs et stratégies d'apprentissage personnels, et socialisé, dans la création d'une communauté autour de la réalisation de la mission. La **création** d'une mission virtuelle peut constituer un environnement de la formation basée sur la réflexion professionnelle, déployant plusieurs connaissances et compétences, guidant vers les apprentissages transférables à d'autres situations d'apprentissage/enseignement. Ainsi, la **mission virtuelle en tant qu'outil TIC formatif** des enseignants des langues étrangères peut être définie comme **médiateur du processus d'apprentissage/formation assis sur les principes de la construction des connaissances dans les interactions sociales, propice à la réflexion professionnelle et personnelle.**

3.2.3. Dispositif d'intégration des TIC dans l'apprentissage/formation

Comme nous l'avons déjà précisé dans les caractéristiques précédentes des ressources TIC choisies (section 3.2.2.), l'efficacité de leurs usages pédagogiques réside dans la conception pédagogique de leur intégration dans le cursus de formation. Le terme de « dispositif » apparaît dans la pédagogie, avec les concepts d'utilisation des TIC pour les besoins d'enseignement/apprentissage, et fonctionne sous différentes acceptions didactiques. La définition proposée par Françoise Demaizière (2008)¹⁵² présente le « *dispositif* » comme un ensemble, un système de formation, créé selon les choix des acteurs ou des institutions où s'imbriquent les ressources (pédagogiques ou non), l'environnement technique et le scénario pédagogique. La configuration du dispositif résulte donc de la conception pédagogique appliquée pour la formation. Pour François Mangenot (2006), le dispositif doit être pensé en termes d'articulations des éléments spatio-temporels et humains, en termes de liens entre les ressources

¹⁵² <http://alsic.revues.org/index384.html>

choisies et le type du dispositif conçu. Le site Compétice¹⁵³ publie les résultats d'études menées par un groupe d'experts, coordonnées par F.Haeuw, sur les compétences requises des enseignants du supérieur pour bien utiliser les technologies. Les TIC dans l'étude sont abordées comme des dispositifs d'aides à l'enseignant, les compétences requises sont celles de l'enseignant groupées en fonction du dispositif qu'il choisit et les compétences des étudiants sont une conséquence de ce choix. Le dispositif est alors un scénario de présence enseignante dans l'environnement TIC, mais aussi, à notre sens, un scénario de présence des TIC pendant les cours classiques :

- le *présentiel quasi inexistant* lors des cours de langue à distance où tout le contenu de la formation est mis à disposition des étudiants sur Internet, souvent sur une plateforme éducative,
- le *présentiel réduit* à des contacts relativement rares avec le tuteur qui organise les ressources et le parcours formatif, intervient dans les forums de discussion et veille sur les réalisations individuelles,
- le *présentiel allégé* où les cours en face à face sont remplacés dans une proportion variable mais non majoritaire par des heures d'apprentissages en ligne, des ressources diversifiées sont choisies par l'enseignant selon les critères correspondant au scénario pédagogique réalisé,
- le *présentiel amélioré* par les propositions enseignantes de ressources en ligne à consulter avant et après les cours,
- le *présentiel enrichi* par l'utilisation du vidéoprojecteur en classe, cours en salle d'informatique.

Plus la présence enseignante dans l'environnement TIC devient épisodique et ne se fait que sous forme des ressources mises à disposition des étudiants et des consultations, plus riches s'avèrent les compétences requises de la part de ces

¹⁵³ De la Direction de la Technologie du Ministère de la Recherche
<http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

derniers : du présentiel enrichi où les étudiants doivent savoir écouter, prendre des notes, poser des questions et organiser leur travail, au présentiel quasi inexistant où les étudiants doivent être autonomes et savoir utiliser toutes les ressources, gérer leur progression, collaborer avec les autres participants par dialogues, demandes et apports d'aide, par formulations précises de ce qu'ils font. Il convient de préciser ce que signifie une **intégration** des TIC dans l'apprentissage/formation et si tous les dispositifs décrits sont des dispositifs d'intégration des TIC. L'intégration des TIC veut dire une mise efficace de l'outil informatique au service des apprentissages et implique, entre autres, un gain en temps d'apprentissage supplémentaire, une motivation plus importante et de nouvelles formes d'interactions entre pairs (Mangenot, 2006 : 57). C'est aussi « *une articulation de compétences technologiques et des cadres conceptuels liés aux technologies d'une part avec des conceptions et des approches psychopédagogiques d'autre part* » (Bétrancourt, 2007 : 131). L'intégration ainsi comprise pour être réussie nécessite une fluidité et une continuité d'usages, une cohérence entre les usages et les conceptions pédagogiques, une contingence entre le curriculum formatif suivi et les possibilités de l'outil choisi, une adaptation de l'outil au contexte institutionnel de la formation. Par là, les dispositifs décrits ne peuvent pas tous être considérés comme intégrant les TIC dans l'apprentissage/formation et passent d'une insertion simple de certaines ressources TIC dans l'enseignement/apprentissage en classe dans le dispositif de *présentiel enrichi*, par l'intégration dans le *présentiel allégé*, à la transmission des apprentissages dans l'environnement TIC dans le *présentiel quasi inexistant*.

Dans notre étude, le dispositif d'intégration des TIC dans la formation enseignante devrait aussi constituer une valeur ajoutée au cursus institutionnel, à savoir s'inscrire dans le modèle socioconstructiviste de la construction des connaissances et créer des contextes susceptibles d'accueillir une communauté de la formation. La cohérence du dispositif de

formation sera en plus rendue par un scénario pédagogique qui imposera le choix des ressources et des modes de travail collaboratif appropriés. Pour un apprentissage/enseignement scolaire des langues et pour la formation initiale réalisée au sein d'une institution, le *présentiel allégé* constitue, à notre sens, le dispositif qui, intégrant les TIC d'une façon naturelle, serait le mieux adapté. Les interventions sur Internet - avant, pendant, après et hors cours – étendent l'environnement de la formation de façon continue, accordent à ces lieux divers des articulations différentes entre activités, participants, engagements, responsabilités, contacts etc., permettent une continuité de l'apprentissage/formation dans le respect des principes conceptuels retenus, forment un ensemble conceptuel de la formation dans l'institution et sur Internet. Le dispositif choisi prépare aussi à une formation professionnelle continue par la participation aux activités qui demandent aux étudiants de savoir organiser leur formation selon les scénarios et les critères proposés, exploiter pour les besoins de la formation les ressources indiquées, travailler en équipe, mesurer sa contribution personnelle, communiquer à l'aide des outils du réseau, publier les effets du travail, évaluer les effets du travail et proposer des modifications dans le fonctionnement de l'outil, du groupe, dans la qualité des publications etc.

Dans le sous-chapitre suivant, nous allons approcher la place qui est accordée aux TIC à l'école polonaise au moment même de notre étude, pour identifier le chemin éventuel à parcourir pour rendre possible l'implantation du dispositif choisi.

3.3. TIC à l'école polonaise – état pour 2010

Le potentiel éducatif et autoformatif des TIC ainsi que leur omniprésence dans la vie sociale, culturelle, politique, éducative polonaise sont présentement indéniables. À la fin de cette première décennie du XXI siècle, l'exploitation des TIC se fait pour la plupart des **apprenants** polonais dans le contexte

extrascolaire, intuitivement et pour assouvir des besoins personnels sociaux : contact avec les amis, échanges d'informations, recherches d'informations, appartenance aux groupes sociaux etc. Les compétences acquises par ces usages font appeler les jeunes d'aujourd'hui « génération multitâches » (ang. *Multitasks*), « génération Web 2.0 », « digital natives ». Si certaines études accentuent leurs capacités nouvelles dans le traitement de l'information (Prensky, 2001)¹⁵⁴, les résultats d'autres¹⁵⁵ indiquent que la popularisation des technologies n'a pas vraiment augmenté les compétences informatives des générations nouvelles. En plus, les stratégies utilisées à ces fins et les connaissances ainsi acquises ne sont souvent soumises à aucune réflexion sur leur efficacité, rendement, valeur etc. Les programmes scolaires polonais et les manuels de technologies informatives¹⁵⁶ sont focalisés sur le potentiel technique des TIC, sur le fonctionnement du réseau Internet, sur les schémas de fonctionnement, le parcours des paquets de données numériques etc. Ce savoir technique, aussi intéressant et indispensable soit-il, est rarement attaché, dans des contextes spécifiques d'utilisation pour la résolution de problème, à des activités d'un cours de géographie ou de français. Les raisons de cet état de choses pouvant être multiples et diverses, leur analyse n'est pas pourtant notre objectif. Néanmoins, ce mode d'initiation à leur exploitation influe sur les représentations que les apprenants se font des TIC. Parfois, ils font une distinction nette entre ce qui est du scolaire et du réel. À l'école, il y a des tableaux noirs et la craie, les manuels et la parole du professeur. Dans le réel, il y a Internet et le plaisir. Il en résulte que les apprenants se servent des TIC dans la préparation de leurs

¹⁵⁴ <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

¹⁵⁵ p.ex. le « Rapport des études sur les usages et le rôle des TIC dans la vie des jeunes et les jeunes adultes allemands menées par l'Institut de Recherches sur les Médias de l'Université de Hambourg » <http://www.hans-bredow-institut.de/en/node/2496>

¹⁵⁶ Comme exemple, le manuel de Grazyna Koba, 2002. *Technologia informacyjna dla szkół ponadgimnazjalnych*. Migra Sp.z.o.o.

tâches scolaires en dehors de l'école mais refusent parfois de participer à des activités dans l'environnement des TIC dans la classe, ou ils apprécient les leçons ou activités réalisées dans l'environnement multimédia, qui d'après eux, ressemblent à des séances du multiplexe. D'une part, les apprenants actuels possèdent une aisance spécifique d'être dans le réseau, acquise hors école, d'autre part, ils préfèrent des cours classiques. Les études récentes¹⁵⁷ sur l'utilisation d'Internet mobile dans la préparation des étudiants polonais aux examens montrent par exemple que ceux qui utilisent, à côté d'Internet, les sources classiques d'information savent mieux évaluer leur préparation aux examens et prévoir leurs résultats.

Pour sa part, le Ministre de l'Éducation Nationale polonais par le *Règlement du 23 décembre 2008 relatif au nouveau curriculum*¹⁵⁸ pour l'éducation précoce et l'éducation générale dans les écoles de tous types (J.O. 2009/4/17) introduit à partir de l'année scolaire 2009/2010 parmi les compétences clés à tous les niveaux de l'éducation scolaire, et ceci dès l'école primaire, la compétence de se servir des TIC dans la recherche et l'utilisation d'informations et impose de lier cette compétence à d'autres matières scolaires, et parmi elles les langues étrangères. Le *Tableau 3.3. Nouveau curriculum – éducation vers l'utilisation des TIC et leur articulation avec LE* présente les objectifs de l'éducation vers l'utilisation des TIC et ses articulations avec l'apprentissage/enseignement des langues étrangères à toutes les étapes de la scolarisation jusqu'au baccalauréat. Les étapes de l'éducation scolaire sont traitées dans

¹⁵⁷ Krejtz, 2010. Rapport d'études Internet mobile dans la vie de l'étudiant http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/internet_mob_w_zyciu_studenta_raport.pdf

¹⁵⁸ La traduction du terme polonais « *nowa podstawa programowa* » par « curriculum » est basée sur la définition de ce concept donnée par O. Rey (2010) selon laquelle « *il permet d'intégrer aussi bien la question des contenus que celle des objectifs de l'éducation, des modes d'évaluation, des dispositifs et supports pédagogiques ou encore des parcours dans le système éducatif* » <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/53-avril-2010.php>.

les annexes de 1 à 7 au Règlement cité. Nous avons choisi pour l'analyse deux annexes¹⁵⁹ qui correspondent respectivement :

- au curriculum pour les écoles primaires : Annexe No 2,
- au curriculum pour les collèges et écoles post-collèges visant le baccalauréat : Annexe No 4.

| Étape de l'éducation scolaire | TIC | TIC dans LE |
|---|--|---|
| École primaire I ^{ère} étape de l'éducation classes I-III (apprenants de 7 à 9 ans) | connaître les dangers liés au travail avec ordinateur et Internet (p.15) organiser des activités avec ordinateurs en corrélation avec d'autres champs de l'éducation (p.20) | utiliser des supports multimédias dans l'apprentissage de langues étrangères (p.11) |

¹⁵⁹ Annexe 1 relative à l'éducation maternelle n'introduit pas les TIC ni LE, Annexe 5 relative à l'éducation dans les écoles professionnelles reprend le curriculum des collèges et des lycées, Annexes 3 et 7 relatives à l'éducation des apprenants à déficit et Annexe 6 relative à l'éducation post-baccalauréat ne présentent pas de contenus des TIC ou des LE.

| Étape de l'éducation scolaire | TIC | TIC dans LE |
|--|--|---|
| École primaire II ^{ème} étape de l'éducation classes IV-VI (apprenants de 10 à 12 ans) | travailler en sécurité avec TIC communiquer chercher des informations élaborer des présentations multimédias utiliser les TIC dans l'élaboration des projets et la résolution de problèmes, approfondir les connaissances et développer les centres d'intérêts (p.45-47) | se servir de ressources en langue étrangère (p.26) |
| Collèges III ^{ème} étape de l'éducation | travailler en sécurité avec TIC communiquer chercher des informations élaborer des présentations multimédias utiliser les TIC dans l'élaboration des projets et la résolution de problèmes, approfondir les connaissances et développer les centres d'intérêts (p.183) | Ab initio se servir de ressources en langue étrangère (p.20) Continuation écrire un simple message en courriel (p.23) |

| | | |
|--|---|--|
| Lycée IV ^{ème} étape de l'éducation | travailler en sécurité avec TIC communiquer chercher des informations élaborer des présentations multimédias utiliser les TIC dans l'élaboration des projets et la résolution de problèmes, approfondir les connaissances et développer les centres d'intérêts (p.185) évaluer les dangers et les limites, apprécier les aspects sociaux du développement et de l'application de l'informatique | Ab initio Connaissances du champ lexical TIC (p.25) écrire un simple message en courriel (p.26) Continuation se servir de ressources en langue étrangère (p.27) disposer des moyens linguistiques dans le champ lexical des TIC (p.29) utiliser les TIC comme sources d'informations en LE (p.33) |
|--|---|--|

Tableau 3.3. Nouveau curriculum - éducation vers l'utilisation des TIC et leur articulation avec LE - élaboration propre

Le curriculum met en rapport l'apprentissage des TIC et celui des langues étrangères. L'apprentissage/enseignement des langues étrangères avec l'aide des multimédias commence à la première étape de l'éducation et est poursuivi jusqu'à la quatrième. Les formes de travail ne sont pas très variées, les TIC sont traitées de sources d'information linguistique comme p.ex. dictionnaires en ligne, donc les compétences développées sont avant tout de savoir rechercher des informations et pourraient être classées en culture de l'information. À partir de la troisième étape de l'éducation, les apprenants devraient exceller dans les compétences qui leur permettraient de communiquer

via Internet, sous forme d'envoi de simples messages par la poste électronique. En même temps, l'éducation vers l'utilisation des TIC vise l'acquisition des connaissances pour le travail, des savoirs de communiquer, d'élaborer des présentations multimédias, d'utiliser les TIC dans l'élaboration des projets et la résolution de problèmes.

Même si les usages proposés paraissent modestes et sont, selon nous, à l'étape de l'insertion plutôt que de l'intégration des TIC dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, les futurs enseignants doivent être, selon le Règlement cité, préparés à organiser, gérer et évaluer le travail d'apprentissage/enseignement dans cet environnement. Le curriculum élargit ainsi les compétences dans le domaine à acquérir par les futurs enseignants des langues étrangères définies par les documents normatifs (à la section 2.1.3.). À côté de ces exigences formelles, imposées, d'une part, par le curriculum nouveau et par les documents normatifs en vigueur d'autre part, nous trouvons qu'il y a d'autres raisons pour se pencher avec plus d'intérêt sur les TIC dans la formation initiale et ceci pour leurs valeurs formatives.

Il reste à voir les attitudes des **enseignants** par rapport à l'exploitation des TIC dans les classes et les usages pratiqués. Si l'intégration des TIC dans l'apprentissage/enseignement dans les pays anglophones et francophones est depuis quelques années lancée avec de vastes programmes de promotion des TIC¹⁶⁰, les enseignants polonais ont assisté il y a à peine quelques années à des démarches d'équipement des écoles en ordinateurs connectés au réseau (des décisions ponctuelles des autorités locales font introduire dans les classes de nouveaux outils p.ex. des tableaux blancs interactifs dans la voïévodie de Coujavie-Poméranie à partir de l'année scolaire 2010). Leur expérience du travail dans l'environnement TIC est assez

¹⁶⁰ p.ex. le programme du Royaume-Uni « Harnessing Technology; Transforming Learning and Childrens Services » 2005 qui, après une étape d'équipement et d'infrastructure, forme les enseignants aux outils fournis (Bétrancourt, 2007 : 130).

courte. En plus, comme c'est le cas d'autres pays, « *l'installation des moyens techniques précède bien souvent la recherche sur leur utilisation* » (Richard, 2002 : 7). Les recherches sur les attitudes et les usages que font les enseignants des TIC sont peu nombreuses, insistent parfois sur les statistiques des usages de l'équipement mis à disposition ou aux prescriptions formatives. L'analyse des attitudes des enseignants par rapport à l'apprentissage/enseignement des langues étrangères dans l'environnement TIC prendra en compte les effets des recherches menées dans ce cadre à l'étranger et ensuite présentera quelques récentes études polonaises. Très souvent, l'analyse des attitudes des enseignants par rapport à l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage se fait dans le contexte du décalage entre les attentes sur les effets des apprentissages et leurs résultats réels. Ici, les études montrent parmi les causes de cet état de choses les réticences des enseignants expliquées par trois raisons :

- la crainte de ne pas maîtriser l'outil informatique devant les apprenants,
- le refus de remettre en cause l'enseignement frontal,
- le manque de formation ou son inadaptation aux besoins des enseignants : les aspects techniques privilégiés au détriment des aspects didactiques (Mangenot, 2002 : 175).

Les dernières recherches sur l'usage des TIC que font les jeunes enseignants américains¹⁶¹ dans leur travail éducatif accentuent aussi leur réticence par rapport à la technologie et leur préférence pour des méthodes traditionnelles : livres et transmission des savoirs par l'enseignant, mais constatent aussi que la tendance vers l'usage des TIC est grandissante. Dans le

¹⁶¹ Les Recherches de Grunwald Associates de 2009 montrent que seulement 22% des jeunes enseignants consacrent plus de 30% du temps d'enseignement dans l'environnement TIC
http://www.pbs.org/teachers/_files/pdf/annual-pbs-survey-report.pdf

rapport préliminaire du projet Soctrates Mailbox¹⁶², le projet qui examine les usages dans des écoles de six pays, Grande Bretagne, Suisse, France, Belgique, Italie et Norvège, des outils TIC de communication, les conclusions soulignent que si les enseignants acceptent presque naïvement la communication télématique comme clés des apprentissages linguistiques et interculturels, ils développent peu leur approche didactique (Hexel *et al.*, 1997)¹⁶³. Les observations de plusieurs classes dans le cadre du projet montrent que les enseignants conçoivent les TIC comme des outils qui possèdent en soi le potentiel éducatif, qu'ils pensent avoir changé de rôle dans le processus d'apprentissage/enseignement alors qu'ils se sont simplement retirés de la scène du point de vue de l'organisation et des exigences, qu'ils sous-estiment l'importance d'une planification en commun etc. Quelques études polonaises récentes sur l'intégration des TIC dans la pratique enseignante indiquent p.ex. que la présence des enseignants polonais sur les forums internationaux consacrés à l'apprentissage à distance est quasi inexistante (Wolski, 2010 : 287-295), que les enseignants sont habitués à des méthodes traditionnelles d'apprentissage/enseignement (Koralewska, 2009 : 205-216), que les enseignants/formateurs en formation institutionnalisée limitent l'usage des TIC aux situations d'une communication urgente avec les étudiants (en période de stages pédagogiques ou lors de la rédaction du travail de diplôme) ou pour la publication de leurs propres matériaux didactiques¹⁶⁴. Ceci nous autorise à constater que l'intégration des TIC dans la pratique enseignante polonaise est en général au stade d'amorce. À côté des causes exprimées par les enseignants eux-mêmes, il serait judicieux de

¹⁶² Dont la description complète et la présentation de la réalisation dans le cadre du programme Socrates se trouvent sur le site http://tecfa.unige.ch/socrates-mailbox/new_site/project.html.

¹⁶³ http://tecfa.unige.ch/socrates-mailbox/new_site/res-articles.html#splendor

¹⁶⁴ Nous avons enquêté les enseignants du NKJO de Bydgoszcz au sujet des échanges en ligne avec les étudiants. Les résultats de l'enquête ont été présentés dans Stanczyk, 2011.

mentionner l'influence des théories personnelles d'enseignement issues de l'expérience en tant qu'apprenant, des exemples de pratiques enseignantes observées et vécues, de peu d'exposition au travail dans l'environnement TIC.

En résumé, l'analyse des exigences normatives de la formation des enseignants vers l'utilisation des TIC, les tâches enseignantes qui résultent du curriculum nouveau, les préférences pour un apprentissage plutôt classique manifestées par les apprenants et les étudiants, d'une part et d'autre part, le potentiel éducatif des TIC et l'enjeu formatif qui en résulte, nous amènent à constater que la conception de la formation initiale dans cet environnement doit être assez large pour y englober tous les éléments invoqués et y remédier. Par conséquent, l'objectif de la formation initiale dans l'environnement multimédia que nous proposons n'est pas, comme ceci résulte des documents analysés, de préparer à l'utilisation technique des TIC pour l'apprentissage des langues étrangères, à savoir manier de façon effective l'outil pour trouver l'information ou pour communiquer, mais de susciter de nouveaux apprentissages substantiels basés sur l'interaction sociale et la réflexion pour lesquels l'information et la communication ne constituent que des outils.

3.4. Bilan et conclusion

Nous avons situé l'analyse des TICE dans la perspective de leur utilité pour la communauté de la formation initiale qui repose sur les principes de la coconstruction des connaissances. Sans prétention à l'exhaustivité, nous avons caractérisé les ressources TIC choisies et analysé leurs exploitations pédagogiques. Plusieurs questions importantes surgissent de l'analyse : le potentiel technologique et éducatif des TIC doit être soumis à une conception pédagogique, l'usage pédagogique doit valoriser et conscientiser les usages personnels antérieurs. En plus, comme le montre l'histoire de l'intégration des TIC à l'apprentissage/enseignement de langues étrangères, les concep-

tions pédagogiques confrontées aux usages dans l'environnement multimédia font émerger une fois de plus une didactique centrée sur l'apprenant. Cette évolution, très rapide, se fait au détriment de l'importance de l'enseignant dans le processus et provoque des inquiétudes, justifiées par manque de formations substantielles, des enseignants. Pour que l'apprentissage/enseignement dans l'environnement TIC apporte des résultats en apprentissages, il est indispensable que les enseignants et les futurs enseignants soient d'une part préparés à ce type de travail et conscients de la nécessité de la formation continue d'autre part, vu l'ampleur et la rapidité des changements.

Les possibilités techniques offertes par les outils Internet constituent un autre élément des dispositifs d'apprentissage/formation dans le réseau. Si toutes les ressources TIC choisies pour l'analyse sont, par leur caractère technique, des hypermédias, elles ne sont pas toutes des sociomédias. Pour devenir médiateurs des processus d'apprentissage individuel et collectif, ils exigent un encadrement¹⁶⁵ pédagogique approprié. Le point de départ est le profil professionnel auquel tend la formation des futurs enseignants des langues étrangères. Ce choix sous-tend le suivant : les méthodes de travail pour y aboutir et les outils qui permettraient leur réalisation. Le dispositif ainsi conceptualisé nécessite une adaptation personnalisée aux participants du processus de l'apprentissage/formation. Nous proposons de définir l'adaptation personnalisée comme prise en compte, dans la planification du parcours formatif et dans sa réalisation, des styles et des stratégies d'apprentissage des étudiants et de leurs usages personnels des outils TIC, repérés au début de la formation dans l'environnement TIC. Respecter les usages sociaux est à notre sens d'une part une prise de conscience et une valorisation des compétences

¹⁶⁵ L'encadrement exige une synergie d'actions entre tous les éléments institutionnels de la formation : décisions de l'administration, soutien technologique, formation des formateurs, financements etc. Ces questions n'étant pas dans la visée principale de notre étude, nous nous limitons volontairement à la question pédagogique de l'encadrement.

individuelles antérieures, et d'autre part l'étape nécessaire pour le transfert de ces apprentissages dans la formation initiale.

La formation vers le profil professionnel retenu – expert en devenir – exige en plus un cadre où les activités entreprises dans la résolution de problèmes peuvent être réalisées en une interaction sociale propice à la réflexion. L'interaction sociale demande l'ouverture de la communauté de la formation envers les espaces et les utilisateurs présents dans le réseau en dehors du cadre institutionnalisé restreint. Cette ouverture rendrait possible aussi la mutualisation des effets du travail des étudiants et, par là, la confrontation de leurs connaissances avec un public très large. De tels échanges fournissent, selon nous, des situations favorisant la réflexion. Le cadre restreint des exigences normatives quant à la formation des enseignants vers la pratique enseignante dans l'environnement TIC et les attitudes et la spécificité des expériences dans le réseau des enseignants et des apprenants présentées doivent être abordées dans la conception de la formation initiale comme des défis à relever. Le dispositif de formation intégrant les TIC doit être basé sur leurs valeurs choisies pour l'apprentissage/formation envisagé. Étant donné que le profil professionnel retenu est assis sur les principes de la personnalisation et de l'individualisation du parcours formatif et sur la nécessité des échanges sociaux pour la coconstruction du savoir (cf. 1.4), nous nous proposons, dans le chapitre qui suit, d'examiner les valeurs des TIC, médiateurs du processus de l'apprentissage/formation individuel et social, pour sa modélisation.

Chapitre 4. Valeurs des TIC pour la modélisation du profil professionnel retenu

Les applications pédagogiques des outils TIC adressent aux chercheurs de nouvelles questions sur les processus cognitifs de traitement de l'information, de construction des représentations, de mémorisation et d'acquisition des connaissances, sur les interactions au sein de groupes virtuels et sur la construction des connaissances qui en résultent. Des recherches polonaises centrées sur l'intégration des outils TIC dans la formation des futurs enseignants de langues indiquent la valeur des blogs pour le développement de la compétence discursive (Pędzisz, 2009 : 101-112), de la communication asynchrone dans le développement des compétences argumentatives (Górecka, 2009 : 41-52), des présentations multimédias facilitateurs des processus de pensée (Twardoń, 2009 : 193-204). Certaines recherches se réfèrent aux cadres multimodaux de présentation choisis : texte et image, texte et son etc. et visent à identifier les impacts des hypertextes sur les compétences de lecture, de compréhension, d'écriture. D'autres se penchent plutôt sur les effets des projets pédagogiques, réalisés dans les environnements de communication et de collaboration, sur les apprentissages et le transfert des capacités ainsi acquises, sur le rôle de la collaboration et des outils collaboratifs, sur l'effet de logiciels de communication ou de collaboration sur les interactions etc. Nous allons volontairement restreindre l'analyse aux évaluations des recherches sur les effets des projets d'apprentissage, réalisés dans l'environnement communicationnel et collaboratif des TIC, sur la métacognition et la réflexion, ce qui correspond à notre champ d'études.

L'objectif de la formation initiale visant une utilisation transférable des apprentissages consisterait d'abord à conscientiser les stratégies utilisées et les connaissances construites : s'observer lors de la réalisation d'une tâche planifiée et dans la résolution d'un problème, évaluer leur rendement et réfléchir sur des modifications éventuelles, et ceci

de préférence dans des échanges et des actions entreprises avec les autres participants de la formation et avec un public large. Par conséquent, l'analyse qui suit se fera en deux volets : individualisation et socialisation de l'apprentissage/formation, accompagnés de leur suite logique, à savoir la préparation au développement professionnel continu. Il est important de noter aussi que la distinction entre le phénomène d'individualisation et celui de socialisation n'est faite que pour le besoin d'une analyse claire, les deux phénomènes s'interposant continuellement dans les réalisations pratiques.

4.1. Individualisation de l'apprentissage/formation

Se former vers les compétences exigées pour un métier ne peut se faire uniquement par un projet personnel. Il serait difficile de prévoir et de planifier ce qu'il faut apprendre pour aller au but ultime. Pourtant, faire un diagnostic du point d'entrée sous forme de mise en rapport des principes de la formation et de ses compétences de départ relève d'un travail individuel. Pour rationaliser le parcours formatif vers le point de sortie, voire l'optimiser, une démarche individualisant l'apprentissage/formation se voit nécessaire. Ainsi, nous allons analyser dans la suite l'utilité de l'environnement des TIC pour la formation individualisée que nous définissons comme processus de l'apprentissage/formation qui :

- permet une observation et une conscientisation des préférences cognitives et des besoins éducatifs personnels,
- respecte les styles et les stratégies d'apprentissage,
- donne de la place aux aspects affectifs du processus,
- s'adapte au rythme et aux méthodes de travail individuel.

Étant donné la description des potentialités pédagogiques des ressources multimédias choisies contenue dans la section 3.2.2., l'étude qui suit se concentrera sur leur valeur pour l'apprentissage individualisant résultant des recherches. Aussi, le peu de recherches polonaises dans le domaine, nous oblige-t-il

à nous référer avant tout aux analyses des effets des recherches empiriques anglo-saxonnes faites dernièrement par des chercheurs francophones (p.ex. Legros et Crinon, 2002) et aux études françaises récentes (p.ex. Foucher *et al.*, 2008).

4.1.1. Développement métacognitif

Les TIC ne sont pas en soi un environnement du développement métacognitif mais ils fournissent des outils favorisant le développement « méta » : cognitif, linguistique, stratégique. Plusieurs conditions, nécessaires pour l'acquisition des métaconnaissances, peuvent être garanties dans l'environnement des TIC : entreprendre une activité d'apprentissage/formation, pouvoir s'observer dans le processus, disposer des données pour une analyse ultérieure, expliciter l'expérience pour la conscientiser et apprendre à gérer, réguler et évaluer sa formation. Comme nous l'avons présenté au premier chapitre, l'environnement multimédia offre des lieux et des contextes pour ancrer l'apprentissage des langues étrangères et la formation des futurs enseignants des langues étrangères dans le réel social. À présent, nous limitons notre analyse de la valeur des TIC pour le développement métacognitif aux effets de quelques recherches.

Le déplacement des apprentissages dans l'environnement TIC a fait révéler, une fois de plus et de manière spectaculaire, l'écart entre l'information et la connaissance : « *l'information que l'on a rencontrée et à laquelle on a accédée, n'est pas la même chose que la connaissance construite sur sa base* » (Salomon, 2000, dans Pudelko *et al.*, 2002 : 40-61) et la nécessité pédagogique de guider dans la construction de la connaissance à partir de l'information trouvée. Le parcours de l'information vers la connaissance constitue la structure de chaque mission virtuelle (paragraphe 3.2.2.2.). L'élaboration d'une présentation sur un thème proposé exige le passage par toutes les étapes du traitement de l'information et dirige l'apprenant vers la construction du savoir. L'outil de guidage est

constitué de la chronologie des tâches à accomplir appelée « processus » et accompagné de grilles d'évaluation ou d'autoévaluation. Les critères de la réalisation souhaitée y sont exposés. Très souvent, ils se réfèrent à des domaines de compétences différentes : spécifiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère (p.ex. comment s'adresser à une personne inconnue dans une demande écrite) et/ou transversales (p.ex. comment préparer un plan de visite pour des amis de l'étranger). Disposer des données sous forme de : grilles d'autoévaluation remplies et consultées, parcours entrepris dans la recherche et l'élaboration des informations, enregistrements des interventions sur l'outil de communication choisi, etc. constituent des outils pour une méta-analyse ultérieure approfondie.

Ces outils de métacognition ainsi mis à la disposition de l'apprenant peuvent être plus performants avec un accompagnement, en ligne ou hors ligne, de l'enseignant. En même temps, il est à souligner que l'accompagnement de l'enseignant commence déjà au moment de la construction d'une grille auto- et évaluative, avec le choix des compétences proposées pour être analysées, des critères appliqués, des formulations de consignes etc. Pour ceci, l'élaboration d'une mission virtuelle, par les étudiants lors de la formation, contribue à la réalisation de l'objectif formatif de sensibilisation aux étapes qui mènent de l'information à la construction du savoir, aux outils d'accompagnement nécessaires pour gérer, réguler et auto-évaluer les apprentissages en cours. L'espace des missions virtuelles n'est pas le seul à inclure des grilles évaluatives et auto-évaluatives : d'autres ressources disposent aussi d'outils de création de grilles d'évaluation (cf. 3.2.2.).

De même, pour s'observer et ensuite conscientiser son apprentissage, la verbalisation de l'expérience s'offre sous forme écrite sur les blogs, les wikis, les forums de discussions etc. Raconter le vécu par écrit peut se faire selon les questions – guides proposées par l'enseignant, au moins au début, et/ou posées après par des lecteurs : Comment j'ai cherché ? Quel

type de texte je préfère ? Qu'est-ce qui me permet d'évaluer les effets de mes recherches ? Quels critères me permettent de choisir les informations pertinentes ? Qu'est-ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Etc. De même, les projets de formations enseignantes réalisés dans le cadre des plates-formes éducatives, en fonction des objectifs proposés, permettent d'enregistrer toute intervention écrite et de l'analyser ensuite. En plus, la possibilité donnée par l'outil multimédia d'employer l'écriture pour apprendre s'encadre dans la théorie vygotskienne (cf. sous-chapitre 1.1.4.) attribuant au langage un statut d'instrument cognitif : l'écriture permet à la pensée de s'exercer. Les recherches sur les effets de l'écriture à l'aide des outils informatiques (Crinon *et al.*, 2002), lorsque l'on écrit pour quelqu'un ou l'on écrit avec quelqu'un pour réaliser quelque chose, montrent qu'elle concourt à la mutualisation des apports dans la compréhension des situations-problèmes et, par l'explicitation des buts, procédures, bilans etc, à la régulation de l'apprentissage, donc au développement de la métacognition. D'autres études soulignent le rôle du traitement de texte dans le développement des capacités métacognitives qui conduisent à une meilleure maîtrise de l'écrit (p.ex. Jones et Pellegrini, 1996 cités dans Crinon, 2002). Toutes les études font apparaître l'impact de l'environnement multimédia sur l'acquisition de la métacognition par son caractère d'outil de médiation favorable aux dialogues ou discussions sur les activités mentales entreprises. Les échanges substantiels pour les apprentissages seront traités plus en détails dans le sous-chapitre 4.2.

Pourtant, l'apport métacognitif de la mission virtuelle à la construction des connaissances d'un futur enseignant des langues réside, à notre sens, déjà dans sa structure et dans le choix des outils mis à sa disposition pour accomplir la mission : les étapes - tâches à parcourir et réaliser, les critères de quoi, comment auxquels il faut se référer dans l'auto-évaluation et l'auto-régulation, les personnes à contacter, communiquer, négocier, coopérer. Par là, elle permet de conduire dans l'activité d'apprentissage, d'enregistrer les données, de verbaliser

l'expérience, et d'échanger autour de l'activité d'apprentissage. La mission virtuelle respecte ainsi la caractéristique des environnements pédagogiques maximalistes (Tardif, 1999, 2002) qui demandent aux apprenants de « *soulever des questions, de fournir des arguments, d'apporter des justifications et d'adopter un point de vue critique* » (Tardif, 1999 : 173) et favorisent ainsi la transférabilité des apprentissages.

4.1.2. Stratégies d'apprentissage/formation dans l'environnement multimédia

L'environnement multimédia constitue un espace à double enjeu pour la mise en œuvre et le développement des stratégies individuelles d'apprentissage/formation : il fournit d'une part l'opportunité de se servir de nombreuses stratégies différentes et de les actualiser, voire modifier, ou en développer de nouvelles résultant de la spécificité environnementale, d'autre part.

À l'exemple des stratégies de lecture, de mémorisation et de communication (cf. les sections 1.1.3 et 2.2.1) nous allons analyser l'impact de l'environnement multimédia sur leur développement et l'actualisation.

Pour la **lecture** dans le but de la construction des connaissances, plusieurs aides en ligne sont disponibles. Sous forme d'aides stratégiques, démonstratives et à la compréhension elles accompagnent des logiciels d'appren-tissage d'une langue. Si l'élaboration de certains exige encore des modifications (p.ex. l'analyse des aides dans Hamon, 2008), il existe des logiciels qui contiennent des propositions de stratégies de lecture dont la valeur pour l'apprentissage se vérifie dans les recherches. Leurs résultats indiquent la tendance suivante : les élèves, et surtout les « faibles lecteurs » qui ont travaillé avec le logiciel¹⁶⁶ par rapport aux élèves disposant du texte à lire sur papier sont plus performants avec le texte dans

¹⁶⁶ Le logiciel créé pour cette recherche est disponible sur <http://coditexte.creteil.iufm.fr/> dans la rubrique « travail en ligne ».

le logiciel : ils produisent plus d'infos, d'ailleurs plus d'infos vraies, plus d'enchaînement de causalité, plus de liaisons aux acquis précédents (Crinon *et al.*, 2008 : 345-360).

Pour sa part, la **lecture hypertexte**, sous forme de navigation dans l'environnement multimodal, d'une part, exige des stratégies adaptées et contribue à la construction des apprentissages, d'autre part. Le décodage des représentations visuelles symboliques exige de nouvelles stratégies. Ces stratégies requièrent l'anticipation sur le sens des indices sur l'écran afin de faire des hypothèses sur les liens potentiels et/ou désirés dans la recherche des informations. Les décisions sont immédiatement validées par un clic sur l'élément choisi qui découvre le contenu hypertexte, sa forme, son agencement. Les recherches se font de façon abductive par associations et analogies de ce qui peut être. La différence et la difficulté, par rapport à une lecture linéaire, résident dans la hiérarchisation du savoir et de la création de la convergence à partir de la divergence et ceci par la spécificité de l'environnement pénétré que Pierre Lévy décrit « *comme si l'on explorait une grande carte sans jamais pouvoir la déplier* » (Lévy, dans Lancien, 1998 : 31). Les difficultés, spécifiées par Barbot (1999 : 96), notamment à avoir une vision globale, à se repérer et choisir, à se concentrer et à transformer l'information en savoir, peuvent produire des sentiments d'insécurité, d'angoisse, d'égarement, d'incertitude et risquent de diminuer la motivation. De même, Pudelko (2002) constate d'après les effets de recherches cités que les apprenants, lors d'un apprentissage avec l'hypertexte, pour créer une structure du document « *n'utilisent pas spontanément les fonctions structurelles ou fonctionnelles des hypertextes de manière constructive [...], et préfèrent souvent suivre les liens proposés [...], à moins qu'ils ne possèdent déjà des connaissances avancées sur le domaine [...]* » (Pudelko, 2002 : 53). Les études montrent que l'apprentissage dans l'environnement hypertexte fait appel à des stratégies cognitives et métacognitives qui doivent, dans la plupart des cas, faire objet d'apprentissage. De tels préparatifs préalables peuvent

s'effectuer dans la mission virtuelle (cf. le paragraphe 3.2.2.2.). Cependant, des études ont montré que la lecture d'un hypertexte s'apparente à l'activité de résolution de problèmes. Cette caractéristique de la lecture hypertexte peut être modélisée à l'exemple de l'heuristique de l'*ascension de la montagne* (ang. *hill climbing* expliqué dans la section 1.1.2.) où, pour trouver une information, il faut d'abord lier les objectifs de la lecture avec les nœuds d'informations et ensuite, en descendant, chercher des nœuds pertinents. En plus, la lecture hypertexte apporte aux lecteurs le sentiment de contrôle de l'environnement et augmente leurs implications dans la tâche (Becker et Dwyer, 1994 dans Pudelko, 2002 : 103).

Les performances dans les activités de **mémorisation**, et ensuite de transfert, peuvent être améliorées chez les apprenants avec le support du multimédia dans la construction des connexions représentationnelles et référentielles. L'effet positif de la présentation simultanée des textes et des images sur la construction des connaissances a été mis en évidence par plusieurs recherches (Mayer et Moreno, 1998 ; Mayer *et al.*, 1995, cité dans Pudelko *et al.*, 2002 : 44). Le texte et l'image facilitent la mémorisation par une construction cohérente du savoir. Ils favorisent aussi le transfert par une construction intermodale : verbale et imagée.

Il existe un type d'outils multimédias qui permettent aux apprenants d'externaliser le processus de la mémorisation et de la construction des connaissances. Sous formes de dessins, diagrammes, arbres, schémas, ils rendent possible la présentation graphique des relations entre les concepts. Appelés *mind map* ou *cartes heuristiques*¹⁶⁷ et disponibles gratuitement sur Internet (p.ex. <http://www.xmind.net/>), ils facilitent l'organisation des idées, l'élaboration des concepts et/ou une simple prise de notes, pourtant bien organisée. Ces cartes, appelées aussi « conceptuelles », constituent pour certains

¹⁶⁷ D'autres termes utilisés : mentales, sémantiques, cognitives n'ont pas d'incidence sur la signification réelle de l'outil. Les définitions détaillées des cartes heuristiques sont proposées dans Brodin, 2008 : 329 - 344.

chercheurs (p.ex. McAleese, 1998)¹⁶⁸ des outils dynamiques, environnements d'aide à l'apprentissage, facilitant la construction des connaissances par les processus d'extension de la mémoire de travail. Même si les études sur leurs apports à l'apprentissage ne sont pas nombreuses, elles constatent les effets positifs sur les activités de la résolution de problèmes grâce à la visualisation des espaces-problèmes (p.ex. Cox et Brna, 1995 ; Reinhard *et al.*, 1997, cité dans Pudelko *et al.*, 2002 : 48), sur la conscientisation chez les étudiants en formation linguistique des stratégies de lecture lors de la désorientation dans les hypertextes (Brodin, 2008 : 340).

La spécificité des stratégies activées dans le multimédia résulte de l'environnement et de sa construction. Les stratégies **communicatives** subissent aussi des changements importants : remplacement du non-verbal et du para-verbal par utilisation de nouveaux codes iconiques, expression de soi par la publication d'images, musiques, jeux etc. préférés, exigence de rapidité, de concision et de clarté d'échanges modifiés dans le virtuel par rapport au réel, un sentiment d'absence dans la présence etc. Autant de défis pour la médiation humaine et la compréhension de l'autre. Un défi spécifique pour le futur enseignant de langue étrangère qui inévitablement communiquera, entre autres, avec les apprenants sur Internet. Parmi les « bouleversements » introduits par les TIC au niveau sémiotique, sont à citer : l'hybridation des langages dans le modèle multimodal, le retour de l'oralité comme paradigme de la communication culturelle, la tendance à une réduction des différences linguistiques, à la standardisation de nouveaux codes universels (Barbot, 1999 : 202). L'analyse du discours pédagogique en ligne n'est pas notre objectif, nous trouvons cependant que la stratégie communicative en ligne est d'une spécificité et importance particulière dans la formation du futur enseignant de langues et

¹⁶⁸ Sur le site de Marc Couture de l'Université de Sherbrook <http://pages.usherbrooke.ca/schematisation/> destiné aux applications pédagogiques des outils de schématisation.

nous nous proposons de l'aborder dans la troisième partie de notre étude.

Une autre spécificité de la communication médiatisée est l'absence d'identité sociale et de la conscience de soi ; certains chercheurs parlent même de la désindividualisation face à l'absorption par la machine (p.ex. Faigley, 1992 dans Crinon, 2002 : 68). Le manque d'indices physiques et sociaux traditionnels de la communication interpersonnelle peut provoquer deux types de comportements opposés : ceux qui n'obéissent pas aux normes, impulsifs et agressifs, ou ceux qui, libérés des normes et des frontières sociales résultants de statuts différents, démocratisent les relations. Les études dans le monde de l'éducation (Hara *et al.*, 1998 dans Crinon, 2002 : 68) montrent que les messages échangés entre les étudiants et les enseignants deviennent de moins en moins formels et de plus en plus centrés sur l'apprentissage. De plus, certaines recherches mettent en avant le rôle des pseudonymes sous lesquels les étudiants peuvent se cacher lors d'un travail collaboratif sur un réseau informatique. Les études de Duin et Hansen (1994, dans Crinon 2002 : 70) montrent une activité élevée et des participations plus importantes des étudiants « faibles » et les chercheurs expliquent ce fait, entre autres, par la possibilité de travailler anonymement. Enfin, pour l'apprentissage des langues étrangères dans des situations de communication multimédia, les études (citées dans Crinon, 2002 : 75) font émerger comme condition de réussite l'existence d'une « communauté de discours » : les apprenants qui en font partie estiment gagner aux échanges avec les partenaires.

Bref, les stratégies, dans le processus de l'apprentissage/formation, se mettent ou sont mises en œuvre parallèlement, en alternance, s'interposent et interagissent en fonction des activités de formation proposées, de l'engagement personnel face à la tâche, aux difficultés rencontrées. L'environnement multimédia, à la lumière des résultats de recherches présentés, se voit particulièrement propice à l'orientation vers les stratégies cognitives et métacognitives et à leur acquisition. En plus, la

maîtrise des stratégies multimédia donne l'accès aux ressources, à l'information et à la communication personnelle et professionnelle, et ainsi devient une obligation et exigence sociale et professionnelle.

4.1.3. Besoins éducatifs spécifiques

Les changements dans le système éducatif polonais face aux apprenants à besoins éducatifs spécifiques, pour n'en indiquer que les deux plus importants : passage conceptuel de l'éducation spéciale (ségrégative) vers le système d'enseignement intégrateur et apprentissage d'une langue étrangère obligatoire depuis 2002¹⁶⁹, créent de nouvelles situations professionnelles pour les enseignants des langues étrangères et pour leur formation. Le groupe d'apprenants sous l'appellation « aux besoins éducatifs spécifiques » comprend aussi bien les apprenants handicapés (phénomènes médicaux, psychologiques et sociaux), aux difficultés d'apprentissage (p.ex. dyslexie) que des apprenants exceptionnellement doués (Zawadzka-Bartnik, 2009). De la sorte, la formation des futurs enseignants de langues vers le travail avec les apprenants à besoins éducatifs spécifiques s'avère d'une part nécessaire et de l'autre constitue la valeur ajoutée au programme de formation par la sensibilisation à la différence, le développement de la créativité, la recherche des solutions enseignantes personnalisées.

L'environnement des TIC propose des outils spécifiques visant les besoins éducatifs concrétisés. Par exemple, les systèmes de synthèse vocale permettent à une machine de prononcer des mots ou des séquences de mots à partir d'un texte écrit ou tout simplement faire parler son ordinateur¹⁷⁰ ce qui se présente comme une possibilité aux personnes non-voyantes d'avoir accès aux informations et à la communication

¹⁶⁹ J.O. 2002/15/142.

¹⁷⁰ p.ex. <http://www.ivona.com/> pour des textes écrits ou <http://www.figier.com/Publications/voix.htm> pour faire parler son ordinateur.

multimédia¹⁷¹. Les études ont montré l'efficacité de ces systèmes avec des lecteurs en difficulté de décodage et de reconnaissance de mots, dans la restitution orale des mots chez les apprenants avec un diagnostic d'atteinte neurologique. L'évaluation des exercices de remédiation présentés sur ordinateur aux élèves dyslexiques a permis de conclure à l'efficacité du système grâce à la possibilité de choisir la couleur des lettres et du fond et à la synthèse vocale qui favorise les capacités de segmentation phonémique (Pudelko *et al.*, 2002: 86). Nombreux sont les portails offrant des logiciels d'aide au développement des compétences concrètes : par exemple <http://www.wordq.com/wordq1francais.html> pour les difficultés dans la rédaction de textes, ou sur le portail polonais <http://www.programyedukacyjne.eu/programyedukacyjne.eu-katalog.pdf> qui propose de multiples activités visant les besoins éducatifs spécifiques (difficultés de calculs, de lecture, exercices de mémoire à court terme etc.). L'inconvénient, au moins pour certains d'entre eux, est que, sauf les témoignages des utilisateurs et/ou les recommandations des auteurs, il n'y a pas d'études qui évalueraient leurs impacts sur les apprentissages.

Pour leur part, les environnements multimédia maximalistes offrent un large éventail de possibilités d'action où chacun peut trouver une place ou l'activité la mieux adaptée à ses besoins ou objectifs. Les missions virtuelles, créées dans le respect des différences individuelles des apprenants, sont susceptibles d'engager dans la réalisation de tâches différenciées tous les apprenants de la classe et de les amener par des voies individualisées en fonction des différents besoins et exigences éducatifs à des apprentissages¹⁷². L'impact de la mission virtuelle peut être aussi estimé dans le cadre de la perception de l'efficacité personnelle proportionnelle selon

¹⁷¹ Il existe des logiciels comme par exemple « dasher » qui permettent une navigation et une écriture sur l'écran de l'ordinateur avec les mouvements de l'œil <http://www.inference.phy.cam.ac.uk/dasher/francais/>.

¹⁷² Selon une analyse de l'environnement des missions virtuelles proposée par Karpińska-Szaj et Stańczyk (2009 : 417-424).

certaines études (Pudelko *et al.*, 2002 : 103) au nombre de stratégies utilisées nécessaires à la recherche d'informations pertinentes. L'environnement de la mission virtuelle ainsi que l'éventail de tâches qui peuvent être proposées créent de plus des possibilités pour des communications exolingues sous différentes formes : par écrit, par images, par choix de liens à consulter etc. Le retardement admis pour les réponses et/ou les interventions lors du travail donne du temps à la réflexion et limite l'évaluation de l'autre à ce qu'il exprime ou produit ou contribue. Les cadres temporels de la réalisation d'une mission virtuelle doivent aussi respecter différents rythmes de travail. Le rythme libre de travail suppose le refus d'imposer le même rythme à tous et l'accord à chacun de la responsabilité de son propre rythme. Parmi les besoins éducatifs spécifiques qui peuvent être assouvis par le travail dans le monde des missions virtuelles il y a aussi un sentiment d'appartenance à une communauté d'intérêts partagés et de succès suite à la contribution apportée. La participation à la réalisation d'une mission, bien construite, pourrait également développer le respect envers la différence. Les apports ainsi envisagés s'inscrivent aussi dans des valeurs thérapeutiques personnelles.

Pour préparer les futurs enseignants au travail avec les groupes intégrés et en profiter pour le développement professionnel, l'environnement multimédia s'offre donc comme un espace qui rend possible une recherche créative de nouvelles formes de travail et leur réalisation, une attention plus élevée portée vers la différence des apprentissages humains, une opportunité d'encadrer dans les activités d'apprentissage des besoins les plus spécifiques et un accueil aux communautés d'apprentissage et de formation bien hétérogènes. Dans le sous-chapitre suivant, nous allons nous pencher sur les effets de la socialisation apportée à l'apprentissage/formation par l'environnement des TIC.

4.2. Socialisation de l'apprentissage/formation

L'ancrage de l'apprentissage/formation des enseignants de français dans l'environnement TIC aurait comme objectif le remplacement des activités formatives dans le contexte des applications réelles des compétences et des connaissances visées par la formation. Ce contexte naturel de communication exolingue avec un public large et divergent offrirait des possibilités de mener des actions diverses. L'avantage supposé du multimédia est de rapprocher et de plonger l'apprenant dans le monde réel, simulé par des contextes virtuels et ainsi situer la cognition. Il est important de souligner que ce n'est pas l'environnement multimédia qui a introduit des pratiques collectives et le travail en groupe dans les classes. Pourtant, les utilisations des possibilités des TIC dans la dynamique des classes ont fait émerger et augmenter les interactions entre les apprenants et les ont rendues plus visibles pour les chercheurs (Pudelko *et al.*, 2002 : 58). Dans la suite, nous analyserons les résultats de recherches qui se sont proposé comme but d'observer les effets des environnements multimédia du réseautage social sur les apprentissages.

4.2.1. Collaboration et coopération

L'apprentissage collaboratif a une longue histoire dans la didactique des langues, étant entre autres l'un des contextes de l'approche communicative. L'apprentissage collaboratif a aussi centré l'attention sur la parole des apprenants au dépourvu de celle du maître, sur la mobilisation potentiel des apprenants « faibles », sur les avantages de la négociation pour le fonctionnement individuel, sur les rapports de parités et d'égalités entre les membres du groupe pour la communication et l'apprentissage (cf. Rey, 1999). L'intérêt aigu porté sur les avantages de la collaboration a fait distinguer deux modes de travail appelés respectivement **coopération** et **collaboration** différents en interactions et organisation du travail sur les

tâches (cf. les définitions détaillées au paragraphe 1.2.2.2.). L'apprentissage collaboratif est supposé apporter les résultats attendus en apprentissages si les conditions fonctionnelles et organisationnelles, vérifiées par les recherches (Johnson et Johnson, 1996 ; Cavalier et Klein, 1998, cités dans Pudelko *et al.*, 2002 : 59), sont respectées (cf. les principes de constitution des communautés de la formation à la section 3.1.3).

Les études sur l'apprentissage collaboratif¹⁷³ montrent des effets positifs de l'apprentissage en petit groupe, d'autres des effets identiques entre les méthodes individuelles ou groupales (Klein et Doran, 1997). Le travail collaboratif présente aussi des bénéfices dans la résolution de problèmes, surtout par l'opportunité de tester et de développer les connaissances dans l'articulation de la compréhension du domaine à celle des autres et dans la chance d'apprendre à partir de l'expérience des autres (Casey, 1996). Il s'avère plus efficace que l'apprentissage individuel pour les situations d'apprentissage qui exigent une grande créativité ; parfois les apprentissages dus au travail avec des pairs dépassent ce que les élèves apprennent de leur enseignant (Kansellar et Erkens, 1996). Il diminue le sentiment de frustration devant la réalisation des tâches plus complexes dans l'environnement multimédia (Hooper, 1992). La recherche et la production d'information réalisées à l'aide de l'outil multimédia en groupe augmente entre autres la motivation des apprenants et la perception de leur efficacité personnelle (Okolo et Ferreti, 1996 ; Hiltz, 1998 ; Hannafin *et al.*, 1996). Il résulte de cette courte présentation des évaluations de recherches que l'apprentissage collaboratif augmente les connaissances, promeut un développement cognitif, suscite des attitudes positives face à l'apprentissage et accroît les compétences sociales.

¹⁷³ Les évaluations des recherches dans le domaine des apprentissages collaboratifs dans l'environnement TIC sont issues de Pudelko *et al.*, 2002 : 40-62.

4.2.2. Interactions et construction des connaissances

Les études sur les interactions au sein de groupes de travail collaboratif portent avant tout sur les thèmes abordés par les participants et les effets de telles délibérations sur les apprentissages. Les études citées dans ce paragraphe pour illustrer les interactions sont particulièrement empruntées à l'analyse de Crinon (Crinon *et al.*, 2002 : 63 - 83).

L'importance des interactions verbales, sous forme de comportement d'aide et centré sur la réalisation de la tâche, entre les participants du groupe dans un environnement multimédia dépend de la précision dans la formulation des objectifs de la tâche (Cavalier et Klien, 1998). Les échanges peuvent porter aussi sur les stratégies de rédaction et améliorent les compétences à planifier et à réviser les textes (Barbier *et al.*, 1993). Les échanges métalinguistiques et les discussions au sujet de la grammaire ont été constatés dans des études menées auprès de collégiens apprenant une langue étrangère (Gibelli, 1988) et auprès de lycéens rédigeant des textes en anglais langue étrangère (Dam *et al.*, 1990). D'une étude comparative des effets de travail coopératif de face à face à ceux de travail en temps partagé entre face à face et devant l'ordinateur, il résulte que les élèves de l'école maternelle invités à construire des concepts en sciences physiques ont eu des échanges plus effectifs en apprentissages et plus riches en éléments métaprocéduraux dans le travail en temps partagé (Cohen et Scardamalia, 1998).

Bref, les interactions dans l'environnement multimédia pour constituer des outils cognitifs doivent être structurées par la précision de la tâche, les critères de sa réalisation, se faire autour des activités concrètes sous forme d'un accompagnement communicatif de l'agir commun, dans la définition de Habermas citée au paragraphe 1.1.4.1. Une fois de plus, l'environnement multimédia s'offre comme un outil didactique mais géré par une conception pédagogique cohérente.

4.3. Remarques terminales

Si la posture réflexive et la capacité de mener une réflexion critique ainsi que l'application des concepts modifiés est une affaire individuelle, elle est soutenue par les échanges sociaux de valeur entre les participants de la formation. L'environnement multimédia, comme nous venons de le démontrer, intégré dans les dispositifs d'apprentissages s'offre comme espace pour des échanges multiples et pour des activités collaboratives différenciées.

L'enregistrement des parcours effectués et des résultats des apprentissages, échanges au sein de la communauté et les feedback extérieurs contribuent à la prise en compte des opinions opposées. Par l'explicitation des buts, par des bilans partiels et d'autres procédures de régulation, les activités collaboratives concourent à l'acquisition des métaconnaissances. Les réactions diverses et les remarques critiques peuvent provoquer des sentiments et attitudes différents, parfois supportant les apprentissages immédiats, parfois demandant de réviser les décisions prises ou choix effectués. La responsabilité par rapport aux idées exprimées et évaluées par les autres, partenaires de la communauté ou personnes extérieures au contexte formatif s'amplifie ; le formateur est exempt, au moins en partie, de la responsabilité de l'évaluation des actions entreprises.

Le modèle formatif que nous proposons, fondé sur le développement de la posture réflexive, s'alimente du potentiel pédagogique des TIC. Ce potentiel réside aussi dans la possibilité de fournir aux futurs enseignants de langues une continuité du développement professionnelle et un enchaînement entre le professionnel et le personnel. Les conditions évoquées, dûment conceptualisées pour les besoins de la formation et accompagnées de contenus gérés et conservés sur les supports numériques, sont susceptibles de garantir l'implantation d'un dispositif de formation substantiel pour le profil professionnel retenu. Comme point de mire pour le

dispositif formatif, nous allons retenir le constat que sa valeur ne se réduit pas aux fonctionnalités qu'il propose mais avant tout qu'il est susceptible de laisser une large marge de manœuvre dans l'emploi de ses outils selon les besoins personnalisés et dans la communication exolingue de valeur autour des agir professionnels entrepris.

Connaître les effets des outils et des systèmes multimédias sur les apprentissages constitue selon Crinon (2002 : 21) une étape indispensable vers la généralisation des résultats de la recherche mais, en même temps, ne signifie pas qu'ils peuvent être reproductibles facilement vu la lenteur des processus de transformation dans l'éducation et les défis à soulever. Néanmoins, nous tenterons dans la troisième partie de notre étude de décrire et d'expliquer l'apport du dispositif formatif basé sur les missions virtuelles à la formation initiale des enseignants de français langue étrangère selon le modèle proposé, basé sur l'apprentissage de la réflexion et visant le développement des étudiants en formation vers le profil professionnel d'expert en devenir.

Partie 3. Étude de l'application du dispositif de missions virtuelles

Notre étude concerne l'application du dispositif didactique basé sur les missions virtuelles dans la formation initiale de futurs enseignants de français assurée au sein de l'institution de formation. Au centre de l'étude de l'application du dispositif didactique, sont placés les étudiants en formation initiale, les événements de formation auxquels ils participent et les artefacts qu'ils produisent. Ainsi, seront mis à l'analyse les apprentissages que les participants de l'étude sont supposés réaliser dans le dispositif. Nous allons passer par la présentation de la problématique de la recherche, les hypothèses et objectifs de la recherche posés, les questions qui vont guider notre étude et la méthodologie que nous avons choisie pour observer, décrire et expliquer les événements de recherche apparus dans le dispositif. Une description détaillée du dispositif : de ses composantes et des articulations entre elles, nous permettra de caractériser l'environnement dans lequel l'étude a lieu. L'approche chronologique de la recherche fera émerger son déroulement et les artefacts produits aux étapes respectives et fournira ainsi des données soumises à l'analyse. La présentation détaillée des résultats constituera le point de départ pour l'interprétation des événements étudiés et l'élaboration des conclusions finales.

Chapitre 5. Problématique de la recherche

Le processus d'apprentissage/enseignement de langues étrangères que nous avons présenté au premier chapitre s'opère dans le schéma didactique assis sur trois composantes inhérentes : apprenants - enseignant - compétence personnelle de communication en langue étrangère donnée. Partant du principe que la cohérence du processus, dont la visée est le développement chez l'apprenant de la compétence de communication exolingue, dépend largement de la contribution de l'enseignant, nous nous sommes penchés sur une formation initiale de l'enseignant des langues susceptible de le préparer à une participation au processus adaptée à son objectif et à son caractère. Or, la spécificité du processus réside dans sa centration sur l'apprenant : ses facultés cognitives, buts et motivations personnels, attitudes envers la langue en apprentissage, postures affectives envers l'apprentissage, groupe, enseignant, ses préférences de types de travail etc. et ses apprentissages : antérieurs, en construction, visés, les méthodes personnelles appliquées et ses facultés métacognitives. Cette perspective individualisante de l'apprentissage suppose de la part de l'enseignant de multiples connaissances de préparer et d'organiser le processus de l'apprentissage, d'y participer en contribuant à l'apprentissage, d'observer, analyser, évaluer et modifier pour l'adapter à la dynamique changeante des apprentissages en cours.

La saisie de la complexité du processus et la conception des solutions aux situations didactiques multiples demandent de l'enseignant des langues étrangères une posture réflexive et un savoir de mener une réflexion régulière, méthodique, instrumentée et porteuse de changements (Paquay et Sirota, 2001). Ainsi, notre recherche est centrée sur le modèle de la formation initiale des futurs enseignants de langues vers le profil professionnel basé sur la réflexion. Ce modèle de formation que nous avons caractérisé dans le sous-chapitre 1.4. exige un environnement de réalisation spécifique : individualisant et

socialisant l'apprentissage/formation. L'analyse détaillée du potentiel formatif de l'environnement multimédia nous a autorisée à supposer que celui-ci serait susceptible de répondre aux critères retenus. Nous soumettons donc à notre étude **les effets des apprentissages effectués dans le dispositif didactique intégrant l'environnement multimédia** et conçu afin de contribuer à la formation vers le profil professionnel de l'expert en devenir. Notre étude vise aussi à déterminer les **éléments de l'environnement TIC propices au développement de** la réflexion professionnelle dès la formation initiale. La description et l'explicitation des deux phénomènes mentionnés nous permettrait de comprendre quels composants de la formation initiale et en quelle articulation réciproque influent sur l'apprentissage/formation vers la réflexion.

5.1. Hypothèses, objectifs et questions de recherche

Notre étude relève de la thèse que le profil professionnel de l'enseignant de français retenu - expert en devenir - dès la formation initiale se modélise en interaction et se fonde sur la formation vers et dans la réflexion. L'apprentissage/formation de la réflexion demande des démarches régulières, méthodiques et instrumentées autour des actions entreprises et tâches réalisées. De plus, les interactions sociales par la confrontation et la mise en doute des représentations des sens, qui guident les actions des étudiants en formation initiale, mettent en jeu le processus réflexif. Vu que l'environnement des TIC est source d'outils multiples pour mener des démarches réflexives et qu'il est propice aux interactions sociales, nous voulons vérifier l'hypothèse que la formation initiale réalisée dans cet environnement contribue au développement chez les étudiants des postures réflexives, caractéristiques du profil professionnel proposé.

Aussi tenterons-nous de démontrer comment le dispositif didactique basé sur les missions virtuelles amplifie l'appren-

tissage/formation de la réflexion et quels sont les effets du travail dans le dispositif proposé sur les apprentissages professionnels, sur l'acquisition des compétences professionnelles de ses usagers, futurs enseignants de français.

Pour définir le parcours de l'apprentissage/formation vers la réflexion dans le dispositif proposé, notre étude se propose de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les problèmes soumis à la réflexion ?
2. Quelles sont les démarches entreprises pour mener la réflexion ?
3. Quelles sont les interactions lancées et/ou acceptées pour la résolution de problèmes ?
4. Quel est le rapport entre les problèmes traités et les conclusions prises ?

La visée cognitive de notre étude est aussi de contribuer à la discussion sur les effets du travail dans l'environnement multimédia sur les apprentissages. Pour ceci, nous allons analyser son impact sur les apprentissages professionnels réalisés par les étudiants-participants de l'étude et nous tenterons de répondre aux questions de recherche suivantes ?

1. Quel est l'effet du travail dans le dispositif proposé sur le développement de la posture réflexive chez les étudiants-participants ?
2. Comment a évolué la façon d'aborder les problèmes ?
3. Comment a évolué l'attitude des étudiants-participants envers la réflexion ?
4. Quel est l'effet du travail dans le dispositif proposé sur la prise de conscience des apprentissages professionnels réalisés ?

Répondre aux questions mentionnées nous permettrait, d'une part, de mieux comprendre les stratégies de l'apprentissage/formation mises en place et d'évaluer les effets de l'apprentissage/formation vers la réflexion réalisée dans l'environnement multimédia et, par là, vers le profil de l'expert en devenir et, d'autre part, de valider l'utilité du dispositif conçu

pour la formation enseignante future assise sur le paradigme constructionniste d'apprentissages.

5.2. Méthodologie de recherche choisie

Préciser la différence, et le choix qui en résulte, entre la méthode et la méthodologie, s'impose ici comme point de départ pour décrire la démarche de recherche appliquée. Tandis que la méthode, issue de la tradition cartésienne et pratiquée par le positivisme, constitue un ensemble fermé de procédés et outils qui, employés selon un schéma prédéfini, doivent susciter et garantir un résultat déterminé (Puren, 1988) et correspond en ceci à un algorithme, la méthodologie oriente vers une activité de recherche menée selon les critères reconnus par une communauté de chercheurs, permet de construire une action adaptée au contexte spécifique et adaptable selon la dynamique du processus, sans postuler l'unicité des réponses possibles (Demaizière, 2007). Parmi les méthodologies de recherche reconnues et préconisées en didactiques des langues¹⁷⁴, et spécialement dans la formation initiale et continue des enseignants, nous avons délibérément choisi la **recherche-action-formation** en tant que méthodologie dont les principes, procédés et outils correspondent le mieux à la spécificité de notre recherche. La recherche-action-formation est d'abord issue de la recherche-action classique introduite dans les années quarante du XXe siècle par le sociopsychologue américain Kurt Lewin (1946, dans Kruger, 2007 : 148). La visée de la recherche-action est d'intervenir dans la pratique pédagogique en la modifiant dès l'étape même de la recherche, et non à partir de la clôture du processus de recherche. Très vite acceptée par le pragmatisme scientifique américain, elle a tout de même été

¹⁷⁴ Les méthodologies de recherche en didactique des langues sont catégorisées en : recherche épistémologique, recherche de synthèse, recherche (quasi expérimentale), recherche-action et recherche développement par Demaizière et Narcy-Combes (2007) ; la recherche-action est préconisée pour la didactique des langues et TIC par Narcy-Combes (2005).

objet de discussions dans le monde de la recherche français quant à sa scientificité. Parmi les reproches, son manque de rigueur et de méthode cartésienne a été le plus relevé. Néanmoins, de plus en plus nombreux sont les chercheurs en didactique qui, dans la perspective constructiviste et cognitive de la construction des apprentissages, abordent les processus d'apprentissage/enseignement des langues dans la méthodologie de la recherche-action (p.ex. Bazin, 2003 ; Narcy-Combes, 2005 ; Demaizière, 2007). Pour le champ de formations enseignantes et afin d'aider les enseignants à développer leur adaptabilité à une variété de situations éducatives une recherche-action-formation est proposée par Évelyne Charlier (2006). La recherche-action-formation :

- repose sur le principe d'un processus interventionniste qui est susceptible d'engendrer de la modification, de l'évolution, voire du changement dans l'ensemble étudié, mais avant tout de rendre ces événements conscients et aider à leur compréhension ;
- considère la description et l'explication autant que la compréhension comme dimensions complémentaires d'une étude ;
- part du constat qu'une action d'enseignement ou de formation peut être source de connaissances ;
- se fait dans un cadre précis en situation, durée, participants, où c'est la situation qui constitue son unité de sens (Bazin, 2003)¹⁷⁵ ;
- s'opère selon un plan d'actions successives, appelé « en cercles répétitifs » (Lewin, 1946), « en spirale » (Bazin, 2003), « en boucle » (Montagne-Macaire, 2007) qui reprend un schéma de cycles ou de phases dès le diagnostic du problème, par l'élaboration du plan d'action, l'analyse des actions et les ajustements, l'évaluation vers la rétroaction, le feed-back et le transfert ;

¹⁷⁵ <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=142>

- est basée sur le principe de la pratique réflexive et suppose la participation et l'apport partagés de tous les acteurs, participants, de la recherche-action-formation, en l'occurrence du formateur-chercheur et des étudiants en formation initiale ;
- impose de la coopération et de la concertation des participants dans la construction des connaissances ;
- exige du chercheur une posture lui permettant de se positionner entre le pragmatisme de l'action et l'objectivité de la recherche menée en référence à une perspective théorique volontairement choisie ;
- se sert d'outils qui rendent possibles la collecte des données sous forme de représentations des concepts en étude, explicitées par les participants à l'écrit ou à l'oral.

Cette approche correspond bien au **contexte** et à l'**objectif** de notre recherche qui est fortement endossée dans la pratique formative. Le chercheur est en même temps formateur et participant de la recherche, les étudiants futurs enseignants de français sont les **participants** de la recherche et leur formation constitue le terrain de l'action et devient en même temps celui de la collecte des données. Les **outils** de recherche sont employés dans leurs double fonction : comme supports de la formation et comme techniques de recueils des données. Elle se propose comme objectifs de vérifier les effets de la formation assurée dans l'environnement multimédia sur les apprentissages professionnels, d'évaluer la pertinence du dispositif didactique construit pour la réalisation des principes de la formation retenus, de comprendre les événements apparus du processus étudié afin de pouvoir mutualiser l'approche proposée. Son déroulement dépend des accords et des engagements des étudiants-participants à la formation proposée et de leurs explicitations des parcours formatifs effectués. Le formateur-chercheur agit dans son rôle double : formatif et scientifique.

De plus, étant donné que sont mises au centre de la recherche les représentations des apprentissages faits et les parcours réflexifs des participants et explicités par les participants, les **techniques de collecte des données** choisies

sont : enquêtes, discussions informelles conservées sous forme des notes prises par le formateur-chercheur, écrits sur des blogs personnels des participants, rapports de travail rédigés par eux. Le rôle de ces outils est de fournir les données sous forme d'interventions aux sujets plus au moins axés par le chercheur et/ou d'expressions personnelles libres. Pour ces dernières, tout au long de la recherche- action-formation les discussions en présentiel ont lieu. Pour ne pas déranger leur déroulement formatif, il a été choisi de recueillir les données sous formes de notes (Silverman, 2009 : 218).

Dans le respect de la rigueur procédurale, la recherche-action-formation a été planifiée de façon à **assurer une cohésion dans l'articulation entre les trois composantes**. Car c'est cette articulation harmonieuse entre les fonctions attribuées aux composantes qui garantit la démarche opérationnelle et apporte des effets tant sur les pratiques que sur les théories qu'elle alimente (cf. Bazin, 2003 ; Narcy-Combes, 2005 ; Montagne-Macaire, 2007). Ainsi, la formation est constituée à partir de l'action de construction du dispositif didactique conformément aux résultats de la recherche sur le modèle de la formation voulu. La formation se déroule sous l'action du formateur-chercheur selon les principes dégagés de la recherche. La formation vise l'acquisition des connaissances reconnues valables par la recherche. La formation fournit les matériaux de base de la recherche sur le fonctionnement du dispositif, sur les apprentissages effectués. L'action consiste à observer, impulser, faciliter, évoluer vers la prise de conscience et la production de connaissances. La recherche guide le formateur-chercheur dans les adaptations de l'action, dans l'analyse des événements de recherche, dans la généralisation des effets. L'organisation et le déroulement de la recherche-action-formation sont présentés en détails à l'aide du *Tableau 6.2.2.A Déroulement de la recherche-action-formation* dans la section 6.2.2.

Chapitre 6. Réalisation de la recherche

La recherche-action-formation a été réalisée en 2009, précédée d'une période de préparatifs. Pris en compte la spécificité de l'environnement multimédia intégré dans la recherche, et la possibilité d'apparition de difficultés techniques, nous avons trouvé nécessaire d'y réaliser des formations pour vérifier comment le fait du peu de maîtrise du fonctionnement risque de stopper le parcours formatif. En plus, si nous avons en tant qu'enseignant - formateur de l'expérience dans la formation et dans l'action didactique, nous avons constaté le besoin d'acquérir de l'expérience dans la recherche : dans sa conception, structure, organisation, élaboration et exploitation des outils. Pour ceci, une période de préparatifs nous a paru indispensable.

Le sous-chapitre qui suit présentera brièvement l'objectif et le parcours ainsi que les conclusions résultant des préparatifs qui ont été pris en compte dans l'organisation de la recherche principale.

6.1. Préparatifs de la recherche principale

La réalisation de la recherche principale a été précédée des préparatifs effectués dans les années 2006, 2007, 2008 avec trois groupes successifs d'étudiants du NKJO de Bydgoszcz dans le cadre des cours des technologies de l'information et de la communication. Les trente étudiants du département de français ont réalisé et publié sur Internet trente missions virtuelles dont une dizaine a été exploitée en classe avec des apprenants de français, lycéens et collégiens des écoles de Bydgoszcz. Lors de l'élaboration des missions virtuelles, les groupes d'étudiants constitués en communautés de la formation disposaient d'espaces de travail sur Internet. Le déplacement des groupes successifs dans différents espaces de travail, mayeticvillage, google groups et, enfin, sur une plate-forme éducative, a été motivé par les fonctionnalités de ces espaces par rapport à la spécificité du travail entrepris, mais aussi en

fonction de leur accès libre ou payant¹⁷⁶. Le *Tableau 6.1. Préparatifs de la recherche principale* présente brièvement les modifications apportées aux parcours formatifs successifs.

| Périodes | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 |
|---------------------------------|--|--------------|--------------|
| Participants | Nombre d'étudiants du département FLE de NKJO de Bydgoszcz : | | |
| | 10 | 12 | 8 |
| | formateur – enseignant des TICE – chercheur | | |
| Dispositifs de formation | générateur des missions virtuelles portail de publication : voilà:fr outils de formation : enquêtes, rapports espaces de travail collaboratif : | | |
| | Mayeticvillage | Googlegroups | Googlegroups |
| | Missions virtuelles élaborées, publiées, exploitées en classe : | | |
| Produits finaux | 10 | 12 | 8 |

Tableau 6.1. Préparatifs de la recherche principale – élaboration propre

Les objectifs que nous nous sommes fixés lors des préparatifs concernaient l'évaluation de l'utilité didactique des missions virtuelles pour l'apprentissage du français¹⁷⁷ en classe de langue, mais surtout, nous avons testé le potentiel formatif du générateur des missions virtuelles pour les futurs enseignants de français. L'objectif qui a été imposé à l'outil était

¹⁷⁶ Nous nous sommes vue obligée de renoncer à l'hébergement du groupe d'étudiants sur le site de www.mayeticvillage.com, celui-ci étant devenu payant. Les autres espaces de travail collaboratif ont été présentés au paragraphe 3.2.2.1.

¹⁷⁷ Nous avons défendu l'utilité didactique des missions virtuelles pour l'apprentissage des langues et du français au paragraphe 3.2.2.2. Ceci étant dit, dans le contexte scolaire polonais le challenge à réaliser lors du travail dans une mission virtuelle est avant tout pédagogique, à savoir inciter les collégiens et les lycéens, habitués et attachés au travail « traditionnel » avec un manuel, à un travail par tâches, à une recherche personnelle, à une activité en équipe, à une construction des connaissances etc. Nous nous permettons cette constatation d'après les propos recueillis par les étudiants auprès des apprenants ayant participé aux missions.

de faire activer chez les participants et de faire engager dans l'élaboration des missions virtuelles différentes compétences et connaissances enseignantes en acquisition : didactiques, pédagogiques, linguistiques et communicationnelles en français, connaissances en culture et littérature françaises et francophones, d'engager des connaissances personnelles et individuelles provenant hors du contexte scolaire ou formatif, d'inciter à un travail collaboratif, d'éveiller des sentiments positifs quant au travail entrepris et, si possible, en fin de réalisation un sentiment de succès. L'analyse des parcours formatifs engagés par l'élaboration des missions virtuelles et explicités par les étudiants dans les documents d'accompagnement, enquêtes et rapports de réalisation, a fait révéler le potentiel formatif recherché de l'outil choisi. Les groupes en formation successifs focalisent leur intérêt sur des questions différentes qui constituent la base des échanges durant l'élaboration des missions virtuelles. Les étudiants soulignent aussi l'aspect affectif du travail dans le générateur : du plaisir, de l'enthousiasme, de la découverte, du sentiment de réussite qui les accompagnent tout au long du travail et qu'ils espèrent inciter chez les apprenants, futurs participants de leurs missions¹⁷⁸.

Les premières expériences avec l'enquête en tant que document d'accompagnement nous ont sensibilisées à la nécessité de la faire accepter comme telle par les étudiants. Introduite d'abord sans explicitation de son rôle formatif, elle a été remplie par les étudiants-participants pour combler les attentes du formateur-chercheur. Les étudiants ont expliqué que d'après leurs expériences de personnes enquêtées, les enquêtes ne servaient à rien aux enquêtés.

¹⁷⁸ Parmi les propos explicités se trouvent aussi des problèmes techniques rencontrés lors de la publication et l'importance de la coopération dans leur solution, capacités didactiques dans la confection des outils d'évaluation, difficultés de la formulation de consignes claires et précises etc. (Nous l'avons décrit aussi dans Stańczyk, 2008 ; Stańczyk, 2009).

L'analyse des préparatifs nous a conduite aussi à quelques constatations sur l'intégration de l'outil dans le dispositif de la recherche principale. Pour assurer le déroulement de la recherche techniquement fluide, il convient de choisir un portail fiable et de longue durée pour la publication des missions virtuelles, de prévoir différentes possibilités de conserver l'accès aux missions élaborées, modifiables à tout moment et disponibles à la publication, ainsi que d'organiser différents espaces et différents modes de communication pour la communauté de la formation et pour ses membres. Le dispositif didactique basé sur les missions virtuelles qui nous a servi d'environnement pour la réalisation de la recherche-action-formation sera présenté dans la section 6.2.1.

Les conclusions des préparatifs sur l'exploitation pédagogique du générateur des missions pendant les cours nous ont également permis d'élaborer les critères de structuration de la recherche principale : interventions en spirale sous forme de discussions sur les réalisations, plus fréquentes pendant les cours et prolongées dans l'espace de travail créé pour la communauté de la formation dans l'environnement multimédia.

6.2. Recherche principale

La recherche-action-formation principale nommée « mission virtuelle en tant que point de départ pour la réflexion professionnelle dans la formation initiale de futurs enseignants de français, exemple d'exploitation formative » a été entamée en 2009 avec les étudiants de la deuxième année du département du FLE au Collège de Formation des Maîtres de Langues Étrangères de Bydgoszcz (désormais NKJO) et le formateur-chercheur. Elle a duré 8 mois, du 17 février 2009 au 13 octobre 2009. Conformément aux principes de la recherche-action-formation présentés dans le sous-chapitre 5.2., nous allons utiliser l'appellation « participants » pour désigner ensemble les étudiants et le formateur-chercheur. Les étudiants-participants sont en deuxième année de formation initiale assurée selon les

règlements nationaux en vigueur que nous avons analysés au paragraphe 2.1.3.3. Vu que tous les modules de la formation sont repartis proportionnellement en trois années, nous risquerions la constatation que les étudiants-participants sont à mi-chemin dans l'acquisition des savoirs prévus pour la formation langagière, philologique et enseignante. Ceci ne concerne aucunement la pratique pédagogique car les stages pédagogiques sont réalisés après la deuxième et durant la troisième année d'études. Les étudiants-participants n'ont que quelques expériences dans l'observation des classes de français dans des lycées et collèges de Bydgoszcz. Ils ont aussi préparé et animé quelques simulations de classe dans le cadre des cours de la didactique pratique. Leurs connaissances sont plutôt déclaratives et groupées en disciplines.

Les cours des technologies de l'information et de la communication dans la didactique de français se prêtent comme un environnement excellent pour faire activer et actualiser ces savoirs dans des usages didactiques différents. C'est dans le cadre des cours des TIC et selon le programme d'auteur élaboré par le formateur-chercheur pour la formation vers leur exploitation dans la didactique du français que la présente recherche-action-formation a lieu. Dans les sections qui suivent nous allons présenter le dispositif didactique dans lequel la recherche-action-formation se déroule et, ensuite, le déroulement même de la recherche.

6.2.1. Dispositif didactique basé sur les missions virtuelles

Nous rappelons ici brièvement les critères, recueillis au paragraphe 3.2.2.3, auxquels le dispositif didactique devrait répondre pour rendre les usages pédagogiques efficaces. Il doit être assis sur la conception pédagogique d'intégration dans le cursus de formation, où l'intégration du dispositif basé sur les TIC nécessite :

- une fluidité et une continuité d'usages,
- une cohérence entre les usages et les conceptions pédagogiques,

- une contingence entre le curriculum formatif et les possibilités de l'outil.

La *Figure 6.2.1. Dispositif* présente ses éléments constitutifs et les articulations entre eux.

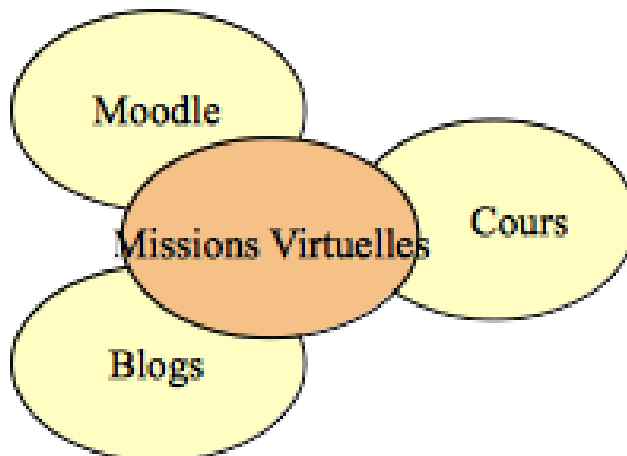


Figure 6.2.1. Dispositif – élaboration propre

Les quatre composantes du dispositif sont des espaces : multimédia :

- générateur de missions virtuelles sur le site <http://www2.csd-uroy.qc.ca/mission/>, missions virtuelles publiées sur le portail <http://www.multimania.fr>;
- plate-forme éducative Moodle <http://moodle.bydg.pl/login/index.php> qui accueille le cours des technologies de l'information et de la communication créé pour la communauté de la formation ;
- portail de création et d'hébergement des blogs <http://www.-over-blog.com/>, blogs créés par les participants sur le portail ;

et en présentiel :

- cours des technologies de l'information et de la communication dans la didactique du FLE durant le semestre d'hiver 2009.

L'ellipse « Missions virtuelles » occupe la place centrale de la figure car le dispositif et le déroulement de la recherche-action-formation se font autour d'elle. Les missions virtuelles, caractérisées au paragraphe 3.2.2.2., sont susceptibles de servir de déclencheurs aux réflexions des participants autour des sujets multiples de l'organisation et de la réalisation des apprentissages et ceci à toutes les étapes de la recherche-action-formation. Les autres ellipses s'interposent et constituent ensemble le dispositif dont la fonction principale est de constituer l'environnement technique dans lequel peut être réalisé le scénario pédagogique conçu avec le support des ressources pédagogiques. La fluidité et la continuité des usages sont assurées par l'application du modèle du présentiel allégé défini au paragraphe 3.2.2.3. Les cours en présentiel ont lieu une fois par semaine et durent une heure et demie. Pendant la période entre les cours en présentiel, la communauté de la formation est active sur la plate-forme et/ou sur les blogs. La cohérence du dispositif est assurée par les propositions d'utilisation logique de ses composantes selon leurs caractéristiques. Ainsi, les préparatifs et les prolongements sont effectués et les points de repères conservés sur la plate-forme, les échanges entre les participants se font sur les forums ou chats de la plate-forme. Les présentations des résultats, les discussions et d'autres échanges se font durant les cours. Les blogs sont proposés et utilisés dans le respect de leurs usages sociaux : pour raconter et commenter le vécu.

L'objectif du dispositif didactique basé sur les missions virtuelles est aussi de rendre possibles les actions formatives par de multiples interactions entre les membres de la communauté de la formation, des échanges avec des personnes n'y appartenant pas : apprenants de français et lecteurs potentiels des blogs, ainsi que la réflexion engendrée par les actions entreprises, et ceci, à partir de la première réalisation des Missions Virtuelles.

Comme tel, il est susceptible de constituer une valeur ajoutée au cursus institutionnel : étendre l'environnement de la formation, déplacer les actions formatives dans les situations réelles, fournir des possibilités d'articulations diverses entre ses éléments. Le dispositif est conçu pour fournir les possibilités d'une observation dense et continue et d'une conservation des productions tout en diminuant les interventions de la part du formateur-chercheur. Pour ceci, le modèle de présentiel allégé dans l'environnement multimédia a été choisi. Il permet de séparer deux objectifs : formatif et les interventions du formateur-chercheur dans son rôle de formateur seul qui guide et intervient au processus formatif et dans son rôle de chercheur : dont l'observation et la présence sont à elles seules susceptibles de modifier les attitudes et les activités des étudiants-participants, voulant satisfaire aux attentes du chercheur et adaptant leurs propos à ceci.

Ainsi conçu, le dispositif didactique basé sur les missions virtuelles est supposé assurer le déroulement de la recherche-action-formation prévu : faire atteindre aux participants les objectifs de la formation et fournir des données substantielles pour la recherche.

6.2.2. Déroulement de la recherche-action-formation

Le *Tableau 6.2.2.A Recherche-action-formation* présente les composantes de la recherche et les étapes principales de celle-ci.

| Recherche | Action | Formation |
|--|---|--|
| Références théoriques cognitivism apprentissage par la résolution de problèmes apprentissage transformationnel constructivisme construction sociale des apprentissages en action et interaction ↓ ↓ | Identification du problème Se référer aux connaissances acquises pour réaliser des tâches didactiques Transférer des apprentissages dans des situations nouvelles | Groupe d'étudiants 2009/2010 ←←département du FLE NKJO de Bydgoszcz cours des TICE |
| Hypothèse par la réflexion→→ | Retour au problème comment former vers la réflexion et par la réflexion? ↓ ↓ | |
| Définition des variables questions de recherche: - focalisation de l'apprentissage sur les compétences professionnelles - effets de la formation dans le dispositif sur les apprentissages →→ | Définition des objectifs élaborer un dispositif formatif susceptible d'engager et de guider la ←←réflexion ↓ ↓ | |
| | Action formation dans le dispositif →→ ↓ Guider dans la réalisation des tâches enquêter animer les discussions interagir noter analyser partager les résultats ↔↔↔↔ | Étape I 1. participation aux MV comme apprenant ↓ 2. élaboration des MV comme enseignant ↓ 3. exploitation des MV en classe de français ↓ |
| Recueil des données Outils ↔↔↔↔ enquêtes rapports glossaires discussions | | Analyse métacognitive des activités après l'événement et de façon contrôlée ↔↔↔↔ raconter ses actions présenter de l'expérience définir les concepts discuter à l'aide des documents d'accompagnement |
| blogs ↓ ↓ | ↓ ↓ | Étape II récits de l'expérience du stage pédagogique ↔↔↔↔ raconter, analyser, réfléchir sur sa pratique didactique |
| Analyse des résultats →→ | Feed-back local discussion sur les résultats ↔↔→→ | Prendre conscience des ←←↔↔apprentissage réalisés |

Tableau 6.2.2.A Recherche-action-formation – élaboration propre

Les éléments de la recherche marqués en couleur sont enregistrés sous forme de documents virtuels dans le réseau, principalement sur la plate-forme éducative dont l'accès est limité aux participants seuls de la recherche. Les documents concernant la recherche-action-formation - enquêtes, rapports de réalisation, discussions, glossaires - se trouvent dans le cours « *technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement* » et sont à consulter par les positions de la marge de gauche dans le cadre : *Activités : forum de discussion, forum d'actualités, Activités/Glossaires, Activités/Tâches, Activités/Ressources* ou via les enregistrements hebdomadaires du 17.02.09 au 04.06.09 dans la partie principale du cours. En même temps, les artefacts produits par les étudiants-participants, missions virtuelles et blogs, sont disponibles sur Internet (leur liste et accès sont présentés au point 6.2.3.). Moodle contient aussi les rapports d'activités de tous les participants : nombre d'interventions, contenus des commentaires écrits avec indication de la discussion etc.

La première étape « Étape I » de la recherche-action-formation a été divisée en trois phases dont chacune avait son objectif formatif spécifique. Durant la première phase du 17.02.09 au 03.03.09, les étudiants-participants ont été invités à réaliser en tant qu'apprenants les missions virtuelles élaborées par les étudiants du département du FLE des années précédentes. Les missions virtuelles, ayant servi comme *missions d'entraînement* pour les participants, actives au moment de la recherche-action-formation, ne sont plus accessibles sur Internet. Dans cette première phase, les produits finaux confectionnés par les étudiants-participants ont été ensuite présentés devant le groupe et évalués selon les critères imposés par les auteurs-concepteurs des missions. La discussion qui a eu lieu pendant le cours du 03.03.09 après toutes les présentations et évaluations, avait comme objectif de verbaliser l'expérience vécue dans une mission virtuelle en qualité d'apprenant et de prendre conscience des apprentissages potentiels à y réaliser. Le glossaire *Glossaire des missions*

virtuelles (Annexe 5), créé en même temps par les étudiants-participants avait comme objectif formatif de guider dans la compréhension du concept d'une mission virtuelle.

Enregistrement sur Moodle : Étape I, première phase : réalisation des missions virtuelles

- La semaine du 17.02.09 au 23.02.09 contient les adresses des missions réalisées par les étudiants-participants en tant qu'apprenants.
- La semaine du 24.02.09 au 2.03.09 contient l'élaboration des critères d'évaluation pour présenter les résultats des missions virtuelles accomplies.

Ou dans les Forum : du *Glossaire des missions virtuelles* au *Lien pour la création des présentations multimédia*. Le *Glossaire des missions virtuelles* se trouve dans le cadre à gauche : Activités/Glossaire.

Vient ensuite, du 09.03.09 au 30.03.09, la deuxième phase de l'Étape I pendant laquelle les étudiants-participants élaborent en tant qu'enseignants les missions virtuelles destinées à l'exploitation pédagogique avec des apprenants de français en lycées et collèges. Après l'évaluation de la pertinence didactique et technique des missions virtuelles conçues selon les critères élaborés par le groupe, les missions virtuelles sont publiées sur Internet. Les activités effectuées dans la deuxième phase ont fait l'objet de l'enquête « *missions virtuelles – élaboration, connaissances, préparation à l'exploitation en classe* » (Annexe 1). Les enquêtes remplies ont été publiées par les étudiants-participants dans la discussion du 02.04.09 et les résultats de l'analyse détaillée ont été réunis dans le document « *Analyse de l'enquête 2009* » (Annexe 1a) et ont servi de support pour la discussion qui a eu lieu après la troisième phase de l'Étape I.

Enregistrement sur Moodle : Étape I, deuxième phase : élaboration des missions virtuelles

- La semaine du 03.03.09 au 09.03.09 contient l'ordre du travail proposé pour l'élaboration de sa propre mission virtuelle en tant qu'enseignant.
- La semaine du 10.03.09 au 16.03.09 enregistre le travail de l'élaboration des missions virtuelles, du glossaire des missions virtuelles du point de vue de l'enseignant.
- La semaine du 17.03.09 au 23.03.09 contient l'élaboration des critères d'évaluation de l'apprentissage proposé dans la mission virtuelle.
- La semaine du 24.03.09 au 30.03.09 contient les présentations des missions virtuelles et leurs publications comme pages web. Ou dans les Discussions du *Générateur des missions virtuelles à l'Évaluation des projets missions virtuelles* qui concernent les élaborations des missions virtuelles en qualité d'enseignants :

Les missions c'est l'enregistrement du travail de préparation des MV.

Enquête contient les enquêtes auxquelles les étudiants-participants ont répondu du 02.04.09 au 06.04.09 après l'élaboration des MV et avant leurs exploitations en classe de FLE.

L'étape I finit par l'exploitation didactique des missions virtuelles lors des leçons de français avec les lycéens et les collégiens. Dans la troisième phase, lors de l'exploitation d'une mission virtuelle en classe, les autres étudiants-participants sont observateurs. Tous les éléments recueillis : expérience personnelle de l'exploitation en classe dans les documents : « *Premiers constats* », « *Rapports et réflexions* » (Annexe 3), dont l'analyse a été matérialisée par les documents « *Analyse des réalisations 2009* » (Annexe 2) et « *Analyse des rapports 2009* » (Annexe 3a), ainsi que les produits finaux des missions virtuelles préparés par les apprenants et publiés sur Moodle servent de repères pour la discussion durant les cours du 14 et 20 avril 2009. La discussion relève, parmi d'autres problèmes qui seront abordés au sous-chapitre 7, la nécessité d'analyser les

définitions du concept de la « *réflexion* » dont les participants se servent dans leurs interventions différentes. Pour ce besoin, un nouvel élément est créé pour la recherche-action-formation, à savoir négocier la définition partagée de ce qu'est la réflexion. Les documents qui y sont destinés sont publiés dans « *Qu'est-ce que c'est une réflexion* » et analysés avant la discussion en cours dans le document « *Qu'est-ce que c'est une réflexion 2009* » (Annexe 4).

Enregistrement sur Moodle : Étape I, troisième phase : exploitation didactique des missions virtuelles dans le travail avec les apprenants :

- Discussions du 07.04.09 *Les effets de nos missions* et *Les effets de nos missions II* qui contiennent les produits finaux élaborés par les apprenants du lycée et du collège ayant accompli les missions des étudiants-participants.
- Discussion du 07.04.09 *Enquête* contenant les premiers constats après l'exploitation des missions virtuelles en classe de FLE.
- Discussion du 14.04.09 au 20.04.09 *Rapport et réflexion* qui contient une deuxième enquête remplie après l'exploitation pédagogique des missions virtuelles en classe de FLE.
- Discussion du 27.04.09 au 28.04.09 *Qu'est-ce que c'est une réflexion* sur les représentations personnelles du concept de la réflexion.

L'étape I finit avec la discussion du 04.05.09 *Évaluation des projets missions virtuelles* où les missions virtuelles sont évaluées par le formateur.

C'est l'Étape I de la recherche-action-formation qui exploite le potentiel formatif des missions virtuelles que nous avons décrit dans la section 3.2.2.2. Toutes les activités proposées à cette étape aux étudiants-participants tendent à développer leurs capacités à mener une réflexion méthodique, source de changements. Les tâches didactiques qu'ils réalisent constituent le point de départ pour des discussions pendant les cours et dans l'espace de la plate-forme et pour des analyses différentes soutenues et dirigées par les enquêtes, les rapports et toute autre

demande de verbalisation de l'expérience. Ainsi les outils de recherche, énumérés dans la colonne de gauche du *Tableau 6.2.A* par les actions du formateur-chercheur deviennent supports de la formation. Complétés par les étudiants-participants et publiés dans l'espace de la plate-forme, ils sont lus par les autres, analysés par le formateur-chercheur et servent de point de repère pour les discussions. Leurs résultats pour la recherche seront analysés dans le chapitre 7. À la fin de l'Étape I, les étudiants-participants se préparent de l'espace dans l'environnement multimédia pour raconter leurs stages pédagogiques dans des lycées de Bydgoszcz : ils créent des blogs personnels.

L'étape II « *récits des stages* » se déroule sur les blogs (Annexe 6) du portail de over- blog <http://www.over-blog.com/offres-blog/definition-blog.php> dont les adresses sont partagées sur la plate-forme. Au mois de septembre 2009, du 10 au 24 (dates de la première et de la dernière note sur les blogs), ils servent de journaux de bord dans lesquels les participants décrivent, racontent, présentent, partagent leurs expériences du premier stage pédagogique dans des classes de français de lycées de Bydgoszcz. Les principes du fonctionnement de la communauté de la formation durant cette période ont été définis d'après les propositions des participants et acceptés par tous à la fin de l'Étape I. Ils déterminent le mode de coopération : écrire régulièrement et raconter les événements et expériences du stage qui incitent à agir et à réfléchir, lire les notes des autres et commenter. Enfin, en octobre 2009 durant deux cours successifs, du 6 et 13, les discussions se font sur l'expérience vécue, ses résultats, les apprentissages faits. Les constations et conclusions ont été notées par le formateur-chercheur avec l'accord des participants.

Toutes les données recueillies à l'aide des outils : enquêtes, rapports, glossaires, discussions, notes, blogs sont analysées par le formateur-chercheur au fur et à mesure pour les besoins de la formation et, enfin, en vue de fournir les réponses aux questions de la recherche- action-formation posées. Le *Tableau 6.2.2.B Outils de recherche et analyses* propose une vue schématisée des

outils de recherche utilisés pour le recueil de données, avec indication d'étapes de la recherche et de document contenant l'analyse.

| Outil de la recherche / document d'accompagnement | | Étape de la recherche | | Document de l'analyse |
|--|----------|---|-----------|--|
| Enquête « <i>missions virtuelles – élaboration, connaissances, préparation à l'exploitation en classe</i> » | Annexe 1 | Étape I, phase 2 | Annexe 1a | « <i>Analyse de l'enquête 2009</i> » |
| Discussion sur Moodle « <i>enquête</i> » sur les premières impressions et remarques après les réalisations des missions virtuelles en classe | | Étape I, phase 3 | Annexe 2 | « <i>Analyse des réalisations des missions virtuelles 2009</i> » |
| Enquête « <i>Rapports et réalisations</i> » | Annexe 3 | Étape I, phase 3 | Annexe 3a | « <i>Analyse des rapports 2009</i> » |
| Discussion sur Moodle « <i>qu'est-ce que c'est une réflexion</i> » Glossaire « <i>Missions virtuelles</i> » Définitions sur blogs | Annexe 5 | Étape I, phase 3 Étape I Étape II | Annexe 4 | « <i>Qu'est-ce que c'est une réflexion</i> » |
| Contenus des blogs sur le portail over-blog et copiés dans le document « <i>blogs</i> » | Annexe 6 | Étape II | Annexe 6a | « <i>Contenu des blogs</i> » |
| Missions virtuelles | Annexe 7 | | | |

Tableau 6.2.2.B Outils de la recherche et analyses – élaboration propre

Ainsi, toutes les étapes de la recherche-action-formation ont été pourvues d'outils - documents d'accompagnement qui ont permis aux participants de verbaliser leurs expériences. Ces données de recherche ont été complétées par les notes prises par le formateur-chercheur lors des discussions en présentiel s'étant tenues tout au long de l'étude.

6.2.3. Artefacts produits

Les sept **missions virtuelles** que les étudiants-participants ont élaborées à la fin de la phase I Étape I sont disponibles sur Internet sur le portail <http://www.multimania.fr>¹⁷⁹ aux adresses suivantes :

A : <http://membres.multimania.fr/francophonie2009/index.html>

B : <http://membres.multimania.fr/bkiz/index.html>

C : <http://membres.multimania.fr/magdabartniak/index.html>

D : <http://membres.multimania.fr/hautverdon/index.html>

E : <http://membres.multimania.fr/niemczewska/>

F : <http://membres.multimania.fr/martadamrath/index.html>

G : <http://membres.multimania.fr/merveilles2009/>

Les lettres représentent les étudiants-participants de la recherche-action-formation et seront par la suite utilisées pour les désigner individuellement afin de respecter leur anonymat. Les missions virtuelles A, C, D, E, G, dont l'une sert d'exemple et est présentée à l'Annexe 7, ont été exploitées par leurs auteurs pendant les leçons de français, les autres participants étant observateurs au moment de la réalisation. Les productions des apprenants ont été publiées dans les discussions *Les effets de nos missions* et *Les effets de nos missions II* et les observations du groupe des participants ont servi de repères pour la discussion évaluative/formatrice qui s'est tenue pendant le cours des TICE après les réalisations.

¹⁷⁹ L'un des portails qui offrent de l'hébergement gratuit pour des pages web personnelles. L'inconvénient est que l'affichage de la page personnelle sur l'écran est toujours accompagné de publicités assez agressives.

La description des missions virtuelles qui suit est rédigée sur la base des présentations faites par les auteurs mêmes en réponse aux questions 1 et 2 de l'enquête (Annexe 1a). Nous omettons volontairement le côté technique, artistique et linguistique des missions créées. Tout en reconnaissant les valeurs formatives des missions dans ces trois domaines aussi (expression de soi, référence à des connaissances antérieures et spécifiques p.ex. création des pages web, aptitudes artistiques, compétence de communication etc.), nous nous concentrons sur les événements du cadre didactique. Intitulées : « La Francophonie en chiffres », « Les mystères du monde moderne », « Une année en France », « Allons en Haut Var », « Autour de Noël », « Les sept merveilles du Monde Antique », « Rencontre avec la dense française » les missions virtuelles ont été élaborées par les participants autour des **sujets** choisis selon leurs intérêts et/ou pour attirer, motiver, intéresser les apprenants. Toutes les missions s'adressent aux **lycéens** avec « une aisance en français » (3) ou intéressés par le sujet (3). Comme **tâches** sont proposées aux apprenants les actions de :

- trouver (3) : des chiffres qui représentent la francophonie, les infos sur les fêtes en France, sur la danse choisie ;
- réaliser (2) : mots croisés, une affiche, projet d'une excursion, une brochure ;
- organiser (2) : une excursion, une leçon de danse.

Les **produits finaux** prévus à être réalisés par les apprenants sont : présentation multimédia (4), exposé (2), affiche (1), guide (1), calendrier (1), poème et devinette (1), brochure (1).

Parmi les **objectifs** apparaissent : « intéresser à, inciter à, provoquer l'envie de, motiver à » (5), « prendre connaissance de, connaître » (3), « montrer aux apprenants » (2). Les **compétences** à acquérir par le travail dans une mission virtuelle donnée sont transversales (6) : travailler en groupe, en équipe, trouver des infos, en choisir des pertinentes, créer des affiches publicitaires, planifier une excursion, et disciplinaires (4) :

produire un texte informatif, poser des questions, comprendre un texte écrit en français, s'exprimer à l'écrit.

Toutes les missions contiennent les **grilles d'autoévaluation** (Annexe 7) supposées correspondre aux compétences à acquérir. Le *Tableau 6.2.3.A Compétences et autoévaluations* compare les exemplifications du concept de la « compétence » exprimées dans l'enquête et leurs applications sous forme d'une grille d'autoévaluation, éventuellement accompagnée de suggestion de travail avec l'outil.

| Mission | Compétence | Contenu de la grille d'autoévaluation | Suggestion de travail avec la grille |
|----------------|---|--|--|
| A | Travailler en groupe et produire un texte | Chercher d'infos, réaliser en équipe, produit final | |
| B | Poser des questions, trouver des infos, en choisir pertinentes | Réalisation de la mission virtuelle : trouver des infos, travailler en équipe ; création des mots croisés et présentation multimédia | Consulter avant, pendant et après le travail |
| C | Pas de compétences précisées | Pas de grille sur le site de la mission virtuelle | |
| D | Créer de affiches publicitaires, plan d'excursion, travailler en équipe | Créer une affiche, travailler en équipe | Consulter avant, pendant et après le travail |

| Mission | Compétence | Contenu de la grille d'autoévaluation | Suggestion de travail avec la grille |
|----------------|---|--|--|
| E | Pas de compétences précises | Travail en groupe, présentation en classe | « pour que vous vous en serviez avant de commencer de travailler pour faire attention à ce dont vous aurez besoin, en train de faire votre mission pour vérifier ce que vous aurez fait et ce que vous restera à faire et à la fin pour savoir ce que vous aurez appris » (orthographe originale) |
| F | Comprendre un texte écrit en français, s'exprimer à l'écrit | Travail en équipe, chercher des infos | Consulter avant, pendant et après le travail |
| G | Pas de compétences | Travail en équipe, recherche des infos | Consulter avant, pendant et après le travail |

Tableau 6.2.3.A Compétences et autoévaluations - élaboration propre

Les missions virtuelles élaborées par les participants constituent des unités didactiques logiques, des environnements d'apprentissage offrant aux apprenants de français des situations de travail collaboratif, des activités qui se réfèrent à des connaissances antérieures diverses et qui proposent d'acquérir des compétences transversales et spécifiques de la communication en français. Les imperfections apparaissent au niveau linguistique avec des fautes de langue, au niveau communicationnel avec consignes et descriptions des situations parfois difficilement compréhensibles, au niveau technique avec liens vers les pages web désactualisés.

Les **blogs**, créés à la fin de l'Étape I et tenus par les participants pendant les stages pédagogiques en septembre

2009, sont disponibles sous leurs adresses du web et consultables aussi du Moodle de la discussion *Les adresses du blog* :

A : <http://angelique88.over-blog.com/>

B : <http://bkizelbach.over-blog.com/>

C : <http://magdaa.over-blog.com/>

E : <http://niemczewska.over-blog.com/>

F : <http://monisiajournal.over-blog.com/>

G : <http://marta1688.over-blog.fr/>

Les écrits sur les blogs (cf. exemple d'un blog à l'Annexe 6) ont été continués par six étudiants-participants, l'un d'eux ayant pris congé d'études. Les participants prennent souci de **se présenter** sur les blogs à l'aide de choix graphiques, d'agencement de couleurs, de variation de caractères d'écriture, de photos, de liens vers les chansons aimées ou de citations à propos de l'apprentissage de français. Les titres des notes signalent les **thèmes** abordés ou marquent seulement le numéro d'ordre ou la date. Les **interventions sur les blogs** se distinguent par :

- la *longueur* des écrits : à partir de quelques phrases aux récits longs ;
- la *régularité* des notes : tous les deux jours, chaque semaine, quelques apparitions seulement mais avec les écrits qui se réfèrent à plusieurs jours et/ou événements ;
- la *fréquence* des écrits : commencés avec la présentation encore au mois de juin et terminés avec le dernier écrit au mois de février 2010 lors du deuxième stage pédagogique, ou commencés juste au début du stage sans suite ;
- le *destinataire* des notes : certains s'adressent directement et exclusivement aux autres participants de la communauté de la formation, d'autres à un public large de lecteurs, ou à soi-même ;

- les *interactions* : ils laissent des commentaires sur les blogs des collègues, invitent à commenter les leurs, posent des questions, ou n'interviennent aucunement dans les écrits des autres.

Cette courte description des interventions sur les blogs permet déjà de caractériser les postures des participants par rapport à l'outil proposé. Trois participants l'adoptent comme outil personnel d'expression et s'en servent sans réserve et volontiers, d'autres rédigent des notes par obligation, deux personnes arrêtent les écrits après quelques premières tentatives. La période du stage pédagogique et ses reflets sur les blogs font objet des deux discussions en présentiel pendant les cours des TICE immédiatement après la fin du stage.

Les contenus des artefacts présentés constituent des données de la recherche-action-formation. Les notes sur les blogs sont soumises à un examen en vue de répondre aux questions de la recherche. Les contenus des missions virtuelles serviront éventuellement de points de références pour des comparaisons entre les représentations que les participants explicitent dans l'enquête quant à leurs apprentissages et les réalisations objectives. Ils seront traités dans le chapitre suivant consacré aux résultats de la recherche.

Chapitre 7. Résultats de la recherche-action-formation

Les données recueillies durant la recherche-action-formation et élaborées dans une première approche dans les documents d'analyse groupés dans le *Tableau 6.2.2.B Outils de recherche et analyses* seront dans ce chapitre traitées selon les questions de recherche exposées au sous-chapitre 5.1. Nous allons tenter de décrire et d'expliquer les parcours cognitifs, affectifs et métacognitifs des étudiants-participants activés et engagés dans le travail de participation, d'élaboration et d'exploitation des missions virtuelles. Nous allons nous pencher sur les problèmes que les actions d'apprentissage/formation et d'apprentissage/enseignement entreprises par les étudiants-participants ont fait surgir. Nous allons également suivre comment les étudiants-participants ont abordé les problèmes détectés.

Vu que notre recherche-action-formation est composée de deux étapes, il est intéressant d'observer l'évolution, et peut-être un ou des changements advenus dans le choix des problèmes à traiter ou dans leur approche réflexive. La première étape de la recherche, parmi ses objectifs, se veut formative vers la réflexion, tandis que la deuxième se donne comme principe d'observer les applications potentielles des apprentissages supposés atteints lors de la première étape. Les apprentissages visés ont été caractérisés dans le sous-chapitre 1.4., nous les rappelons ici brièvement : savoir s'observer dans la pratique enseignante, savoir analyser ses démarches, savoir guider sa réflexion, savoir profiter des interactions pour son apprentissage, savoir conscientiser l'expérience et la transférer dans les démarches futures. La prise de conscience de l'expérience étant la pierre angulaire de l'étude, l'observation des apprentissages énumérés se réalise par la lecture des documents complétés et rédigés par les étudiants-participants et des écrits sur les blogs tenus lors des stages.

Les données analysées nous permettront aussi de nous pencher sur l'évolution de la représentation du soi professionnel

des étudiants-participants selon la description exposée au paragraphe 2.2.2.1.

7.1. Problèmes soumis à la réflexion

Nous nous proposons dans ce sous-chapitre de répondre à la question de recherche suivante :

Quels sont les problèmes soumis à la réflexion ?

Comme « problèmes soumis à la réflexion » nous allons traiter les sujets mentionnés par les étudiants-participants et classifiés comme « difficultés » dans les outils de la recherche. Nous allons observer les problèmes de l'Étape I qui ont été plutôt suggérés par le formateur-chercheur et ceux de l'Étape II qui sont issus des situations rencontrées en classe. L'ordre de la présentation des problèmes signalés par les participants n'est pas du au hasard et suit le critère de fréquence d'apparition (chiffrée entre parenthèses) : de la plus haute à la plus basse.

Étape I - élaboration des missions virtuelles

Les problèmes verbalisés par tous les participants à l'Étape I dans la phase de l'élaboration des missions virtuelles (Annexes 1 et 1a) se concentrent autour du concept de **l'évaluation** et de **l'autoévaluation**. Les difficultés sont signalées dans :

- le choix des critères (2), la sélection des plus importants (2), la clarté de leur présentation aux apprenants (1) ;
- l'élaboration des grilles d'autoévaluation et de son contenu (6), l'ordre des opérations à entreprendre (2), de la liaison entre une compétence et la tâche qui s'y réfère (2) ;
- le contenu du prolongement (1).

Les difficultés mentionnées dans le cadre des concepts de l'évaluation et de l'autoévaluation ont des impacts sur le temps

de travail et le nombre de modifications apportées à la formulation des consignes claires (6) et au contenu des grilles autoévaluatives (4). Elles sont aussi en relation avec les complications dans la description de la situation pour la rendre précise et compréhensible (6). Vu que la conception des compétences à apprendre et à évaluer par la mission virtuelle donnée n'est pas encore précise, il est aussi difficile pour les étudiants-participants de prévoir les prolongements éventuels qui devraient proposer de nouvelles situations d'application et de transfert des apprentissages.

Le problème suivant signalé concerne la difficulté technique dans la **publication des missions virtuelles sur Internet** (3), tandis que le maniement du logiciel de création des missions virtuelles a été classé en tant qu'« actions faciles » (3). L'utilisation d'Internet dans la navigation sur les pages web, dans la recherche des sites ne pose pas de problèmes aux participants, si ce n'est que la difficulté de choisir les plus pertinents pour la mission (2).

Étape I - anticipations des situations en classe de français

La phase suivante de l'Étape I, exploitation des missions virtuelles en classe de français, commence dans l'enquête avec **prévisions des situations** (Annexes 1 et 1a) susceptibles d'apparaître lors des réalisations en classe. Les difficultés anticipées ne sont pas nombreuses (4). En premier lieu sont mentionnées :

- la **compréhension exolingue** (5) des pages web en français, difficulté qui, d'après les participants, résulte du niveau des compétences des apprenants en français (3), qui peut créer des obstacles dans la recherche d'informations (2), dans la préparation du produit final (2) et risque même de provoquer de l'angoisse (1) ;

- **l'organisation temporelle** (3) qui résulte de la difficulté des étudiants-participants de prévoir le temps nécessaire pour la réalisation des missions virtuelles et de la part des apprenants de gérer le temps pour réaliser toutes les petites et grandes tâches qui mènent au produit final.

Sont indiquées aussi l'élaboration d'une présentation multimédia (1) et des attitudes réprobatrices envers le travail avec Internet (1).

La **planification des activités** autour des missions virtuelles en classe (Annexes 1 et 1a) se résume à trois problèmes : organisation du travail, tâches concrètes des apprenants, rôle des participants en tant qu'enseignant. La description de l'organisation du travail se fait :

- à partir de la prévision d'une seule étape : prise de connaissance de la mission virtuelle, de son sujet et de ses étapes ;
- par la conception en deux étapes (3) et se résume en suites chronologiques : présentation de la mission virtuelle ou du travail dans la mission virtuelle avec évaluation et échange de remarques (2), ou division en groupes de travail (2) et distribution du travail (1) ou évaluation réciproque des groupes (1) ;
- jusqu'à la planification en trois étapes et plus (5) : introduction et présentation de l'objectif du travail : du but, du pourquoi et du profit (3), prise de connaissance de la mission virtuelle (4), gestion des ressources humaines (4), réalisation même (4), présentation des résultats (3), évaluation des résultats (5).

Le *Tableau 7.1.A Planification des activités* résume les prévisions des participants de la recherche-action-formation sur le déroulement de la leçon de français avec exploitation des missions virtuelles. Les données présentées ont été recueillies dans les questions de 10 à 15 de l'enquête - Annexe 1 et regroupées en Annexe 1a.

| | | | | | | |
|---|------------------------------------|--|--|---|---|--------------------|
| Saluer | Saluer | Saluer | | | | |
| Introduire dans le but | Expliquer le pourquoi et le profit | Expliquer l'objectif | Faire connaître la mission virtuelle, modes et objectif du travail | Introduction – présentation de la mission virtuelle | | |
| Prendre connaissance du sujet et des consignes | | Prendre connaissance de la mission virtuelle | | Prise de connaissance du sujet et des étapes | | |
| Se diviser en groupes | Diviser en groupes et expliquer | | | | Division en groupes | Partage en groupes |
| Prendre connaissance des tâches et les distribuer parmi les membres des groupes | | | | | Distribution du travail au sein des groupes | |

| | | | | | | |
|---|--------------------------------|--|--|----------|----------|-------------------------------------|
| Réalisation | Réaliser la mission virtuelle | Accomplir la mission virtuelle | | | | Réalisation de la mission virtuelle |
| Présenter les effets du travail | Présentation des produits | | Présenter les effets du travail | | | |
| Évaluation à l'aide des grilles Discuter sur l'intérêt, l'utilité des missions virtuelles, difficultés rencontrées | Discussion sur les impressions | Discuter des missions virtuelles et des impressions, d'intérêt et des problèmes rencontrés | Évaluation et échange de remarques sur les missions virtuelles | | | Évaluation réciproque des groupes |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Tableau 7.1.A Planification des activités - élaboration propre

Cette différence des conceptions qui s'exprime en nombres d'étapes peut s'expliquer par la représentation que les étudiants-participants ont de la **notion de l'organisation du travail** qui se résume pour certains en un simple partage en équipes et pour d'autres signifie des prévisions chronologiques détaillées.

Les représentations du déroulement de la leçon ont des effets sur l'explicitation de la **planification des tâches** pour les apprenants, des **méthodes de travail** qu'ils vont appliquer et des **compétences** qu'ils sont susceptibles d'acquérir. Le *Tableau 7.1.B. Apprenants dans les missions virtuelles - planification* unit les propos des participants exprimés dans l'enquête en réponses aux questions 10, 11 et 12 relatives au travail des apprenants dans l'environnement des missions virtuelles (Annexes 1 et 1a).

| | | | | | | | |
|---------------------------------|--|--|---|--|--|--|--|
| Planification des tâches | Se diviser en groupes, relire et distribuer les tâches, présenter les effets, discuter sur l'utilité des savoirs acquis, créer une présentation, présenter en classe, envoyer à l'enseignant, compléter la grille d'autoévaluation | Travailler en groupes, se sentir à l'aise, présenter produits et impressions | Résoudre des problèmes, comprendre le texte d'après le contexte, trouver la solution tous seuls, profiter de l'aide | | | Créer une présentation multimédia et la présenter devant toute la classe | Savoir créer un poème, connaître les 7 merveilles du monde en français |
| | Prise de connaissance de la mission virtuelle, division en | Navigation sur les pages web, trouver des infos, utiliser | Prise de connaissance de l'objectif, division en groupe, | Créer une brochure, présenter une danse, organiser une | En trois étapes : distribuer les tâches, prendre | Prise de connaissance du contenu de la mission virtuelle, | Prendre connaissance de la mission virtuelle, demander au |

| | | | | | | | |
|----------------------------|--|---|---|--|--|---|---|
| Méthodes de travail | groupes, discussion sur les tâches et leur distribution, recherche et collecte d'infos, mise en commun, présentation, discussion sur le travail effectué | différents logiciels de traitement, travailler en groupe, poser des questions | collecte d'infos, réalisation coopérative du produit, présentation de la tâche réalisée | leçon de danse et apprendre une danse aux autres, sélectionner les infos, distribuer les tâches, évaluer son travail | connaissance des pages web proposées, présentation multimédia et élaboration d'une carte postale | distribution des tâches, recherche d'infos, création des présentations, présentation des effets | prof, distribuer le travail, réfléchir sur le produit final, connaître les critères d'évaluation, rechercher des infos pour les tâches, créer le produit final, échanger sur le produit et la mission virtuelle |
|----------------------------|--|---|---|--|--|---|---|

| | | | | | | | |
|--------------------|---|--|---|---|-------------------------------|--|---|
| Compétences | Présenter les infos de façon logique et intéressante, trouver et sélectionner les infos, naviguer avec aisance sur les pages web en français. | S'entraîner dans le travail en équipe, créer une présentation dans le logiciel choisi, recherche d'infos, créer une affiche publicitaire, présenter le produit final | Se distribuer du travail, créer une présentation PP, formulation correcte des questions en français, chercher effectivement des infos (trouver?), choisir les pertinentes, profiter des pages web | Coopérer, distribuer le travail, rassembler les réalisations, s'entraîner dans l'impératif français et le vocabulaire de la danse, choisir des infos, s'évaluer réciproquement et s'autoévaluer | Chercher et choisir les infos | Travailler en équipe, formuler un texte informatif, créer une présentation | Créer de courts textes rimés, apprendre le français avec Internet, chercher, sélectionner, évaluer les infos trouvées sur Internet, travailler en équipe, évaluer son travail |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Tableau 7.1.B. Apprenants dans les missions virtuelles - planification - élaboration propre

Si pour les planifications de 1 à 3 les tâches sont nombreuses : résoudre des problèmes, trouver la solution, profiter de l'aide, s'organiser dans le travail, réaliser, discuter, même se sentir à l'aise, pour les autres les tâches se limitent à trouver, créer, présenter, ou ne sont aucunement formulées. Le tableau fait émerger aussi la **confusion des concepts** de « tâches », « méthodes », « compétence » comme résultat à atteindre, apprentissage à acquérir. Les participants confondent le quoi et le comment du processus d'apprentissage/enseignement. Il est pourtant intéressant de noter une attention portée vers les **échanges coopératifs** tels : discuter (3), demander et poser des questions (3), profiter de l'aide (1), échanger (1) et s'autoévaluer (1).

Les participants sont enfin invités à définir les **rôles** qu'ils vont jouer lors de l'exploitation didactique des missions virtuelles en classe et les **échanges** qu'ils planifient avec les apprenants pendant le travail et sur ses effets. L'analyse de ces deux concepts est faite d'après les réponses fournies aux questions 10, 14 et 15 de l'enquête (Annexes 1 et 1a). Le rôle que les participants s'attribuent en classe peut se résumer en **mise en retrait** et **intervention à la demande**. Ainsi, ils sont prêts à donner du temps et les possibilités de « faire les choses en autonomie », à expliquer des imprécisions, des tâches ou autres difficultés, être à disposition, éventuellement gérer la discipline. Ils se proposent d'être :

- « guide », ce qui signifie ne pas intervenir sans besoin, donner de la liberté, aider en cas de difficultés ;
- aide : en expliquant les problèmes techniques, en conseillant ce qu'il faut faire ;
- observateur : tout au long du travail pour dissiper les doutes, observer des réalisations en autonomie, le progrès, la responsabilité des apprenants ;
- gestionnaire : ne pas rester indifférent en cas de conflits ou problèmes ;
- conseiller : suggérer des solutions, donner des conseils, répondre aux questions mais ne rien imposer ;

- coopérateur : ce qui ne veut pas dire « faire à la place des apprenants mais faire savoir aux apprenants qu'ils peuvent poser des questions, demander conseil » (Annexe 1a, Tableau 14).

Le feed-back des apprenants sera demandé explicitement tout de suite après la fin du travail (5) et concernera les problèmes rencontrés (4), « premières impressions » (2), suggestions (1). Trois participants vont compléter les informations ainsi obtenues par les commentaires au sujet des grilles d'autoévaluation (2) ou par l'observation des apprenants en train de travailler (1). Les autres se proposent de tirer des conclusions des conversations spontanées entamées juste après le travail (3) ou d'analyser les grilles d'autoévaluation (2). Même si les techniques de saisies d'informations étaient personnalisées, chaque participant déclare ne pas ignorer les opinions des apprenants.

Étape I - exploitation didactique en classe de français

Les exploitations des missions virtuelles en classes de français avec des lycéens et des collégiens de Bydgoszcz ont été soumises par les participants à plusieurs analyses : requête de feed-back des apprenants, premières notes écrites à chaud juste après les réalisations en classe, rédactions des rapports selon les questions posées par le formateur-chercheur, discussion pendant le cours des TICE. Nous nous proposons d'analyser les parcours réflexifs autour de l'expérience vécue enregistrés.

Les premiers constats réunis dans le document de l'analyse « *Analyse des réalisations 2009* » (Annexe 2) font émerger d'abord des **évaluations émotionnelles des attitudes des apprenants** envers le travail proposé mais aussi un **nombre important d'événements de classe observés** et retenus. Les réponses se concentrent autour de ce qui a plu et ce qu'on a aimé (6) : engagement des lycéens dans le travail, ambiance décontractée, travail en autonomie et avec plaisir, attitudes positives envers les activités proposées, appréciations des

changements dans le travail routinier de classe, et autour de ce qui n'a pas plu (6) : manque d'intérêt pour les sujets proposés et pour le travail avec des MV de la part des collégiens, « qui faisaient semblants d'être venus par force », manque de discipline, inaptitudes au travail en équipe, attitudes négatives. Si les lycéens sont classés quant à leur niveau de français dans la catégorie des « communications fluides » : ils comprennent les consignes, lisent les textes des pages web, demandent de l'aide et des explications de la part des étudiants, les compétences en français chez les collégiens sont évaluées très basses (6) et provoquent des malentendus, des arrêts de travail, le désintéressement des apprenants (5) et les sentiments confus (2) ou négatifs (2) chez les participants.

Parmi les problèmes remarquables dans les écrits à chaud, repris et approfondis dans « *Rapport et réflexions* » (Annexe 3) apparaissent :

- maîtrise de temps dans la réalisation des tâches (5)
- recherche d'informations (4)
- manque d'expérience dans le travail en équipe (4)
- discipline (3)
- peu d'autonomie (3)
- préférences pour les méthodes classiques avec un livre (3)
- peur de parler, de demander des explications (2).

Les problèmes énumérés sont constatés par les participants dans le travail des collégiens. Ces observations riches ont été probablement facilitées par la comparaison du même travail avec les groupes de lycéens. Cette opposition en niveau de compétences en français, en capacités de travail autonome et coopératif, en engagement à la tâche a souligné l'existence de problèmes.

Étape II - récits de l'expérience des stages pédagogiques

Les notes sur les blogs (Annexe 6 et 6a) sont focalisées autour des problèmes déclenchés par la réalité scolaire dans la

réalisation des leçons : évaluation du travail (4), maîtrise du temps (3), élaboration des fiches (2), discours didactique (2), exploitation de supports techniques : Internet et tableau (2). L'évaluation du travail revêt ici d'autres significations. C'est d'abord le savoir de confectionner des tests (1) qui correspondraient « au matériel traité » et qui prouveraient que les élèves avaient appris car « on a beaucoup travaillé ». Ensuite le fait d'être observé et de soumettre son travail en classe à une évaluation par l'enseignant de français, tuteur du stage, constitue une expérience fortement marquée en sentiments (4). L'élaboration des fiches fait apparaître plusieurs difficultés que les étudiants- participants ont déjà signalé lors de l'élaboration des missions virtuelles, à savoir : organisation temporelle des activités (4), adaptation des activités aux niveaux de groupes respectifs d'apprenants (4), divergence entre la représentation des processus en classe issue des simulations faites pendant les cours de la didactique pratique de NKJO et les situations réelles (2).

Pourtant, les notes de tous les participants se concentrent avant tout sur les **relations** avec d'autres acteurs de la réalité scolaire : enseignants et apprenants, et autour des **sentiments** déclenchés par la pratique enseignante. Les écrits sont émotionnels et s'étendent de constatations sur : stress (4), inquiétude (3), effroi (1), énervement (2), démotivation (1) jusqu'à : plaisir (2), motivation (2), bonne ambiance (2). Les échanges avec les enseignants de français se font autour des problèmes rencontrés en classe. Les échanges avec les autres enseignants concernent la vie de l'école (3) et les relations entre les enseignants mêmes (1). Confrontées à la situation nouvelle du « futur enseignant en stage à mi-chemin entre apprenant et enseignant » dans laquelle se trouvent les étudiants-participants, ces interactions provoquent aussi des réflexions sur leur **identité nouvelle en acquisition** (3). Le problème de l'identité nouvelle apparaît d'autant plus sensible pour les personnes (2) qui ont décidé de réaliser leurs stages dans leurs anciens lycées.

Bref, l'analyse des problèmes relevés par les étudiants-participants nous autorise à quelques constations. Si dans les préparatifs des interventions didactiques, sous la forme d'élaboration des missions virtuelles ou des autres activités de classe, les problèmes abordés concernent le cognitif : le manque de connaissances, les problèmes issus des interactions de classe ressortent avant tout de l'affectif : sentiments éprouvés dans des relations nouvelles et abordés comme une sorte d'évaluation externe du travail fourni. Ensuite, plusieurs problèmes signalés, p.ex. planifier le travail ou évaluer, élaborer des documents concrets, proviennent des concepts en construction et encore confus. Tous les événements évoqués sont traités dans leur singularité et il manque des analyses sur leurs articulations possibles avec d'autres. Étant donné que le processus de l'apprentissage n'est pas perçu en tant qu'un ensemble, les relations entre ces éléments échappent à l'attention des étudiants-participants. De plus, tandis que plusieurs questions de l'enquête, introduite tout au début de la recherche-action-formation, demandent un regard sur soi et une auto-observation et les réponses fournies dégagent une certaine analyse, les écrits des étudiants-participants sur les blogs ne révèlent pas de commentaires métacognitifs. Les observations sont dirigées sur l'entourage, les événements, éléments, personnages. Les origines de problèmes sont attribuées aux autres ou aux circonstances. Le soi n'est abordé que dans l'observation relationnelle et du point de vue affectif.

Dans le sous-chapitre suivant nous allons nous pencher sur les démarches entreprises par les étudiants-participants pour mener la réflexion. L'observation de l'évolution possible dans l'application des formes d'expression personnelle, de l'ordre des étapes dans l'approche du problème, des questions posées pour les résoudre permettrait d'expliquer les parcours cognitifs des étudiants-participants et le développement vers la réflexion.

7.2. Démarches entreprises et conclusions de la réflexion

L'objectif formatif de l'Étape I de la recherche-action-formation était de guider les étudiants-participants vers l'acquisition des modes de traitement des problèmes. Aussi allons-nous tenter de répondre à la question de recherche suivante :

Quelles sont les démarches entreprises pour mener la réflexion ?

Les démarches entreprises dans la résolution de problèmes pendant l'élaboration des missions virtuelles et exprimées dans l'enquête (Annexe 1a, Tableaux de 6 à 9) font apparaître une tendance à se référer aux connaissances antérieures explicitées :

- savoirs des cours de didactique (4) : dans la création des grilles d'autoévaluation, formulation du contenu de la mission virtuelle, adaptation du niveau de la difficulté à l'âge de l'apprenant ;
- observations et expériences propres en tant qu'apprenant : attirer les apprenants par des activités motivantes et attractives (4), préférences du type de travail « classique » (1), difficulté de compréhension de la tâche à effectuer dans la mission (1) ;
- expérience dans le domaine (2) : dans les actions classées « faciles » : bonne en technique, c'est du plaisir, compréhension du fonctionnement du logiciel, logiciel qualifié de « simple » et « évident » ;
- savoirs des leçons d'informatique du lycée (2).

Il est aussi intéressant de noter que les étapes des missions classées comme difficiles (Annexe 1a, Tableaux de 3 à 5), à savoir les grilles d'autoévaluation, sont abordées à la fin (5) après le choix du sujet (5), la recherche des pages web (4) ou la formulation des consignes (3), et soumises à des modifications fréquentes. L'analyse des grilles autoévaluatives publiées avec les missions permet de constater qu'elles répondent aux critères et peuvent ainsi servir aux apprenants d'aide dans la réalisation

des activités. La fin du travail sur le problème de l'élaboration des missions virtuelles qui signifie son acceptation en tant qu'un produit valable fait suite à :

- consultations avec le groupe (6) sous forme de comparaison des résultats des missions des participants et celles des années précédentes, d'expression de l'acceptation, commentaires indiquant les éléments à corriger ;
- suggestions de l'enseignant (formateur-chercheur) (5) ;
- conviction d'avoir employé tout son potentiel (3) accompagnée du sentiment de plaisir, de contentement ;
- fatigue (2) et fin de temps prévu pour la réalisation (1).

L'évaluation est faite dans l'interaction avec les autres participants mais résulte aussi de l'autoévaluation et du sentiment d'efficacité.

Il est important ici de souligner que l'élaboration des missions virtuelles ainsi que la réflexion à laquelle les étudiants-participants sont ensuite invités se font dans les conditions confortables d'une situation de formation bien connue. À l'opposé, les compétences ici acquises ou en acquisition seront vérifiées dans un contexte nouveau et inconnu, celui du stage pédagogique, où l'aptitude à la réflexion est supposée aider à transférer les apprentissages.

Nous avons présenté au paragraphe 2.2.2.2. les méthodes de **conscientisation** de l'expérience basées sur l'écrit réflexif. Étant donné que l'écriture structure la pensée, savoir verbaliser ses actions et sa pratique enseignante est reconnue l'une des compétences de l'expert en devenir. De plus, comme nous l'avons précisé au 2.2.1.3., les activités discursives sont des réalisations observables des activités cognitives. Pour ceci, les documents d'accompagnement que nous avons exploités dans la recherche-action-formation sont abordés dans ce sous-chapitre selon la caractéristique discursive de leurs contenus pour décrire les façons selon lesquelles les étudiants-participants verbalisent leurs expériences et dégager les stratégies qu'ils emploient pour mener la réflexion.

Les étudiants-participants sont invités dans l'enquête (Annexe 1a, Tableaux 1 et 2) à **décrire** leurs missions virtuelles et à **raconter** les étapes du travail de l'élaboration des missions. Les réponses données contiennent des descriptions assez détaillées, probablement grâce aux suggestions dans la consigne. En même temps, la demande de préciser les « objectifs de la mission virtuelle » dans le sens des « compétences à acquérir par les apprenants » fait produire chez certains participants des énoncés sur les objectifs qu'ils veulent réaliser eux-mêmes (4) : « intéresser, inciter, motiver, montrer ». Dans cette perspective, la mission virtuelle, plutôt qu'être abordée comme un environnement d'apprentissage, est perçue comme un outil pédagogique d'influence sur l'apprenant. Il serait justifié de conclure que le processus, plutôt que d'être centré sur l'apprenant, est planifié de la perspective de l'étudiant-participant comme enseignant. Les récits de l'élaboration des missions virtuelles contiennent les énumérations des étapes, chiffrées (1), accompagnés d'expression de chronologie : d'abord, ensuite, à la fin (2) et peuvent comme telles être qualifiées d'explicitation de « comment j'ai fait ». En même temps, trois parmi eux sont menés autour des relations logiques de **cause à effet**. Ces tentatives (3) de rendre le parcours logique sont à notre sens des marques d'une première **analyse** des opérations effectuées et ceci pour les inclure dans une représentation commune. La relation de cause à effet est exploitée aussi pour justifier les difficultés rencontrées dans l'élaboration des grilles d'autoévaluation et dans l'invention des propositions du transfert des apprentissages pour l'étape « prolongement ». Les difficultés, effets, sont expliquées par le « manque de » : d'expérience dans la confection d'outils didactiques, de compréhension des buts des activités.

De plus, les activités formatives axées sur l'entraînement dans la **définition** et la **conceptualisation** ont été proposées aux participants sous forme de glossaire sur le Moodle (Annexe 5) et de présentation des définitions personnelles du concept de la réflexion (Annexe 4). Le glossaire du Moodle contient les

définitions des étapes d'une mission virtuelle rédigées ensemble par tous les participants de la recherche-action-formation. Les étudiants-participants sont invités à rédiger les définitions, lire et compléter les notes des autres, à deux reprises : après la participation à la mission virtuelle comme apprenant et après l'élaboration d'une mission virtuelle pour son application en classe de français. Il est intéressant de constater que les termes signalés problématiques : autoévaluation et prolongement, sont définis en premier lieu, le plus souvent et par tous les participants. Le concept de l'autoévaluation est toujours en acquisition car à côté des descriptions qui en font l'outil de l'apprentissage en surviennent d'autres et qui ne sont pas commentées.

Les étudiants-participants ont été demandés de **définir la réflexion** après une discussion qui a révélé des représentations divergentes du concept même. L'analyse de ces écrits, dans le document « *Qu'est-ce que c'est une réflexion* » (Annexe 4), démontre d'abord que les définitions contiennent les mêmes éléments :

- reformulation du concept (7) : délibération prolongée, raisonnement sur, vérité sur nous-mêmes, méditation, analyse, conclusions, premier pas dans le travail sur soi-même etc. ;
- modes de mener une réflexion (7) : réponses aux questions, regarder de façon neutre et objective, comparer le résultat avec les attentes, se concentrer sur les composantes des problèmes, aborder par petits éléments ;
- objectifs de la réflexion (7) : pour planifier la suite, pour évaluer son travail, apercevoir les côtés forts et faibles de son travail, évaluer la pertinence des méthodes employées, remplacer celles qui échouent, analyser les fautes, améliorer le processus ;
- moment de la réflexion (6) : ne vient pas soudainement, exige des conditions propices, mécontentement des résultats, à chaque moment, suite aux opinions exprimées par d'autres, après une action, au moment le moins attendu, après quelque chose de triste ou horrible ;

- supports de réflexion (5) : feuille de papier, blog, confrontation avec les autres, écrire dans un journal intime, consulter avec les autres.

Elles sont exemplifiées du travail d'enseignant, de la vie privée, des missions virtuelles.

Il en résulte que les étudiants-participants ont des concepts de la réflexion assez clairs et structurés. L'un des participants a entièrement modifié sa conception de la réflexion : attribuée d'abord uniquement aux personnes avec des problèmes graves dans la vie, elle a été définie comme un outil de développement personnel. Comment ces conceptions de la réflexion explicitées par les étudiants-participants se reflètent dans les notes des stages est notre propos suivant.

Les notes sur les blogs (Annexes 6 et 6a) prennent des formes de descriptions et/ou des récits détaillés des situations rencontrées à l'école et des événements problématiques : échanges en français avec les apprenants (2), maîtrise du temps (2), préparation des leçons (2), réaction des enseignants sur la présence de l'étudiant-participant dans son rôle nouveau (2), les événements stressant ou apportant des sentiments positifs (3). Les écrits font émerger plusieurs approches dans la résolution de problèmes qui différencient les participants. Le *Tableau 7.2. Résolution de problèmes* spécifie les étapes du passage entre la constatation du problème et sa résolution à l'exemple de quelques problèmes soumis à la réflexion sur les blogs lors du stage pédagogique. Le tableau ne contient que des exemples, l'analyse de tous les écrits étant réalisée d'après le document «*Contenus des blogs* » (Annexe 6a).

| Problème → Étapes↓ | Préparation de leçons (2) | Échanges en français avec les apprenants (2) | Maîtrise du temps (2) | Dimension affective (3) |
|--------------------------|--|--|--|--|
| Constatation du problème | 1. Inadéquation des fiches pour les groupes d'apprenants 2. Désordre au tableau | 1. Manque de compréhension lors de l'introduction du nouveau matériel ; 2. Ne réagissent pas aux consignes de travail | 1. 2. Inadéquation d'activités préparées à la durée d'une leçon – trop peu | Stress (3) |
| Explication | 1. Décalage entre la réalité des simulations et la classe réelle ; Groupe réel n'a pas le même niveau que les copines des simulations ; Différents groupes de la même classe peuvent avoir différents niveaux. 2. Pas d'explication | 1. Bas niveau de français mais qui ne peut pas tenir seulement au nombre d'heures de français | 1. 45 minutes est une éternité pour l'élève et passe deux fois plus vite pour le prof. ; 2. La représentation de quelque chose dépend de la place que l'on occupe ; La classe a travaillé plus vite que je ne le pensais | 1. 2. Petite différence d'âges entre apprenants et étudiant en stage (2) |

| | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|
| Analyse | | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Stress est à l'origine de toutes les difficultés. 2. Difficile de trouver le remède contre le stress. 3. Stress est normal au début, se divise en partie positive : donne de la force, motive au travail, négative : problème de concentration, blocage et faute de langue |
| Modification d'approche | <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptation de la fiche au niveau 2. Écrire en ordre : pour que les apprenants puissent copier sans fautes, pour que l'enseignant explique mieux | <ol style="list-style-type: none"> 1. Passage en polonais 2. Se contrôler pour éviter que les élèves se perdent | Préparer plus d'activités | <ol style="list-style-type: none"> 3. Se préparer bien au cours, fiche supports pour être sur et travailler sans souci, traiter des leçons comme quelque chose de bien pour moi, aventure intéressante dans ma vie |
| Solution / généralisation | <ol style="list-style-type: none"> 1. Connaître les élèves 2. Y penser, contrôler les notes | | Observer les classes, constater les rythmes de travail, le prendre en compte dans la préparation des leçons | <ol style="list-style-type: none"> 1. Je préfère le collège, le travail est plus facile. 2. Je ne suis pas assez bonne en français pour être prof. 3. Stop au stress, me contrôler |

Tableau 7.2. Résolution de problèmes - élaboration propre

L'explicitation des démarches entreprises face aux problèmes relèvent les constatations suivantes sur les modes de traitement appliqués. Dans les situations-problèmes rencontrées, le souci des étudiants-participants est avant tout d'identifier l'état initial du problème et de trouver tout de suite la solution. Le passage réflexif vers la solution s'exprime par :

- des comparaisons aux situations vécues (comprendre les élèves comme des amis, appliquer l'activité qui a marché dans un autre groupe) peuvent être qualifiées d'application **d'analogies** ;
- les essais de **se représenter** les problèmes (temps de classe comme une « éternité », réalité de classe qui ne ressemble pas aux simulations, stress comme une situation normale) ;
- le choix des stratégies et leurs applications comme approche **par essais et erreurs**.

Les situations de stage apportent une dimension supplémentaire à aborder : affective. C'est l'affectif qui occupe la place prépondérante dans les écrits. La réflexion se concentre autour des opérations qui tendent à retrouver de l'équilibre affectif. Il fait révéler aussi l'importance de la visée identitaire dans la réflexion, à côté de la réflexion située au niveau technique concernant l'efficacité des moyens utilisés pour atteindre un but donné.

Pour décrire et expliquer le parcours cognitif et affectif des étudiants-participants, il est important aussi de confronter le rapport entre les problèmes abordés par les étudiants-participants, les conclusions prises et leurs éventuelles applications pratiques. La réponse recherchée à la question :

Quel est le rapport entre les problèmes traités et les conclusions prises ?

permettrait de suivre l'approche appliquée dans la résolution de problèmes et de comprendre les conditions de transfert des apprentissages chez les participants.

Il convient d'abord de constater que nous n'allons pas ici évaluer la légitimité du rapport, logique ou non, entre le problème et la conclusion, vu que même fautive, elle peut être vérifiée dans des analyses successives. Nous allons observer les problèmes et les conclusions attribuées qui, seules, sont applicables et transférant ainsi les apprentissages potentiels dans de nouvelles situations.

Plusieurs approches de problèmes essaient de les traiter de façon complexe et englobante, p.ex. celui d'évaluation et d'autoévaluation où la réflexion sur l'élaboration des grilles correctes, au sens efficace, touche aussi la détermination détaillée des compétences et des suggestions d'utilisation des grilles. Pour ceci, les mieux réalisées sont les grilles d'autoévaluation conformément aux compétences proposées à acquérir et aux activités élaborées à ces fins. Le temps et l'attention portés au problème a apporté des résultats. La conclusion ici, sous forme de l'acceptation du produit final - grille autoévaluative prête à la publication avec la mission virtuelle, est prise par tous les participants. Le problème technique de la publication des missions sur Internet rencontré par plusieurs étudiants-participants et abordé ensemble sous forme de quelques tentatives de coopération à deux, aboutit à la conclusion prise par l'un des participants de rédiger un mode d'emploi illustré. Cet artefact, complet, clair et précis, est publié dans l'espace coopérative de Moodle et très apprécié par les autres participants. Ici, la conclusion a été prise suite aux tentatives entreprises et constatées comme erronées. Pourtant, certains problèmes évoqués ne sont soumis à la réflexion ou même soumis à une analyse et sont laissés sans commentaire ou conclusion quelconques. C'est le cas p.ex. de l'ordre du travail de l'élaboration des missions virtuelles. Aucun participant n'a fait de commentaire sur les étapes évoquées. Ce problème, activé par l'élaboration des missions virtuelles, qui n'a pas été explicité comme difficulté et qui apparaît pourtant dans les constats des problèmes lors du stage, est lié avec l'organisation du parcours de l'apprentissage : de l'attribution du temps à la réalisation de

chaque tâche (2), par les étapes qui guident dans le quoi, comment et pourquoi faire (2), jusqu'à le rendre propice au développement des intérêts (2), à la mobilisation des compétences différentes (2), à la motivation (1), à la créativité (1), à répondre aux besoins des apprenants exigeants (1). Remarqué une deuxième fois, lors des stages il est traité par deux participants dans la tentative de trouver la solution. Sont laissés sans conclusions les problèmes qui, même rendant les actions non satisfaisantes, n'arrêtent pas leur réalisation. Ceci est valable surtout pour le stage pédagogique et pour les étudiants-participants qui trouvent la réflexion trop difficile (2).

Étant donné que les étudiants-participants ont indiqué dans leurs définitions de la réflexion (Annexe 4) les consultations avec des personnes supports comme outils de la réflexion, nous proposons d'analyser dans le sous-chapitre suivant les interactions qui ont eu lieu durant la recherche-action-formation.

7.3. Interactions lancées et/ou acceptées

Le dispositif didactique a été construit de façon à rendre possible aux participants d'entrer dans plusieurs interactions : répondre aux interactions lancées par les autres ou entreprendre soi-même des interactions. Aussi, la présence des autres acteurs dans le dispositif pendant la réalisation de la recherche, apprenants de français, enseignants, lecteurs potentiels des blogs est supposée apporter des interactions multiples et substantielles pour la recherche-action-formation.

Dans ce sous-chapitre nous allons répondre à la question de recherche :

Quelles sont les interactions lancées et/ou acceptées pour la résolution de problèmes ?

Les **échanges avec les apprenants**, collégiens et lycéens, ont lieu d'abord à l'Étape I de l'étude lors de l'exploitation didactique des missions virtuelles. Les étudiants-participants,

en réponse à la question 15 de l'enquête (Annexe 1a), prévoient de recevoir du feed-back de la part des apprenants pour améliorer les missions virtuelles et les modes de travail avec elles. Les étudiants-participants envisagent, après la réalisation des missions, de poser des questions sur les impressions (5), d'entamer les discussions (2), de recevoir des opinions par courriel (1).

Les remarques obtenues des apprenants (Annexes 2 et 3) ont été « précieuses » (2) et « les plus utiles » (1) pour les participants, même si les collégiens ont été mal à l'aise dans l'expression des opinions. Elles concernaient : modification des choix de sujets (5) pour qu'ils correspondent aux centres d'intérêts des jeunes apprenants (sport, musique, jeux, film), augmentation du temps de travail prévu (5), reformulation en français plus facile (2). Pour deux participants les remarques des apprenants n'ont rien apporté, surtout que les collégiens « se sont plaints » (2). Les remarques des apprenants ont été aussi plus précieuses que les « réflexions » des autres étudiants-participants sur le Moodle (2).

Les échanges avec les lycéens pendant les stages pédagogiques de l'Étape II de la recherche sont racontés sur les blogs (Annexe 6). Aucun étudiant-participant n'a signalé l'intention de demander aux apprenants leurs opinions sur le travail didactique proposé, mais l'un des participants a avoué vouloir « connaître leurs pensées ». Dans les échanges en classe de français sont notés : difficulté de compréhension en français (4) des consignes ou des explications et feed-backs positifs sous forme d'acceptation des activités proposés (2), de bonne ambiance en classe (2), de tests réussis (1).

Les interactions au sein même de la communauté de la formation, **étudiants- participants et formateur-chercheur**, ont lieu continûment : en présentiel et dans l'environnement multimédia du dispositif. Elles sont provoquées par les documents d'accompagnement, lancées dans les discussions sur le Moodle, déclenchées sur les blogs. Tous les étudiants-participants se sont exprimés dans les documents d'accompa-

nement, ils sont aussi actifs dans les discussions dans l'espace fermé de la plate-forme éducative et participent volontiers aux discussions pendant les cours des TICE. Ils trouvent que les opinions des collègues et les réflexions exprimées les aident à prendre des décisions (6), les suggestions du formateur-chercheur influe aussi sur la suite du travail (5). L'un des participants a constaté que les opinions des autres n'avaient pas influencé son travail : il y avait consacré tant de temps et d'effort qu'il n'a pas voulu changer quoi que ce soit. Par contre, l'observation des notes sur les blogs fait apparaître deux phénomènes : peu d'interactions entre les participants mêmes et peu de notes chez certains participants. Interpellés par d'autres participants ou par le formateur-chercheur pour commenter leurs propres écrits et ceux des autres, ils sont seulement deux à répondre. La discussion en présentiel qui a lieu pendant les cours des TICE après le stage pédagogique fait révéler que tous les participants ont été lecteurs des écrits des autres, ils ont aussi tous commenté et discuté, et ceci très souvent, mais pendant les rencontres en face à face. Ces échanges dans l'espace en dehors du dispositif, selon les déclarations des étudiants-participants réunies après les discussions par le formateur-chercheur, concernent : aide et soutien réciproques dans la survie à l'école, partage des solutions et de supports vérifiés « efficaces », récits des situations rencontrées. Ainsi, leurs écrits sur les blogs contiennent les conclusions élaborées également pendant ces discussions.

Les échanges avec des **enseignants**, de français ou d'autres matières, ont lieu durant le stage pédagogique et entrent plus au moins directement dans l'espace de la recherche-action-formation dans ce sens qu'ils sont commentés sur les blogs. Les fonctions que les étudiants-participants leur attribuent dans les écrits se résument en : guider et évaluer pour les enseignants de français et faciliter le fonctionnement dans la réalité scolaire pour les autres.

7.4. Effets du travail dans le dispositif proposé

La confirmation des effets du travail dans le dispositif proposé sur les apprentissages professionnels réalisés : le développement vers la posture réflexive et la prise de conscience des compétences acquises se fera selon les deux questions de recherche qui suivent.

A. Comment a évolué la façon d'aborder les problèmes ?

Les problèmes abordés lors de l'étape I consacrée au travail avec les missions virtuelles reviennent dans les essais d'analyses entamés lors du stage pédagogique. L'exposition aux problèmes et leur activation a engendré une attention plus aiguë portée sur eux durant la pratique dans les écoles. Traités comme connus, car déjà abordés et peut-être attendus, les problèmes réapparus dans la réflexion sont soumis aux analyses à étapes de la détection, définition du problème, par essai de reformulation et de la mise en contexte, par recherche d'explication par la relation de cause à effet lu plus souvent, aux constats de modifications des opérations, jusqu'aux essais de généralisation des solutions prises (cf. *Tableau 7.2. Résolution de problèmes*). Même si au départ, les difficultés rencontrées sont attribuées aux actions des autres : niveaux de compétences en français et routines de classe, les conclusions sont dirigées vers la posture de l'étudiant-participant et portent sur la nécessité d'adapter ses actions et supports aux circonstances du processus d'apprentissage.

B. Comment a évolué l'attitude des étudiants-participants envers la réflexion ?

Le développement de la posture réflexive étant le point de mire de notre étude, il est intéressant de constater que les attitudes des participants ont toutes évoluées. Les constatations au sujet de cette évolution se réfèrent aux notes prises par le formateur-chercheur lors de la dernière discussion

après le stage pédagogique et concluant la recherche-action-formation. Deux directions de cette évolution sont à remarquer. D'abord, les étudiants- participants, qui dès le début de la recherche-action-formation ont consacré du temps et de l'assiduité à s'exprimer, ont évolué vers la confirmation des premiers constats sur **la réflexion** :

- *nécessaire* pour revoir les problèmes rencontrés à l'école car en classe il n'y a qu'une idée comment traiter la situation apparue, et la réflexion permet de trouver différentes solutions ;
- *écrite* qui demande de choisir le contenu, le problème à traiter, de le présenter de façon à ce que le lecteur potentiel le suive et le comprenne ;
- *réorganisant les idées* : une application rapide en classe des conceptions didactiques aboutit souvent au sentiment d'échec ou de réussite partielle, la réflexion permet de les transformer en un élément de formation par la conclusion à laquelle on arrive ;
- *modifiant les représentations* surtout sur la profession de l'enseignant par la constatation du changement de perspective de celle de l'apprenant à celle de l'enseignant, et sur l'identité nouvelle en acquisition.

Ainsi, l'attitude envers les situations d'activités enseignantes a changé vers l'acceptation des procédés suivants : s'observer pour pouvoir en parler ensuite, rechercher des événements à raconter, écrire permet de mettre les idées en ordre. La verbalisation des faits vécus constitue une étape importante dans le développement vers la réflexion. Les étudiants-participants avouent s'être rendu compte que leurs opinions sur la réalité scolaire ont évolué p.ex. la représentation du temps : long pour un élève / court pour un enseignant, la représentation du travail de l'enseignant facile dans l'observation de ses activités en classe / difficile dans les préparatifs effectués dans l'arrière-boutique, existence d'une arrière boutique et l'élargissement du cadre d'approche de la profession même. Ils constatent aussi que le fait de se servir des définitions de

situations pour les aborder facilite l'analyse et la découverte de solutions.

Ensuite, les étudiants-participants (2) qui dès le début s'engagent moins dans l'explicitation des démarches réflexives, qui avouent n'avoir jamais pensé à réfléchir sur leurs actions, constatent que la réflexion est trop difficile, surtout menée « en public », le font par obligation ou l'arrêtent complètement.

Ces conclusions nous autorisent à confirmer l'hypothèse que si la démarche réflexive peut s'apprendre, elle a besoin de la posture réflexive d'acquiescement à s'observer, à s'analyser, à revoir de façon critique son expérience, à laisser les autres accéder dans ce processus. De plus, le dispositif didactique basé sur les missions virtuelles a contribué au développement de la posture réflexive chez la majorité des étudiants-participants et a aidé les autres à conceptualiser leur posture envers la réflexion et la profession de l'enseignant de français. La prise de conscience des compétences professionnelles et des aptitudes personnelles a été explicitée par la définition des apprentissages faits ou la constatation sur les apprentissages à faire, et ceci à chaque étape de la recherche-action-formation, et aussi par la confirmation des compétences acquises antérieurement et l'expression de sentiment de reprise de la confiance en soi.

Les résultats de la recherche-action-formation présentés dans les quatre sous-chapitres précédents confirment l'adaptation du dispositif didactique conçu aux fins de la formation initiale menée dans son contexte. Ils ouvrent aussi la voix à des interprétations diverses que nous nous proposons de poursuivre dans le sous-chapitre suivant.

7.5. Commentaires et conclusions

Les premières expériences de l'analyse des apprentissages personnels vécues par les étudiants-participants dans le dispositif didactique basé sur les missions virtuelles apportent des questions intéressantes sur les interactions entreprises, sur le processus de la construction de l'identité professionnelle, sur

la formation des postures réflexives et l'apport du stage pédagogique dans le processus de l'intégration de la théorie à la pratique.

Le peu d'interactions entreprises par les étudiants-participants sur les blogs par rapport aux multitudes d'échanges dans l'espace fermé de la plate-forme éducative et des cours en présentiel correspond à la représentation des interactions sociales proposée par Erving Goffman, présentée au paragraphe 1.1.4.1. La réalité formative est coupée en deux espaces : officiel et de travail. L'espace officiel est celui des blogs et celui des classes ; ici sont présentés uniquement les résultats du travail réalisé en arrière-boutique étant positivement évalué et accepté à les montrer au public : apprenants et lecteurs des blogs. Dans ce contexte, il serait intéressant de munir les espaces « de travail » des futurs enseignants de nombreux outils de préparation : élargir le champ des discussions, augmenter le nombre et la qualité des événements susceptibles d'engager la réflexion ; et intervenir moins et de façon appropriée dans les espaces conceptualisés comme ceux de « performance ».

Les interactions avec les autres participants du processus l'apprentissage/enseignement activent la dimension affective et changent la dynamique du processus d'apprentissage/formation. Leurs explications font apparaître que les représentations des attentes envers les apprenants et d'autres enseignants modifient sensiblement l'évaluation des actions entreprises et diminuent le sentiment de réussite. Tout un travail de préparation au stage s'impose. L'anticipation des situations susceptibles d'apparaître et la prise de conscience de la nécessité de changement de la perspective peuvent aider à se préparer au stage.

La situation, apparemment favorable à un déroulement facile du stage, à savoir le réaliser dans son ancienne école, contrairement aux attentes nuit à la construction de l'identité professionnelle. Pendant la formation initiale au sein de l'institution formative, le futur enseignant évolue vers une

nouvelle identité, et il sait la définir et décrire. Revenu à son école, il retourne au rôle d'élève. Les conséquences en difficultés relationnelles avec les apprenants reflètent ce retour, amplifié par les attitudes des anciens professeurs supposés être des collègues de métier. Le problème n'a pas été signalé par les étudiants en stage dans des établissements inconnus. Pourtant, ils sont peu nombreux à choisir cette option. Le soi professionnel est une représentation de première importance pour la formation et pour ceci il mérite une attention et une approche approfondies.

Le moment du premier stage pédagogique confronte la théorie et la pratique, mais demande avant tout du futur enseignant d'aborder les situations-problèmes réelles et de trouver des solutions applicables. L'intégration entre la théorie et la pratique constitue l'un des principes primordiaux de la formation enseignante. Pour ceci, l'expérience du stage doit être assise dans un contexte réflexif plus large et entamé bien à l'avance. Ainsi, les problèmes détectés plus tôt et subordonnés à un traitement lors de leur réapparition n'étonnent pas, confirment la légitimité de l'effort engagé dans des opérations entreprises dans leur analyse, permettent d'appliquer et de vérifier par essais la validité des solutions acceptées avant. Toutes les expériences nouvelles, tous changements d'opinions, toutes explicitations de faits d'avoir compris un processus demandent d'être conservés sous forme écrite et de servir de points de référence tout au long de la formation professionnelle à côté de toute autre expérience.

Conclusion générale

Différentes conceptions de l'exploitation des technologies de l'information et de la communication peuvent être mises en œuvre dans la formation initiale des futurs enseignants des langues. Nous avons opté pour une approche pédagogiquement cohérente qui intègre les TIC dans un contexte formatif conformément au profil professionnel visé et au modèle de la formation élaboré à cette fin.

Notre étude n'est qu'un exemple d'exploitation des missions virtuelles au centre d'un dispositif didactique et pour des besoins formatifs. La validité de la conception a été vérifiée par les effets sur les apprentissages constatés chez les étudiants-participants et par les étudiants-participants. Les résultats de la recherche nous autorisent à constater que le modèle de la formation proposé et réalisé dans le dispositif formatif multimédia élaboré a permis à la majorité des participants d'opérer des changements dans leurs parcours formatifs et de modifier leurs attitudes envers ces parcours. Les TIC aident à développer les modes de la réflexion et à entreprendre des interactions en vue de construire des connaissances professionnelles. Ils peuvent servir de support métacognitif et affectif lors de la confrontation des modèles d'enseignement avec la première pratique enseignante au moment des stages pédagogiques. En même temps, il est à noter que si les modes d'approche réflexive des problèmes peuvent s'apprendre, cet apprentissage serait plus facile dans une posture réflexive qui est tout de même plus difficile à accepter et, par là, à développer.

La recherche nous a permis aussi de révéler les principes d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la formation initiale des futurs enseignants de français pour garantir leur contribution à l'apprentissage/formation. En premier lieu, il est nécessaire de respecter les usages sociaux et personnels qui précèdent très souvent les usages à des fins formatives. Il convient aussi de soumettre leur usage à une conception didactique cohérente. La pédagogie doit

passer avant la caractéristique technique. En même temps, les ressources multimédias doivent être employées conformément à leurs spécificités que nous avons classées selon les principes de l'individualisation et de la socialisation du processus de l'apprentissage/formation. Et enfin, il importe que l'environnement multimédia, plutôt que d'être consulté dans la recherche d'informations et pour la communication même exolingue, soit intégré au curriculum formatif selon ses fonctionnalités par rapport à la conception pédagogique choisie. Ainsi, les technologies de l'information et de la communication peuvent constituer une valeur ajoutée à la formation institutionnalisée par l'extension de son étendue vers les situations réelles d'activités, la possibilité de rendre publics les effets du travail et d'élargir le nombre de personnes ressources.

Les principes de l'intégration des TIC dans l'apprentissage/formation dégagés dans la recherche, par leur caractère général, peuvent être appliqués à la construction de tout autre dispositif didactique multimédia, basé sur d'autres ressources, et peuvent aussi être exploités dans la construction des dispositifs pour l'apprentissage/enseignement des langues institutionnalisés. Il serait donc opportun de vérifier leur opérationnalité d'abord en tant que critères d'élaboration des dispositifs multimédias par les étudiants en formation initiale, et ensuite en tant que points de repère pour l'analyse des dispositifs didactiques multimédias exploités par des enseignants dans des classes de langue. Vu que nous nous sommes volontairement limitée à l'analyse des effets du travail dans le dispositif sur les apprentissages professionnels des étudiants-participants, il serait aussi souhaitable de soumettre à l'étude le développement de la compétence de communication personnelle des apprenants dans le dispositif basé sur les missions virtuelles.

Bibliographie

- Altet, M., Guilbert, P., Perrenoud, Ph. 2010. Recherches en éducation. Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. No 8.
- Altet, M. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Astien, E., Bensoussan, A., Escrig, B. 2001. *Dictionnaire des technologies de l'information et de la communication*. Paris : Foucher.
- Barbot, M.J. (dir.), Pugibet, V. 2002. *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence*. Le français dans le monde. Recherches et applications. Numéro Spécial, Clé International FIPF.
- Barbot, M.J., 2000. *Les auto-apprentissages*. Her : Clé International.
- Barbot, M.J., Camatarri, G. 1999. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Bazin, H. 2003-2007. « Questions fréquentes sur la recherche-action ». Document électronique in Bibliographie R-A. http://recherche-action.fr/hugues-bazin/download/methodologie%20recherche-action/2007_Questions-frequentes-sur-la-recherche-action.pdf dernier accès le 09.11.16.
- Beacco, J.C. 2007. *Approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Bertin, J.C. 2001. *Des outils pour des langues. Multimédia et Apprentissage*. Paris : Ellipses.
- Bétrancourt, M. 2007. « Pour des usages des TIC au services de l'apprentissage ». (dans:) *TICE : l'usage en travaux*. (dir.) G. Puimatto. Paris : Jouve : 127-138.
- Berners-Lee, T., Hendler, J., Lassila, O. 2001. „Sieć semantyczna”. Świat nauki. 41- 49. Tłum. Aleksy Bartnik (http://www.makolab.com/pl/software/-semantic/siec_semantyczna.pdf) dernier accès le 28.03.11, Texte original <https://www.scientificamerican.com/article/the-semantic-web/>, dernier accès le 09.11.16.
- Bialystok, E. 1990. « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage ». (dans:) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. (dir.) D.Gaonac'h. Paris : Hachette : 50-59.
- Bourdet, J.F. 2006. « Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur ». (dans:) *Le français dans le monde. Recherches et applications No 40* : 32- 43.
- Bourdieu, P. 2007. *Szkic teorii praktyki: poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabyłów*. Przekład Wiesław Kroker, Kęty : Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Bourguignon, C. 2003. « L'apprentissage des langues par l'action ». (dans:) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. M.L. Lions-Olivieri et Ph.Liria (dir.). Barcelone : Maison des Langues.

- Brodin, E. 2008. « La lecture instrumentée de textes théoriques en didactique des langues : quelle aide pour les étudiants? ». (dans:) *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. (dir.) A.-L. Foucher, M. Pothier, Ch. Rodrigues, V. Quanquin. Presses Universitaires Blaise Pascal : 329-344.
- Bruner, J.S. 2008. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bruner, J.S. 1983. « La conscience, la parole et la 'zone proximale' : réflexion sur la théorie de Vygotsky ». (dans:) Bruner, J. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF : 281-292.
- Bruner, J.S. 1974. *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Bruner, J.S. 1964. *Proces kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Bufe, W., Giessen, H.W. (Eds.). 2003. *Des langues et des médias*. PUG.
- Camilleri, M., Ford, P., Leja, H., Sollars, V. 2007. *Blogs dans l'enseignement des langues vivantes*. Conseil de l'Europe.
- Castells, M. 2001. *La galaxie Internet*. Paris : Fayard.
- Cifali, M. 2001. « Démarche clinique, formation et écriture ». (dans:) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph. (Eds). Bruxelles : De Boeck Université : 119-136.
- Chiss, J.-L. 2007. « Didactique des langues et histoire(s) de formation(s) ». (dans:) *Le français dans le monde/Recherches et Applications No 41* : 182- 191.
- Chomsky, N. 1969. « Un compte rendu du « Comportement verbal » de R.F. Skinner ». (in:) *Langages* 16 : 16-49,
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lgge_0458-726x_1969_num_4_16 dernier accès le 06.11.16.
- Clément, E. 2009. *La résolution de problème. A la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris : Armand Colin.
- Costermans, J. 2001. *Les activités cognitives. Raisonement, décision et résolution de problèmes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cyr, P., Germain, C. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dakowska, M. 2010. „W poszukiwaniu wiedzy praktycznie u ytecznej. O dojrzwaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej". (w:) *Neofilolog* 34: 9-20.
- Dejemeppe, X., Dezutter, O. 2001. « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels? ». (dans:) *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*. Paquay, L. et R. Sirota, (dir.). Recherche et formation pour les professions de l'éducation No 36 : 89-111.
- Demaizière, F., Narcy-Combes, J.-P. 2007. « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». *Les Cahiers de l'Acedle No 4* : 1-20, https://acedle.org/old/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf dernier accès le 06.11.16

- Demaizière, F., Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. Alsic*. Online : <http://alsic.revues.org/326> dernier accès le 06.11.16.
- Demaizière, F., Foucher, A.-L. 1998. « Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouvert : une expérience d'autoformation ». (dans:) *Hypermédiat et apprentissage des langues*. Chanier, T. et M. Pothier (dir.). Études de Linguistique Appliquée (ELA) No 110, Paris : Didier Érudition : 227-236.
- Dewey, J. 1988. *Jak myślimy*. Warszawa: PWN.
- Drożdźiał-Szelest, K. 2008. „Trening strategiczny na lekcji języka obcego - mit czy rzeczywistość?” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego - co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. (red.) M. Pawlak. Pozna-Kalisz-Konin: UAM: 405-415.
- Drożdźiał-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Flichy, P. 2001. *L'imaginaire d'Internet*. Paris : La Découverte.
- Fontana, D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Foucher, A.-L., Pothier, M., Rodrigues, Ch., Quanquin, V. 2008. *TICE et didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. Cahiers du laboratoire de Recherche sur le Langage, Presses Universitaires Blaise-Pascal, Clermont- Ferrand.
- Galisson, R., Puren, Ch. (dir.). 1999. *La formation en questions*. Clé International.
- Gaonac'h, D. 1990. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris :Hatier Crédif.
- Gentaz, É. 2009. *Comment notre cerveau fait-il pour apprendre ? Les mécanismes psychologiques de l'apprentissage*. Enregistrée le 26 novembre 2009 et disponible à URL <http://orthophonie.bu.univ-lorraine.fr/tag/apprentissage/> Dernier accès le 09.11.16.
- Giordan, A. et G. De Vecchi. 1987. *Les origines du savoir*. Neuchatel : Delachaux.
- Glikman, V. 2002. *Des cours par correspondance au « e-learning »*. PUF.
- Gohier, Ch., M. Anadón, J.Chevrier. 2008. « La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires ». (in:) S. Allaire (dir.) CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION 31, 4 (2008): 813-835; Québec : Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE31-4/CJE31-4-Gohier.pdf> dernier accès le 09.11.16.
- Goffman, E. 2000. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Górecka, J. 2009. „Wprowadzanie elementów nauczania hybrydowego w kształceniu językowym; uzasadnienie dydaktyczne oraz główne wyzwania dla nauczyciela”. (w:) *Neofilog* 33: 41-52.

- Grucza, F. (red.) 1988. *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F. 1988a. „Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/lub jako przedmiot poznania naukowego”, (w:) *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*.(red.) F.Grucza. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego: 7-15.
- Grucza, F. 1988b. „O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych”, (w:) *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. (red. F.Grucza), Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego: 17-67.
- Grucza, F. (red.) 1976. *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Guir, R. (dir.) 2002. *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. PED, Editions De Boeck, Bruxelles.
- Habermas, J. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego*, tom I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna* tł. Andrzej Maciej Kaniowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hamon, L. 2008. « Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales ». (dans:) *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. (dir.) A.-L. Foucher, M. Pothier, Ch. Rodrigues, V. Quanquin. Presses Universitaires Blaise Pascal : 121-144.
- Harris, V. 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégie d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue en Europe*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Heinze, A., Procter, Ch. 2004. *Reflections On The Use Of Blended Learning*. http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf dernier accès le 09.11.16.
- Hexel, D., de Marcellus, O., Bernoulli, M. 1997. « Messagerie et formes traditionnelles d'échange social: une esquisse ». http://tecfa.unige.ch/socrates-mailbox/new_site/articles/comm-ritual.html dernier accès le 09.11.16.
- Illeris, K. 2006. *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Tłum. z ang. A.Jurgiel [2002] *The Three Dimensions of Learning*, Roskilde University Press, Wrocław : Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Jonnaert, Ph. 2002. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Karpińska-Szaj, K., Stańczyk, J. 2009. „Nauczyciel języka obcego w klasie integracyjnej: przykład wykorzystania wirtualnej misji”. (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. (red.) M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska. Poznan-Kalisz: UAM, 417-424.

- Karpińska-Szaj, K. 2008. „Nauczyciel języka obcego jako terapeuta mowy”. (w:) *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*. A.Jaroszevska, M.Torenc (red.). Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego: 61-69.
- Karpińska-Szaj, K. 2005. *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj, K. (red.) 2005b. *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask, Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Kelchtermans, G. 2001. « Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte ». (dans:) *Recherche et formation* 36 : 43-68.
- Koba, G. 2002. *Technologia informacyjna dla szkół ponadgimnazjalnych*. Migra Sp.z.o.o.
- Komorowska, H. 2008. „Samoocena w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli - nowe rozwiązania europejskie”. (w:) *Kultury i języki. Poznawać-uczyć się-nauczać*. A.Jaroszevska, M.Torenc (red.). Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego: 71-80.
- Komorowska, H. et L. Aleksandrowicz-Pędich. 1999. *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce. Narodziny systemu - przykłady funkcjonowania*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Komorowska, H. 1999a. „Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce-osiągnięcia i trudności”. (w:) *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce. Narodziny systemu - przykłady funkcjonowania*. Komorowska, H. i L. Aleksandrowicz-Pędich. (red.). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku: 9-21.
- Komorowska, H. 1999b. „Kształcenie nauczycieli języków obcych - potrzeby i propozycje rozwiązań”. (w:) *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce. Narodziny systemu - przykłady funkcjonowania*. Komorowska, H. i L. Aleksandrowicz-Pędich. (red.). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku: 75-88.
- Komorowska, H. 1991. „Kształcenie nauczycieli języków obcych w Kolegiach Językowych”. (w:) *Języki obce w szkole No 1/1991*: 18-26. Warszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne.
- Komorowska, H. 1989. „Raport o stanie nauczania języków obcych w Polsce”. (w:) *Języki obce w szkole* 5/1989 : 404 et 1/1990 : 7.
- Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Koralewska, E. 2009. „Wykorzystanie technologii przez nauczycieli języków obcych”. (w:) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. (red.) M.Pawlak, M.Derenowski, B.Wolski. Poznań-Kalisz: UAM, 205-216.
- Kozielecki, J. 1995. Myślenie i rozwiązywanie problemów. (w:) *Procesy percepcji* (red.) A.Grabowska, W.Budohoska. Warszawa: PWN, 91-154.
- Kruger, H.H. 2007. *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: Pedagogika GWP.
- Kramsch, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier Crédif.

- Krejtz, K. 2010. Internet mobilny w życiu studenta. Raport badawczy. http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/internet_mob_w_zyciu_stu_denta_raport.pdf dernier accès le 06.11.16.
- Lafortune, L., Robertson, A. 2004. « Métacognition et pensée critique : une démarche de mise en relation pour l'intervention ». (dans:) *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. R. Pallascio, M-F. Daniel, L. Lafortune (dir.), Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec : 107-128.
- La Garanderie, A. 2009. *L'acte de réflexion et le développement de la connaissance*. La Lettre No 28 de l'Institut International de Gestion Mentale : 5-15.
- La Garanderie, A. 1987. *Comprendre et imaginer*. Paris, Centurion.
- Lancien, Th. 1998. *Le multimédia*. Clé International.
- Le Boterf, G. 2000. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legros, D., Crinon, J. (dir.) 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Legros, D., Pembrouke, E., Talbi, A. 2002. « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ». (dans:) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Legros, D. et J. Crinon.(dir.). Paris : Armand Colin : 23-39.
- Le Meur, L., Beauvais, L. 2007. *Blogs et Podcasts*. Dunod.
- Lindsay, P.H., Norman, D.A. 1984. *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: PWN, tłum. z ang. Human information processing. An introduction to Psychology. 1972, New York: Academic Press, Artur Kowaliszyn, Red. nauk. Ida Kurcz.
- Lions-Olivieri, M.L., Ph. Liria. 2003. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Éditions Maison des Langues.
- Łobocki, M. 2001. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków, Wyd. 2.
- Mangenot, F., Louveau, E. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Mangenot, F. 2002. « L'apprentissage des langues ». (dans:) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Legros, D. et J. Crinon (dir.). Paris : Armand Colin : 128-153.
- Mari-Barth, B. 1993. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Marton, W. 1978. *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej: podejście kognitywne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Meirieu, Ph. 1987. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- Mezirow, J. 2001. *Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.

- Michońska-Stadnik, A. 2008. „Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii”. (w:) *Autonomia w nauce języka obcego - co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. (red. M.Pawlak). Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, 393-403.
- Michońska-Stadnik, A. 2005. „Jak wykształcić skutecznego nauczyciela języka obcego?” (w:) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. K.Karpińska-Szaj (red.). Łask, Oficyna Wydawnicza LEKSEM: 169-178.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Montagne-Macaire, D. 2007. « Didactique des langues et recherche-action ». *Les Cahiers de l'Acedle No 4* : 93-120, http://recherche-action.fr/labosocial/download/ra-appliquee/RA_Methodo_Macaire-D_cah4.pdf dernier accès le 09.11.16.
- Naiman, N. 1978. *The Good language learner: A report*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Narcy-Combes, J.P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- O'Malley, J.M., Chamot., A.U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R.1990. *Language Learning strategies: what every teacher should know*. NewburyHouse Publisher.
- Pallascio, R., Daniel, M-F., Lafortune, L. 2004. *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., Daniel, M-F., Lafortune, L. 2004. « Quelques articulations entre descomposantes d'une pensée réflexive ». (dans:) *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. R. Pallascio, M-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec : 203-214.
- Paquay, L., Wanters, N. 2008. « Mettre en mots sa pratique d'enseignement : quel processus ? quelles médiations ? ». (dans:) *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. L. Paquay (dir.). Bruxelles : Éditions de Boeck Université : 213-227.
- Paquay, L., Sirota, R. (dir.). 2001. *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*. Recherche et formation pour les professions de l'éducation No 36.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph., (Eds) 2001. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Paris, S.G., Winograd, P. 1990. « How metacognition can promote academic learning and intruction ». (dans:) B.F.Jones et L.Idol (dir.) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates: 15-53.
- Pastiaux, J., Pastiaux, G. 2006. *La pédagogie*. Nathan.

- Pawlak, M., Derenowski, M., Wolski, B. (red.). 2009. *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań-Kalisz: UAM.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (red.). 2009. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: UAM.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego - co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz-Konin: UAM.
- Permin, J.Ph., Trouche, L. 2007. « Mutualiser les ressources numériques pour la formation :quels modèles? ». (dans:) *TICE : l'usage en travaux*. G. Puimatto (dir.), Paris : Jouve : 115-123.
- Perrenoud, Ph. 2001a. « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». (dans:) Paquay, L. et R. Sirota, (dir.). 2001. *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*. Recherche et formation pour les professions de l'éducation No 36 131-162.
- Perrenoud, Ph. 2001b. « Le travail sur l'habitus dans la formation enseignante. Analyse des pratiques et prise de conscience. ». (dans:) Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph., (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université : 181-208.
- Perrenoud, Ph. 2001c. *Développer la pratique réflexive. Dans le métier d'enseignant*. Pédagogies recherche, ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. 1994. *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html dernier accès le 06.11.16.
- Perrenoud, Ph. 1997. *Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage*.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_10.html dernier accès le 06.11.16.
- Pędzisz, J. 2009. „Blog jako narzędzie wspierające rozwój kompetencji dyskursywnej”. (w:) *Neofilolog Nr 33* (red.) H.Widła, Katowice: 101-112.
- Piaget, J. 1992. *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa: PWN.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Plisson, J.M. 2006. *Le Guide du podcasting*. First.
- Pothier, M. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris :Ophrys.
- Prensky, M. 2001. « Digital Natives, Digital Immigrants ». From *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> dernier accès le 09.11.16.
- Proulx, S. 2007. « L'usage des objets communicationnels s'inscrit dans le tissu social ». (dans:) *TICE : l'usage en travaux*. G. Puimatto (dir.). Paris : Jouve : 53-60.

- Pudelko, B., Legros, D., Georget, P. 2002. « Les TIC et la construction des connaissances ». (dans:) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Legros, D. et J. Crinon. (dir.). Paris : Armand Colin : 40-62.
- Puimatto, G. 2007. *TICE : l'usage en travaux*. Paris : Jouve.
- Puren, Ch. 1999. « Que faire des questions que l'on se pose dans sa pratique ? ». (dans:) *La formation en questions*. Galisson, R. et Ch. Puren. (dir.). Clé International : 5-32.
- Puren, Ch., Bertocchini, P., Costanzo, E. 1998. *Se former en didactiques des langues*. Paris : Ellipses.
- Rey, O. 2010. « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 53, avril. En ligne : http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/index.php?action=resource_RESOURCEVIEW_CORE&id=8823 dernier accès le 06.11.16
- Richard, J.F. 2002. Préface à *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Collection U. *Psychologie*. (dir.) J.F. Richard, C. Bonnet. Paris : Armand Colin : 7-8.
- Richer, J., Mongeau, P., Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.A., Martin, D. 2004. « Outils d'évaluation de la métacognition. Processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques » (dans:) *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. R. Pallascio, M-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec : 73-106.
- Rogers, C. 1968. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, trad. de l'anglais E.L. Herbert, org. « On Becoming a Person » Boston: Houghton Mifflin Comapny.
- Saint-Arnaud, Y. 2001. « La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme. » (dans:) *Recherche et formation. No 36. Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*. Paris : INRP Institut National de Recherche Pédagogique : 17-27.
- Saussez, F. 2008. « Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience : un schéma d'intelligibilité. » (dans:) *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. L. Paquay (dir.). Bruxelles : Éditions de Boeck Université : 59-73.
- Saussez, F., Ewen, N., Girard, J. 2001. « Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg. » (dans:) Paquay, L. et R. Sirota, (dir.). *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*. Recherche et formation pour les professions de l'éducation No 36 : 69-88.
- Schon, D.A. 1994. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduction de l'anglais J. Heynemand et D. Gagnon. 1994. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Siek-Piskozub, T., A. Strugielska. 2008. « Osobiste teorie ucznia i nauczyciela». (w:) *Kultury i języki. Poznawać-uczyć się-nauczać*. (red. A. Jaroszewska, M. Torenc). Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego : 131-138.
- Silverman, D. 2009. *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sosnowska, J. 2010. „Web 3.0 jest bliżej niż myślisz”.
http://next.gazeta.pl/internet/1,104665,7963172,Web_3_0_jest_blizej_niz_myslisz.html dernier accès le 06.11.16.
- Soubrié, Th. 2006. «Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibération collégiale ». (dans:) *Le Français dans le monde. Recherches et Applications* 40 : 111-124.
- Spitzer, M. 2008. *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». (dans:) *Le français dans le monde. Recherches et applications* No 45 : 25-35.
- Springer, C. et A. Koenig-Wiśniewska. 2007. « Le blogue en classe de langue. Du journal intime aux réseaux sociaux. » *FDLM* 351 : 23-25.
- Stańczyk, J. 2011. „Multimedia a osobiste teorie nauczania”. (w:) *Autonomia w nauce języka obcego - uczeń a nauczyciel*. M. Pawlak (red.), Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu oraz Wydawnictwo PWSZ w Koninie, 365-378.
- Stańczyk, J. 2011. „Strategie nauczania w środowisku multimedialnym”. (w:) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. (red.) J. Knieja, S. Piotrowski, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 409-420.
- Stańczyk, J. 2010. „Poprzez refleksję do postawy refleksyjnej przyszłego nauczyciela języka obcego - trudności interpretacyjne badania w działaniu”. (w:) *Neofilolog* 34: 159-167.
- Stańczyk, J. 2009. « Le profil en formation - résultats d'une enquête ». (w:) Paprocka-Piotrowska, U. i J. Zając (red.). *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*. Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL. Seria : Prace Wydziału Historyczno- Filologicznego 153. Lublin 2009, 407-414.
- Stańczyk, J. 2008. „Uczeń i nauczyciel w wirtualnej misji: technologie informacji i komunikacji jako narzędzie kształtowania postaw autonomicznych”. (w:) *Autonomia w nauce języka obcego - co osiągnęliśmy i dokąd mierzymy*. (red.) M. Pawlak. Poznań-Kalisz-Konin: UAM, 315-324.
- Springer, C. 1996. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.

- Tardif, J. 2002. « La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle? ». (dans:) *Le Français dans le monde. Recherches et applications. Numéro spécial : Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence*. (dir.) M.J. Barbot, V. Pugibet. Clé International : 15-25.
- Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thorne, S.L. 2003. « Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication ». (in:) *Language Learning & Technology, May 2003, Volume 7, Number 2*, pp. 38-67 <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/thorne.pdf> dernier accès le 06.11.16.
- Toulouse, M. 2008. *Méthodes pour valider un site ou une page Web*. <http://www.cddp91.ac-versailles.fr/spip.php?article67> dernier accès le 06.11.16.
- Twardoń, M. 2009. „Wykorzystanie nowoczesnych technologii we wspomaganiu procesów myślowych w trakcie nauki języka obcego”. (w:) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. M.Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM: 193-204.
- Van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A., Zourou, K. 2010. Apprentissage des langues : ressources et réseaux. Étude du consortium « Language learning and social media: 6 key dialogues » <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/ressources-et-reseaux-ls6.pdf> dernier accès le 06.11.16.
- Weber, C. 2007. « Cartographie de la situation de FLE ». (dans :) *Le Français dans le Monde, Recherches et applications No 41. Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*. Mariella Causa (dir.). Paris : Clé International : 14-24.
- Widła, H. 2009. „Przykłady metod prac wykorzystujących technologię informacyjną na lekcji języka obcego ». (w:) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. (red.) M. Pawlak, M.Derenowski, B. Wolski. Kalisz: 183-192.
- Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wilczyńska, W. 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolski, P. 2010. „Indywidualne teorie na temat nauczania na odległość”. (w:) *Neofilolog 34*: 287-295.
- Woźniewicz, W. 1987. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.

- Wójcik, T. 1982. *Aspekty procesu glottodydaktycznego*. Warszawa: PWN.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Vygotsky, L.S. 2000. „Rozwój myślenia i tworzenia pojęć w okresie dorastania” (w:) *Wybrane prace psychologiczne II, dzieciństwo i dorastanie*. (red. A. Brzezińska, M. Marchow). Poznań: Zysk i S-ka: 222-298.
- Vygotsky, L.S. 1989. *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Vygotsky, L.S. 1971. „Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym”. (w:) *Wybrane prace psychologiczne, wybór i tłumaczenie Edda Flesznerowa i Józef Fleszner*, red. Zofia Grębowska, Warszawa: PWN, 1971 wyd. I: 531-547.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2009. „Nauczyciel języków obcych wobec problemu niepełnosprawnych uczniów”. (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. (red.) M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska. Poznań-Kalisz: UAM, 393-406.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2004. *Nauczanie języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Documents normatifs polonais

- Loi du 7 août 1991 relative au système de l'éducation avec modifications ultérieures – J.O. 2004/256/2572
- Loi du 27 juillet 2005 relative à l'enseignement supérieur – J.O. 2005/164/1365
- Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale 26 janvier 1990 relatif aux qualifications détaillées exigées des enseignants des langues étrangères – J.O. 1990/56/329
- Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale et du Sport du 7 septembre 2004 relatif aux standards de formation des enseignants – J.O. 2004/207/2110
- Règlement du Ministère de l'Éducation Nationale du 1 décembre 2004 relatif à l'avancement professionnel des enseignants – J.O. 2004/260/2593 avec modifications ultérieures
- Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale du 30 juin 2006 relatif aux modèles standards de la formation des enseignants dans des collèges de formation des enseignants et dans des collèges de formation des enseignants des langues étrangères – J.O. 2006/128/897
- Règlement du Ministre des Sciences et de l'Enseignement Supérieur du 12 juillet 2007 relatif aux standards de formation pour toutes les facultés et niveaux de formation – J.O. 2007/164/1166
- Annexe No 29 au règlement du Ministre des Sciences et de l'Enseignement Supérieur du 12 juillet 2007 relatif aux standards de formation pour toutes les facultés et niveaux de formation – philologie,

<http://docplayer.pl/1882217-Standardy-kształcenia-dla-kierunku-studiów-filologia-a-studia-pierwszego-stopnia.html>, dernier accès le 09.11.16

Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale du 23 décembre 2008 relatif au nouveau curriculum pour l'éducation précoce et l'éducation générale dans les écoles de tout types – J.O. 2009/4/17

Règlement du Ministre de l'Éducation Nationale du 12 mars 2009 relatif aux qualifications détaillées exigées des enseignants – pour les embaucher – J.O. 2009/50/400

Décision des Ministères de la Science et de l'Enseignement Supérieur, de l'Éducation Nationale, de l'Emploi et de la Politique Sociale du 29 juin 2009 relative à la transformation institutionnelle des collèges de formation des maîtres de langues étrangères

http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/komunikat-w-sprawie-kształcenia-w-kolegiach_22447,archiwum,1.html, dernier accès le 09.11.16

Documents européens

Allan, R. 2002. Profil européen pour la formation des enseignants des langues étrangères - un cadre de référence. Guide complet.

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_fr.pdf,
dernier accès le 28.03.11

Busquet, J., Solé, D., Strubell, M., Vilaró, S., Williams, G. 2006. Cerner et lever les obstacles à la mobilité des professeurs des langues étrangères.

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc429_fr.pdf,
dernier accès le 28.03.11

Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, R., Hilmansson-Dunn, A. 2002. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe, Main Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture Revised Report, August 2002.

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf dernier accès le 28.03.11

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, Ch., McEvoy, W. 2004. Rapport final. Rapport établi à l'attention de la direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_fr.pdf dernier accès le 28.03.11

Kelly, M., Grenfell, M. 2006. Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia. 2006. Opracowanie na podstawie tłumaczenia z angielskiego Ewy Osieckiej. Warszawa: CODN. Texte original dernier accès le 09.11.16
http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/formation/2008-10-29_Kelly_Report_fr.pdf

- Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. 1995. Bruxelles: Commission européenne. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf, dernier accès le 09.11.16
- Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. 2000, Strasbourg, Division des Langues Vivantes (CERCL) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp dernier accès le 09.11.16
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. 2003. Warszawa: CODN, tłumaczenie z ang. W. Martyniuk
- Eurydice (2006). L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe. Bruxelles : Commission européenne http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/438/C26B1FR.html dernier accès 09.11.16
- EACEA (2007/2009). Étude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/etude_sur_l_impact_des_tic_et_des_nouveaux_medias_sur_l_apprentissage_des_langues_2009.pdf, dernier accès le 09.11.16
- SEMLANG (2009). Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe 11/2009, <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/semlang-recommandations-pour-optimisation-formation-des-enseignants-de-langues.pdf>, dernier accès le 09.11.16

Réseaugraphie¹⁸⁰

Ressources analysées

Méthodes de français langue étrangère en ligne

<http://www.club-forum.com/index.asp>

<http://www.didieraccord.com/>

<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>

Blogs et diffusions pour baladeur

http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html

<https://www.blogger.com/start>

www.over-blog.com

<http://www.blogs.fr/>

<http://www.annuaire-blogs.net/>

¹⁸⁰ Toutes les ressources indiquées ont été consultées le 09.11.2016.

http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/dglf_presentation.htm
<http://www.radiofrance.fr>
<http://ocw.mit.edu/courses/audio-video-courses/>
<http://www.univ-lyon2.fr/culture-savoirs/podcasts/>
<http://www.cerimes.fr/le-catalogue/synthese-du-seminaire-sur-la-baladodiffusion.html>
<http://wiedzaiedukacja.eu/>
<http://www.francparler.org>
<http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html>

Missions virtuelles

<http://webquest.org/>
<http://www2.csduroy.qc.ca/mission/depart.html>
<http://www2.csduroy.qc.ca/mission/profs/index.html>
<http://www2.csduroy.qc.ca/mission/chaud/index.htm>

Moteurs de recherche

<http://www.google.fr/>
<http://www.altavista.com/>
<http://www.excite.com/>
<http://www.lycos.com/>
<http://fr.yahoo.com/>

Réseautage sociale

<http://www.skype.com/intl/fr/home/>
<http://chomikuj.pl>
<http://www.facebook.com>
<http://www.ning.com>
<http://www.friendster.com/>
<http://www.framasoft.net/>
www.mayeticvillage.com

Sites du FLE

<http://www.francparler.info/accueil/>
<http://www.tv5.org/>
<http://www.edufle.net/>
<http://www.fle.fr/>
<http://fle-sitographie.pagesperso-orange.fr/>
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/>
<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/>
<http://www.didacticlang.eu/fr/index.htm>
<https://savoirs.rfi.fr/fr/communaute/blog/langue-francaise.rfi>
<http://www.ciel.fr/apprendre-francais/exercices-francais.htm>

<http://www.bonjourdefrance.com/> <http://lexiquefle.free.fr/index.htm>
<http://www.lepointdufle.net>
<http://www.polarfle.com/>
<http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

Plates-formes éducatives

<http://www.claroline.net/>
<https://www.docebo.com/>
<http://www.dokeos.com/fr>
<https://moodle.org/?lang=fr>
<http://www.efrontlearning-france.com/>

Exemples d'outils Web 2.0

<http://www.voki.com>
<http://www.pimpampum.net>
<http://edu.glogster.com/>
<http://prezi.com/>
<http://www.multimania.fr>

Aides à l'apprentissage

<http://www.xmind.net/>
<http://pages.usherbrooke.ca/schematisation/>
<http://www.ivona.com/>
<http://www.figer.com/Publications/voix.htm>
<http://www.wordq.com/wordq1francais.html>
<http://www.programyeducacyjne.eu/programyeducacyjne.eu-katalog.pdf>
<http://www.inference.phy.cam.ac.uk/dasher/francais/>
<http://hotpot.uvic.ca/index.php>
<http://soshg.free.fr/hotpot6/hotpot%206.html>
<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/>
http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index1024_1.asp
<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/>

Artefacts des étudiants-participants¹⁸¹

Missions virtuelles

<http://membres.multimania.fr/francophonie2009/index.html>
<http://membres.multimania.fr/bkiz/index.html>
<http://membres.multimania.fr/magdabartniak/index.html>
<http://membres.multimania.fr/hautverdon/index.html>
<http://membres.multimania.fr/niemczewska/>

¹⁸¹ Les sites ne sont plus disponibles depuis 2009.
<https://fr.wikipedia.org/wiki/Multimania>

<http://membres.multimania.fr/martadamrath/index.html>

<http://membres.multimania.fr/merveilles2009/>

Blogs¹⁸²

<http://angelique88.over-blog.com/>

<http://bkizelbach.over-blog.com/>

<http://magdaa.over-blog.com/>

<http://niemczewska.over-blog.com/>

<http://monisiajournal.over-blog.com/>

<http://marta1688.over-blog.fr/>

¹⁸² Les blogs ont été supprimés pour des raisons du règlement du site.

Annexes

ANNEXE 1 ENQUÊTE « MISSIONS VIRTUELLES – élaboration, connaissances, préparation à l'exploitation en classe »

L'enquête « *MV - élaboration, connaissances, préparation à l'exploitation en classe* » a été publiée sur la plate-forme éducative Moodle lors de l'Étape I de la recherche-action-formation. Elle est divisée en trois parties qui correspondent respectivement :

- questions de 1 à 7 – remarques sur l'élaboration des missions virtuelles
- questions de 8 à 9 – réflexion sur les connaissances acquises lors de l'élaboration
- questions de 10 à 15 – préparation à l'exploitation en classe.

Elle a été proposée aux étudiants-participants à l'Étape I, deuxième phase : élaboration des MV. Pour faciliter la réflexion, elle a été rédigée et complétée par les participants en polonais.

ANKIETA

Wirtualne misje - opracowanie, umiejętności, przygotowanie do prowadzenia lekcji

Szanowni Słuchacze II roku specjalności j. francuskiego NKJO w Bydgoszczy!

Zapraszam Was do wypełnienia poniższej ankiety przed przeprowadzeniem wtorkowych zajęć z wykorzystaniem Waszych wirtualnych misji z sukcesem opublikowanych na portalu multimaniana.

Celem tej ankiety jest poznanie Waszych opinii na temat pracy z programem wirtualne misje i opisanie, w jaki sposób narzędzie to zaktywizowało Wasze dotychczasowe umiejętności i wiedzę (które szczególnie?), czy uruchomiło nowe uczenie się z zakresu dydaktyki j. francuskiego lub innej

dziedziny, a także pomoc w poprowadzeniu refleksji na temat już wykonanego przez Was zadania.

Proszę o swobodne i wyczerpujące wypowiedzi, a następnie o opublikowanie wypełnionych ankiet w formie odpowiedzi w dyskusji „Ankieta” na portalu moodle.

Odpowiedz wyczerpująco na poniższe pytania

Punkty od 1 do 7 dotyczą uwag na temat przygotowania WM

1. Scharakteryzuj przygotowaną przez siebie misję: tytuł, do kogo jest adresowana, jakie zadanie mają wykonać uczestnicy, jaki produkt przedstawić na zakończenie misji, jaki jest jej cel, itp.
2. Opisz etapy swojej pracy nad przygotowaniem misji: jakie czynności wykonałaś, w jakiej kolejności, np.: zbieranie materiałów, formułowanie poleceń, dobór kryteriów do tabeli oceny itp.?
3. Która z czynności sprawiła Ci najwięcej trudności, jak sądzisz dlaczego?
4. Która z czynności wydaje Ci się najłatwiejsza, uzasadnij dlaczego?
5. Które elementy misji najczęściej modyfikowałaś, jaki był cel modyfikacji, jaka przyczyna?
6. Co wspomagało Cię w podjęciu decyzji o ostatecznej formie danej części (np.: zmęczenie, rezygnacja, zadowolenie, konsultacje z grupą, ocena kolegi itp.)
7. Opisz wiedzę i umiejętności, jakie zaangażowałaś do przygotowania misji: np.: doświadczenie z praktyk pedagogicznych, zajęcia z dydaktyki, obserwacje, własne doświadczenie jako ucznia, pasję do Internetu itp. Jak i w jakim stopniu je wykorzystywałaś?

Pytania 8 i 9 to podsumowanie i próba oceny potwierdzonych, nabytych umiejętności

8. Czego nauczyłaś się, dowiedziałaś przygotowując misję? W jaki sposób możesz wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności?

9. Czy i w jaki sposób zmieniło się Twoje postrzeganie Ciebie jako przyszłego nauczyciela j. francuskiego?

**Pytania 10 do 15 dotyczą przygotowania do
przeprowadzenia zajęć z wirtualną misją**

10. W jaki sposób zamierzasz przeprowadzić zajęcia z wykorzystaniem misji? Opisz cel i etapy.
11. Opisz czynności, jakie będą wykonywać uczniowie.
12. Jakie Twoim zdaniem umiejętności nabędą, wyćwiczą uczestnicy Twojej misji?
13. Jakie przewidujesz trudności w ich pracy? Na jakiej podstawie?
14. Jaką rolę i w jaki sposób zamierzasz spełniać podczas ich pracy z misjami?
15. W jaki sposób chcesz uzyskać od uczestników informację zwrotną na temat realizacji, przygotowanej przez Ciebie misji?

Po przeprowadzonych zajęciach z wykorzystaniem Twojej wirtualnej misji przygotuj sprawozdanie z całego doświadczenia. Twoje refleksje i wnioski przedstawiś w trakcie dyskusji w grupie 21 kwietnia 2009.

Powodzenia

ANNEXE 1a « ANALYSE DE L'ENQUÊTE 2009 »

Les enquêtes qui font objet de la présente analyse ont été publiées par les étudiants-participants dans la discussion « Enquête » lancée sur le Moodle par le formateur-chercheur le 2 avril 2009 : après la fin des élaborations des MV et leur publication sur Internet et avant leur exploitation en classe de FLE avec les apprenants prévue pour le 7 avril 2009. Étant donné que l'enquête pour des raisons formatives a été rédigée et complétée en polonais, les contenus des tableaux sont les traductions des réponses fournies par les étudiants-participants. Les enquêtes ont été analysées et les résultats groupés en français sous forme de tableaux correspondant à chaque question. Ces documents ont servi de supports pour les discussions en cours.

« Analyse de l'enquête 2009 »

Préparation des Missions Virtuelles - points de 1 à 7**1. Description de l'élaboration de la MV (titre, à qui elle est adressée, quelles sont les tâches que les participants sont susceptibles de réaliser, quel produit final ils doivent présenter à la fin de la MV, quel est l'objectif – compétence - de la MV etc.)**

| Étudiant | Titre | Apprenants | Tâches | Produit final | Objectifs | Compétences |
|----------|--------------------------------------|--|--|--|---|---|
| A | La francophonie en chiffres | Lycéens | Trouver des chiffres qui représentent la Francophonie | Présentation multimédia et exposé devant la classe | Prendre connaissance de l'importance et de l'étendue de la Francophonie | Travail en groupe et production d'un texte informatif |
| B | Les mystères du monde moderne | Lycéens (ou toute personne aisée en français) | Comme tâche : mots croisés et présentation multimédia | | Mon objectif : intéresser à l'apprentissage du français par une MV intéressante | Poser correctement des questions, trouver des informations nécessaires, en choisir les pertinentes |
| C | Une année en France | Lycéens, dernières classe de collège, aisance en français | Trouver des infos sur les fêtes en France, à côté de Noël aussi la Fête de la Musique etc. aussi des fêtes régionales | Présenter des informations recueillies sous forme d'une présentation multimédia, illustrer avec des photos, décrire les traditions et symboles liés à la fête choisie. Présenter sous forme d'un calendrier virtuel. | Intéresser les apprenants de la culture française, les inviter à la recherche autonome d'infos, et à terme provoquer l'envie de visiter un lieu concret et de connaître sa culture. | |
| D | Allons en Haut Var | Lycéens et collégiens, à tous ceux qui s'intéressent au tourisme et régions françaises | Réaliser une affiche publicitaire d'un voyage en Haut Var, projet d'une excursion de 5 jours pour 10 personnes avec tous frais | Présenter l'affiche | Connaître une nouvelle région française, savoir | Savoir créer des affiches publicitaires et les plans d'excursion comme dans une agence de voyage, savoir travailler en équipe. |
| E | Autour de Noël | Lycéens qui désirent approfondir leurs connaissances des traditions | | Présentation multimédia sous forme d'un guide et une carte postale | L'un des principes de la MV : montrer qu'on peut apprendre une LE par la découverte | |
| F | Les sept merveilles du Monde Antique | Lycéens avec une bonne connaissance de français au niveau B1 | Faire deux produits finaux | Un poème et des devinettes | Inciter les apprenants au voyage dans le monde antique; montrer aux apprenants que TIC peuvent être utiles dans l'apprentissage des langues | développement culturel accompagné du développement des compétences linguistique ; compréhension du texte écrit et expression écrite ; |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|--|
| G | Rencontre avec la danse française choix du sujet : discipline bien connue, participation facile au concours de danse | Jeunes personnes, lycéens, intéressés par la danse | S'imaginer la situation : gagner un concours de danse et partir en France, apprendre quelques pas de danse, trouver des infos sur la danse choisie, organiser une leçon de danse montrer les pas appris et apprendre aux autres | Organiser une leçon de danse en français et préparer une brochure sur la danse et sur un danseur connu ; présentation PP | Motiver à la danse, apprendre le vocabulaire concernant la danse et donner des ordres | |
|---|---|--|---|--|---|--|

2. Description de l'ordre de la réalisation de la MV (quelles actions vous avez entreprises, dans quel ordre, p.ex. recherche de matériaux, formulation de consignes, choix de critères pour les grilles d'évaluation etc.)

Ordre de l'élaboration des MV

| E | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|--|---|---|--|--|
| A | Choix du thème | Recherche (consultation, choix) des pages www Sélection | Réflexion sur le mode de la présentation des résultats de recherches | Réflexion sur le mode de l'évaluation | Réflexion sur quoi les apprenants doivent faire attention | Formulation des consignes dans le logiciel Elles étaient dans la tête car sans elles la réalisation de la MV ne serait pas possible |
| B | Conception du thème, choisir pour intéresser : la MV comme un exercice agréable dans lequel ils vont apprendre beaucoup et vont exercer les compétences indiquées, et non une obligation triste | Quoi attendre des apprenants, quelle tâche réaliser | Recherche d'infos du matériel pour réaliser mes principes | À la fin, création de la grille d'autoévaluation et y insérer les critères adéquats à l'âge et les aptitudes des récepteurs | | |
| C | Inventer le thème | Formuler les consignes de travail | Recherche des pages intéressantes dont les apprenants pourront profiter | Formuler des consignes concrètes et décrire les situations | À la fin la création des grilles d'autoévaluation | |
| D | Inventer le sujet | Chercher des pages web et des idées pour les tâches | Formulation des consignes | Après l'acceptation des consignes, travail avec le logiciel et la création de la mission | En même temps que la création : élaboration et choix de critères pour autoévaluation | Création du compte sur la portail et publication de la MV |
| E | Toutes les étapes en même temps | Idée grâce à mes collègues du groupe pendant les cours | | | | |
| F | Choix du sujet : intéressant, d'actualité ou toujours en vogue, développant les connaissances | Fixation du/des objectif(s) et du produit final – comment atteindre le but | Recueil des matériaux correspondant au sujet et aux capacités linguistiques des apprenants nécessaires pour la réalisation des tâches | Formulation des consignes | Élaboration des critères d'évaluation | |
| G | Choix des pages web | Description des étapes de la mission | Recherches des photos | Recherche des critères set élaboration des grilles d'autoévaluation | | |

Mode de la présentation de l'ordre des actions entreprises dans l'élaboration des MV

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|---|--|---|--|--|---|---|--|
| Énumération pure | | | | X | Manque d'énumération | | |
| Commentaires sur 1. pertinence des démarches 2. difficultés 3. temps de la réalisation 4. objectifs | | 1. choix du sujet pour intéresser les apprenants | 1. choix du sujet est justifié par la volonté d'intéresser les apprenants 4. Objectifs sont exposés avec leur justification: intéresser de la culture motive à continuer l'apprentissage d'une langue | | | 1. choix du sujet selon les critères indiqués 2. actions présentées en suite logique | 1. adaptées au niveau de français des lycéens, entre les pages qui contiennent du familier ou lexique spécialisé 2. de la grille d'autoévaluation – le moins d'expérience |
| 1.Explicitation du « comment je l'ai fait » 2. Description détaillée du « comment je l'ai fait » | 1. Justifier le pourquoi de la formulation en propre des consignes à la fin, en brouillon en tête elles existaient tout le temps de la création Rapports de cause à effet entre les sites trouvés et le travail prévu pour les apprenants | 2. Chacune des actions entreprises est justifiée : - j'ai inventé le sujet – intéresser les apprenants ; - j'ai réfléchi sur les attentes envers les étudiants – recherches d'infos convenables ; - j'ai cherché les sites pour réaliser mes principes ; - j'ai créé la grille dans laquelle j'ai essayé d'insérer les critères conformes à l'âge et capacités des apprenants | 2. Toute de suite après en brouillon puis en version finale j'ai essayé, j'ai vérifié, j'ai commencé à, enfin j'ai élaboré | 1. Rapports de causes à effets entre les étapes du travail : d'abord, pour faire après | 1. Toutes les étapes en même temps ; l'idée grâce aux collègues | | |

3. Laquelle des actions a été la plus difficile pour vous ? Pourquoi ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|---|---|---|---|--|--|---|---|
| Choix de critères d'évaluation Difficulté à sélectionner le plus important | | | | X je ne savais pas par quoi commencer. Je pense que parce que je ne l'ai jamais fait avant. Il est difficile d'entrer dans la peau d'un élève en préparant une activité en tant que professeur | | | |
| Publication de MV | | 2. Export du logiciel vers la page web et bon fonctionnement, mes faibles compétences techniques avec ordinateurs, pour des raisons techniques externes : dysfonctionnement du serveur etc. | 1. Création technique de la page et son export vers la page web, manque d'aisance dans le travail avec ordinateur | | | | Première expérience dans le domaine; export du logiciel vers la page web et exploitation du logiciel de Multimania, sans collègue on se serait toutes perdues |
| Élaboration des grilles d'évaluation | Causée par manque d'expérience dans la construction d'un tel agencement | | 2. Élaboration d'une grille correcte, je sais ce qu'elle doit contenir mais il m'est difficile de lier la compétence à la tâche | X | Création de ma propre grille d'autoévaluation, par manque d'expérience je ne sais pas ce qu'elle doit contenir | 1. le plus de temps et le plus de difficultés ; ceci exigeait de ma part la réflexion sur chaque étape de l'élaboration du produit final : prendre en compte chaque élément du travail et non seulement l'effet final; critères devaient être clairs pour les A afin de pouvoir déjà à l'étape de la planification du travail imaginer produit final. | Par manque de connaissances dans le domaine |
| Côté graphique | | 3. Peu de capacités personnelles dans le domaine | | | | | |
| Création de la partie prolongement | | 1. Je ne savais pas ce qu'elle devait contenir | | | | | |

4. Laquelle des actions a été la plus facile ? Pourquoi ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|---|--|--|---|---|--|--|---|
| Côté technique Création de la MV dans le logiciel | X X Publication dans Internet, élaboration du côté graphique – aucun problème, je suis bonne en technique et j'ai de l'expérience; Le logiciel est simple et évident Le travail est un plaisir Informatique est ma passion | | | X J'ai tout de suite compris comment il faut procéder ou au moins je le pense. | | | |
| Navigation sur Internet | | | | | | Recherche d'informations qui sont nombreuses sur le Web | Trouvaille des pages Web n'est pas difficile plaisir, découverte d'informations |
| Côté didactique | | | | Les tâches concernaient quelque chose qui m'est très proche, l'endroit où je passe beaucoup de temps | | | distribution des responsabilités par participants car c'est notre choix personnel, c'est notre vision de ce que nous allons proposer aux apprenants |
| Choix du thème de la MV | | Le sujet intéressant C'est ce qui m'intéresse. Cette étape peut être la plus difficile : il faut intéresser les apprenants pour qu'ils veillent s'engager dans la réalisation. | L'invention du thème de la mission, j'ai beaucoup d'idées il faut simplement choisir | L'invention du thème | Description de la situation, utiliser de l'imagination, se sentir comme apprenant dans une réalité virtuelle | | C'est notre invention |

| | | | | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|--|--|---|
| Invention des tâches | | | J'ai beaucoup d'idées il faut simplement choisir | | | | Création d'activités et description du processus entier, il est important de réfléchir sur les tâches pour ne pas décourager, le rôle de l'enseignant y est très important. |
|----------------------|--|--|--|--|--|--|---|

5. Quels sont les éléments de la MV que vous avez le plus souvent modifiés ? Dans quel but ? Pour quelle raison ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|---|-----------------------|--|--|--|--|---|---|
| Formulation de consignes pour qu'elles soient pertinentes. | | | X | | | | |
| Partie consacrée aux tâches | | | | | | | |
| Côté technique Choix de couleurs de fond et de caractères pour le rendre amical Attractivité : images et animations Choix des pages Web de qualité | | | | X X Pour les rendre plus visibles et pour la bonne composition | | | X étant donné le temps de l'élaboration, j'ai actualisé plusieurs fois mes trouvailles de pages |
| Correction linguistique du contenu | Correction des fautes | | | X | | | |
| Description de la situation Pour la rendre précise et compréhensible | X | X | X | X | X | | X |
| Partie évaluative | | | J'ai eu des problèmes pour accorder les compétences aux tâches concrètes | Le contenu des grilles d'autoévaluation, je ne savais pas comment elles devaient être. | Très souvent modifiée, jusqu'au dernier moment de la publication sur Internet, le plus de problème | Critères d'évaluation réfléchir exactement sur les compétences que les A acquérons développeront dans la réalisation de la MV | |
| Prolongement | | Je n'ai pas vraiment compris ce qu'elle devait contenir ni quel était son objectif | | | | | |

6. Qu'est-ce qui vous a facilité la prise de décision concernant la forme finale d'une partie en élaboration (p.ex. fatigue, renoncement, contentement, consultation avec le groupe, opinion d'un collègue etc.)

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|--|--|---|---|--|---|-------------------------------------|--|
| Conviction que je ne peux pas faire mieux Fatigue | | | | Aussi contentement et le constat qu'il vaut mieux ne plus changer pour ne pas exagérer | 3. Pas de fatigue du tout, au contraire du plaisir. | Fatigue et renoncement, résignation | 1. fatigue – facteur le plus important car on a longtemps travaillé et le temps m'a pressé |
| Suggestions de l'enseignant | | | Publiées sur le forum et pendant les cours | Acceptation finale | | | |
| Consultations avec le groupe | 3. Pour la forme définitive | 2. Commentaires de mes collègues Commentaires très précieux pour savoir ce qui doit être corrigé | Comparaison de ma mission avec celles de mes collègues et des années précédentes. | Acceptation de mes collègues | 1. La plus grande influence sur la décision finale | | |
| Contentement du résultat final | | | J'ai terminé la mienne quand j'ai constaté que la forme était la même que des autres. | | | | |
| Auto-évaluation | | | | X | | | |
| Consultation avec l'enseignant | 2. Opinion de l'enseignant décisive | 1. Commentaires de l'enseignant | | | 2. sur la décision finale | | |
| L'intégralité du matériel sur le Moodle | 1. La possibilité de le consulter et d'obtenir de l'aide | | | | | | |

7. Décrivez les connaissances que vous avez engagées pour élaborer la MV p.ex. expérience des stages pédagogiques, cours de didactique, observations, expérience personnelle en tant qu'apprenant, passion pour Internet etc. Comment et à quel degrés vous les avez exploitées ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|---------------------------------------|---|---|---|--|--|---|-----------------------------|
| Création des grilles d'autoévaluation | Savoirs des cours de didactique | Mes propres observations | Mes stages pédagogiques et mes propres observations : apprenants aiment travailler dans l'environnement multimédia, préfèrent des activités nouvelles, qui demandent d'eux de la créativité | Pour l'autoévaluation, j'ai utilisé quelques éléments de la didactique, mais ceci au moment où je savais plus au moins comment le faire. | | | |
| Formulations du contenu | Expérience en tant qu'apprenant : avec quoi j'avais de problèmes pour comprendre la mission | Expérience en tant qu'apprenant : le plus important est d'intéresser : par le choix du sujet qui attirerait de l'attention et inviterait à la réalisation de la tâche ; le sujet ennuyant enlèvera le plaisir de la réalisation | Savoirs des cours de didactique : adapter le niveau de difficulté à l'âge des apprenants | | | | Connaissances en didactique |
| Connaissances antérieures | En informatique du collège, savoir créer les HTML | | | | | Grâce aux observations des pratiques pédagogiques et de l'expérience comme A | |
| Plaisir de l'apprentissage | | | | X | Internet important dans la vie de chaque apprenant, suite aux observations je constate qu'ils travaillent avec plaisir avec d'autres outils pas seulement le manuel. | Leçons classiques, pratique quotidienne des classes – pas d'ordinateur, pas d'Internet. Donner la possibilité de participer à une activité attractive et non ennuyante. | |

| | | | | | | | |
|-------------------------------|---|--|--|---|--|--|--|
| Quelles compétences exploiter | | | | | | Compétence de recherche et de sélection d'infos, présentations ; travail en équipe | Cours de didactique |
| Autres | Le travail avec les MV a augmenté ma confiance en moi et en mes compétences | | | Je n'y ai pas vraiment réfléchi. Ceci s'est fait tout seul. | | Intéresser par les temps antiques | Expérience en tant que l'apprenant Observations des apprenants qui préfèrent le système de travail traditionnel et ne veulent pas de nouveautés |

Préparation des Missions Virtuelles - points de 8 à 9

8. Qu'est-ce que vous avez appris en préparant les MV ? Comment pouvez-vous exploiter ces connaissances ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|--|---|--|--|---|---|---|--|
| Compétences des apprenants | Choisir les compétences les plus importantes à apprendre par les apprenants | | | | | analyse des étapes de la MV pour que A sache quoi, comment et pourquoi doit faire | |
| Outil didactique nouveau | X X | Créer des missions virtuelles et me détacher des exercices traditionnels | Comment créer une MV, quelles parties elle doit contenir | X | X | MV son élaboration exige des capacités en organisation du temps le sien et des A, | Un mode nouveau et un outil nouveau didactique du développement des intérêts et des connaissances linguistiques des apprenants pour activer les apprenants |
| Développement de mes connaissances linguistiques Développement des capacités techniques | | | X | | | | X |
| Consignes | | | | Apprendre à formuler des consignes | X | | Formuler avec précision les consignes Comment la formulation des consignes est difficile |
| Internet | | | | Comment autrement utiliser Internet dans le travail | | | Compétences générales en informatique, sur Internet, le travail avec logiciel a été difficile au début. |

| | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|-------------------------------------|--|
| Compétences différentes | | | | | On peut utiliser à l'école plusieurs compétences, il ne faut pas être fidèle à une seule méthode | | |
| Savoir mieux comment organiser le travail des apprenants | | Dans le futur, je pourrai en profiter pour préparer des activités qui engagent la créativité des apprenants et non seulement la restauration du savoir appris | Dans le futur dans le travail avec des apprenants plus exigeants | | Activités différentes pour motiver les apprenants. | X | Planifier le travail, l'organiser dans le temps, à quoi consacrer le plus de temps |
| Créer les grilles d'autoévaluation | | | | Ce qui sera sûrement utile dans mon futur travail d'enseignant, pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs côtés forts et des choses sur lesquelles il faut encore travailler | | | |
| Pendant les stages pédagogiques | Ceci sera utile pour les stages et aussi après pas seulement dans la vie professionnelle | | | | | Dans mon futur travail d'enseignant | Le savoir et les compétences acquises et dans le travail professionnel futur. |

9. Si et comment votre représentation de « vous professionnel » a-t-elle évolué ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|---|---|---|-------------------------|---|---|---|--|
| Confiance en soi | J'ai repris de la confiance en mes compétences, il y a quelque chose en quoi je suis bonne, peut-être c'est ma voie pour l'enseignement de français | | | | | | |
| Futur travail | | X | | X | Si j'ai l'occasion de travailler comme enseignant j'essaierai d'introduire différentes méthodes de travail. | | Dans mon futur travail j'en profiterais souvent |
| Me concentrer sur la clarté de mes consignes | | X | | | | | |
| La préparation des MV n'a rien changé. La réflexion viendra durant la réalisation des MV par les participants et Dans l'évaluation de ses résultats | | | Plutôt rien n'a changé. | Car la création de la MV ce n'est pas la même chose que l'animation des cours, même s'il y a des compétences nouvelles que l'on acquiert. Peut-être, ceci changerait après la réalisation des MV avec les apprenants. | X | | Malheureusement pas grande chose quant à moi enseignant Si je travaille plus souvent avec Internet et j'utilise plus de trucs multimédia je pourrai observer les apprenants |
| Mes capacités techniques sont confirmées | | | | | | | X |
| Je pense non seulement comment faire quelque chose mais aussi dans quel but Au but clair Aux apprenants | | | | | | Planification de chaque étape et définition des objectifs dans le processus d'enseignement; sans cela on obtient quelque chose d'opposé que voulu | |

| | | | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|--|--|
| Je ne me vois pas en tant qu'enseignant de français | | | | | | | |
| Pour devenir un bon enseignant | | Il faut que je travaille encore beaucoup : choisir des activités qui correspondent à l'âge des apprenants, apprendre différentes techniques d'enseignement comme MV | Il se sert souvent des outils multimédia : de telles activités sont décidément plus intéressantes que le travail ordinaire avec un livre. | | | | |

Préparatifs pour l'exploitation de la MV en classe de FLE – questions de 10 à 15

10. Comment envisagez-vous la leçon avec l'exploitation de la MV ? Décrivez le(s) objectif(s) et les étapes de travail

| | A | B | C | D | E | F | G |
|-------------------------|---|---|---|--|--|---|---|
| Organisation du travail | <p>1. division en groupes – apprenants tous seuls</p> <p>2. distribution du travail – apprenants tous seuls</p> | <p>1. saluer les apprenants et expliquer l'objectif de leur présence au cours et ce qu'ils vont apprendre.</p> <p>2. prendre connaissance de la MV et l'accomplir</p> <p>3. discuter de la MV et des impressions des apprenants après l'accomplissement de la MV – de son intérêt pour eux et problèmes éventuels rencontrés.</p> | <p>1. saluer les apprenants et les introduire dans le but de la rencontre</p> <p>2. mettre en marche les ordinateurs et trouver la page de la MV pour prendre connaissance du sujet et des consignes</p> <p>3. demander de se diviser en groupes</p> <p>4. relire avec attention les tâches à faire et les distribuer parmi eux et ensuite passer à la réalisation.</p> <p>5. présenter les effets du travail</p> <p>6. discuter sur l'intérêt des sujets proposés, sur l'utilité future des savoirs acquis, sur la difficulté rencontrée dans la réalisation des tâches avec utilisation de la grille d'autoévaluation.</p> <p>7. réaliser la deuxième partie de la MV à la maison : créer une présentation PP à présenter en classe et à envoyer sur le courriel avec les grilles d'autoévaluation.</p> | <p>1. saluer et expliquer le pourquoi de la MV et le profit pour les apprenants</p> <p>2. diviser en groupe, expliquer</p> <p>3. réalisation de la MV</p> <p>4. présentation des produits des MV</p> <p>5. discussion sur les impressions du travail avec MV</p> | <p>1. courte introduction – présentation de la MV</p> <p>2. demande de prise de connaissance du sujet et des étapes de la MV</p> | <p>1. faire connaître MV aux A, comment ils vont travailler et à quoi sert MV</p> <p>2. présentation des effets du travail</p> <p>3. évaluation et échanges de remarques sur les MV</p> | <p>J'ai quelques doutes car nous travaillons toujours un groupe. Je propose partage en groupes de 4 personnes chacun et que chaque groupe réalise la mission, à la fin les groupes s'évaluent réciproquement.</p> |

| | | | | | | | |
|-----------------------|--|--|---|--|---|---|---|
| Son rôle d'enseignant | Se mettre en retrait et donner du temps pour : prendre connaissance de la MV, expliquer des imprécisions, s'orienter dans le niveau de la compréhension des tâches, donner la possibilité de faire des choses en autonomie, intervention au cas de problèmes | Servir d'aide en cas d'incompréhension ou difficultés | Expliquer quel est le sujet, les tâches et le but de la MV. En cas de problème de discipline, je divise en groupe moi-même. À partir du 4. ne pas trop intervenir dans le travail des apprenants, observer et servir de l'aide tout le temps, répondre aux questions et gérer la discipline. Demander la présentation des effets | Diviser en groupe Expliquer le contenu de la MV et présenter les étapes J'explique tout en cas de doutes Après l'explication et quand tout est compris, je me mets à l'écart. | En cas de problèmes je suis à leur disposition J'essaierai d'intervenir le moins possible. | | |
| Tâches des apprenants | Avec les informations trouvées, créer une présentation multimédia et la présenter devant toute la classe. | Je tiens à ce qu'ils résolvent eux-mêmes les problèmes rencontrés selon leurs capacités. Problèmes linguistiques : comprendre le texte d'après le contexte et non par la traduction mot-à-mot ; D'autres problèmes : commencer à trouver la solution tous seuls et ensuite profiter de l'aide. | 3. se diviser en groupes 4. relire avec attention les tâches à faire et les distribuer parmi eux et ensuite passer à la réalisation. 5. présenter les effets du travail 6. discuter sur l'intérêt des sujets proposés, sur l'utilité future des savoirs acquis, sur la difficulté rencontrée dans la réalisation des tâches avec utilisation de la grille d'autoévaluation. 7. réaliser la deuxième partie de la MV à la maison : créer une présentation PP à présenter en classe et à envoyer sur le courriel avec les grilles d'autoévaluation. | Travaillent en groupe, doivent se sentir à l'aise Présentent les produits et les impressions | | Sauront créer un poème à l'aide du dictionnaire des rimes, une devinette, connaîtra les noms de 7 merveilles en français. | |
| Objectifs | | | | | | | Utiliser pour approcher la culture de France, impératif |

11. Décrivez les opérations que les apprenants vont effectuer.

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|-------------|---|---|---|---|---|--|--|
| Énumération | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prise de connaissance du contenu de la MV 2. Distribution des tâches/obligations parmi les apprenants 3. Recherches d'infos 4. Création de présentations multimédia 5. Présentation des effets du travail devant la classe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prise de connaissance de l'objectif de la MV 2. Division en groupes 3. Collecte par les groupes d'infos correspondant au sujet 4. Réalisation en coopération du produit (ou s'ils préfèrent de diviser le travail entre eux :côté technique, esthétique etc.) 5. Présentation de la tâche réalisée | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prise de connaissance du sujet de la MV et des tâches 2. Division en 2 groupes 3. Discussion dans les groupes du sujet, des tâches et leur distribution 4. Recherche et collecte des infos 5. Mise en commun logique 6. Présentation des infos collectées 7. Discussion sur le sujet de la MV et le travail lié avec 8. Travail à la maison, préparation de la présentation PP 9. Présentation en classe 10. Remplir la grille d'autoévaluation | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. prendre connaissance de la MV trouver l'adresse lecture de tout leur disposition 2. questions aux profs à leur disposition 3. distribution du travail en groupe, qui fait quoi et réfléchir sur le produit final 4. connaître les critères d'évaluation 5. recherche d'infos pour les tâches 6. création du produit final en groupe et sa présentation 7. échanges sur le produit et la M | <ol style="list-style-type: none"> 1. création de la brochure, présentation d'une danse choisie 2. organisation de la leçon de danse et apprendre aux autres 3. sélection des infos du matériel 4. distribution des tâches dans les groupes 5. compléter la grille, évaluer son travail |

| | | | | | | | |
|-------------|--|--|--|---|--|--|--|
| Description | | | | <p>Naviguer dans les pages web indiquées par l'enseignant ou trouvées par eux-mêmes</p> <p>Pour trouver des infos indispensables pour la création d'une affiche</p> <p>Utiliser différents logiciels choisis par eux-mêmes : Paint, Microsoft Office, PP</p> <p>Présenter le produit final</p> <p>Tous le temps travailler en groupe</p> <p>Poser des questions – je suppose.</p> | <p>Ma mission se compose des trois étapes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. les apprenants vont distribuer les obligations 2. Je leur proposerai de prendre connaissance des pages web proposées, possibilité de choix d'autres pages 3. Présentation multimédia et élaboration d'une carte postale | | |
|-------------|--|--|--|---|--|--|--|

12. À votre avis, quelles sont les compétences que les participants de votre MV vont acquérir ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|-----------------------------------|-------------------------------------|--|---|---|--|---|--|
| Travail en équipe | Ce sera une bonne occasion j'espère | C'est le but de cette MV, donc employer de la compétence de se distribuer du travail | | Ils vont s'entraîner dans ceci | | | Savoir coopérer se diviser le travail, et remettre les réalisations en commun. |
| Formuler un texte | X informatif | | | | | Courts textes rimés | |
| Créer une présentation multimédia | X | X dans le logiciel Power Point | Apprendre à présenter les informations trouvées de façon logique et intéressante | Travail avec les logiciels : Paint, Office, PP | | | |
| Langue | | Formulation correcte des questions Nouveau vocabulaire | | | | Profiter de l'Internet pour apprendre une LE | S'entraîner dans l'impératif et le vocabulaire de la danse. |
| Recherche d'informations | | Chercher effectivement (trouver???) des infos Choisir les plus pertinentes | Trouver des infos intéressantes sur la culture de la France, trouver et sélectionner des infos. | Compétence de recherche d'infos | Chercher et choisir les informations parmi les moins importantes | Chercher, sélectionner, évaluer les infos trouvées sur Internet | Choix d'informations dès le début |
| Internet | | Profiter plus souvent des pages web en français | Naviguer avec aisance sur les pages web françaises | et de travail dans Internet | | | |
| Compétences personnelles | | | | Présenter un produit final Créer une affiche publicitaire de l'offre touristique | | Savoir évaluer son travail, travailler en équipe | S'évaluer réciproquement et s'auto-évaluer à l'aide des grilles |

13. Quelles difficultés prévoyez-vous dans leur travail ? D'où vient cette difficulté ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|--|---|---|--|--|--|---|--|
| Manque d'organisation temporelle | Je vais les aider en définissant le temps pour les opérations différentes ; ceci afin d'éviter le manque de temps pour la présentation des effets du travail. | | | | | | Il est difficile de prévoir de combien de temps ils auront besoin pour réaliser la mission |
| Compréhension exolingue | | Problèmes avec vocabulaire rencontré sur les pages proposées, résultants de leur niveau de connaissances en français. | | Compréhension des consignes – dépend du niveau des apprenants | Difficulté dans la compréhension des pages web proposées | Pages Web en français peuvent provoquer de l'angoisse et désintéressement manque de confiance en ses possibilités | Et ensuite la présentation des matériaux exolingues choisis |
| Recherche d'infos | | | Recherche d'infos et le choix des informations pertinentes | Sur la région Haut Var, du à sa situation géographique en tant que partie nord de la région Var. | | | |
| Présentation multimédia | | | Mais ceci dépend de leur compétences personnelles et dans chaque groupe il peut se trouver au moins une personne utilisant avec aisance ce logiciel. | | | | |
| Rédaction du texte en français | | | | Rédaction d'une affiche en français – dépend du niveau des apprenants | | | |
| Attitude envers le travail avec Internet | | | | | | Ils vont pas traiter la leçon sérieusement habitués aux livres | |

14. Quel rôle et comment voulez-vous jouer lors du travail des apprenants dans la MV ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|--------------|---|---|--|---|---|---|--|
| « Guide » | Ne pas intervenir sans besoin; donner de la liberté et voir comment ils s'y retrouvent; aider au moment de difficultés. | | | | | | |
| Aide | | Je servirai d'aide tout au long de la réalisation de la MV : dans la compréhension : je vais expliquer ; dans les problèmes techniques : je vais essayer d'aider à résoudre le problème en conseillant ce qu'il faut faire. | | En cas de besoin : en expliquant en quoi consiste ma MV, où est situé le Haut Var, les mots inconnus. | | | |
| Observateur | | | Observer tout le temps leur travail et dissiper les doutes | Observer et les laisser réaliser les tâches en autonomie. | Intervenir le moins possible, les laisser décider en autonomie; Observer leur travail | | Le progrès des apprenants Les apprenants sont ici responsables de tout le processus |
| Explique | | | De quoi ils doivent s'occuper et ce que j'attends d'eux. | | | | Les questions de grammaire |
| Gestionnaire | | | | | Ne pas rester indifférente en cas de conflits ou problèmes | | |
| Conseiller | | | | | | X suggérer les solutions donner des conseils | Répondre aux questions des apprenants mais rien imposer |
| Coopérateur | | | | | | Ne veut pas dire faire à leur place, ils doivent savoir qu'ils peuvent poser des questions, demander conseil, décision finale est la leur | |

15. Comment voulez-vous recevoir du feed-back des apprenants sur la réalisation de la MV que vous avez préparée ?

| Étudiant | A | B | C | D | E | F | G |
|-----------------------------------|--|---|--|---|---|--|--|
| Demande explicite | Poser des questions sur les impressions et ceci après la réalisation, au sujet des problèmes | | | Tout de suite après la réalisation de la MV et la présentation du produit final car les premières impressions sont les plus précieuses. | Une courte interview en posant quelques questions : qu'est-ce qui vous a posé le plus de problèmes ? Que faut-il modifier d'après vous etc. | J'ai décidé de poser des questions à la fin de la MV qu'en pensent-ils, ce qu'ils ont appris, difficultés rencontrées, des suggestions ??? questions ouvertes à chacun son opinion et aussi négocier l'opinion du groupe | Qu'est-ce qui a posé le plus de problèmes, quels éléments étaient faciles |
| Observations | Durant leur travail, pour remarquer l'apparition de problème ; réagir aux questions et à quoi elles se réfèrent. | Faites durant la réalisation de la MV. | Au moins déjà une partie d'information j'aurai après les observations. | | | | |
| Utilité du feed-back | J'aurai l'image de ce que je dois encore corriger dans ma MV. | | | | | | |
| Grilles d'autoévaluation | | Remplies par les apprenants | Remplir la grille attachée à la MV | | | | Au cas où préparer une courte enquête ou demander aux apprenants de se référer dans leur prise de parole aux critères de la grille |
| Conversation | | Que j'aurai avec eux après la réalisation de la MV. | Discuter avec les apprenants de leur travail et grâce à ceci apprendre exactement comment ce travail s'est déroulé, ce qui leur a posé le plus de problèmes, si le sujet les a intéressés. | | | | Une conversation spontanée avec les apprenants après la réalisation |
| Présentation des infos collectées | | | D'abord à l'oral, ensuite dans la présentation PP. | | | | |
| Contact par courriel | | | | S'ils veulent plus tard partager avec moi leurs impressions | | | |

ANNEXE 2 « ANALYSE DES REALISATIONS 2009 »

Les documents décrivant les réalisations des missions virtuelles ont été publiés par les étudiants-participants dans la discussion « enquête » lancée sur le Moodle par le formateur-chercheur le 2 avril 2009 : tout de suite après l'exploitation des MV en classe de FLE avec les apprenants le 7 avril 2009. Les données recueillies sont organisées en tableau contenant six colonnes intitulées : niveau de français, problèmes rencontrés : apprenants, conclusion générale, ce qui m'a plu / ce qui ne m'a pas plu, comparaison des types de travail avec lycéens et collégiens, conversation évaluative avec les apprenants. Cette organisation ressort des sujets abordés par les étudiants-participants dans leurs écrits. Ces documents ont servi de supports pour les discussions en cours.

« Analyse des réalisations 2009 »

| Étudiant | Niveau de français | Problèmes rencontrés Apprenants | Conclusion générale | Ce qui m'a plu + / ce qui ne m'a pas plu - | Comparaison des types de travail : lycéens et collégiens | Conversation évaluative avec les apprenants |
|----------|--|---|--|---|--|---|
| A | Une grande différence entre les lycéens et les collégiens, | Il a fallu surveiller le travail des collégiens afin d'éviter les distractions du type : film sur youtube Trop peu de temps Consignes en français pour les collégiens | Écartelée entre les sentiments contraires quant au travail avec ces missions. Remarques précieuses signalées par les lycéens : sujets pourraient être plus intéressants, élargir les recherches – pas seulement les chiffres ; j'ai appliqué ensuite ces remarques dans le travail avec les collégiens. Par les collégiens : adapter les sujets à leurs centres d'intérêts : jeux, musique, sport, film. | + L'engagement du groupe qui a fait ma mission, malgré un bas niveau de compréhension, ils se sont débrouillés avec les pages en polonais et avec mon aide. | Collégiens n'étaient pas intéressés par les sujets que nous avons préparés pour les lycéens, ils avaient peur de demander, ne savaient pas travailler en groupe. Lycéens ont travaillé en autonomie ; ils manifestent de l'expérience dans le travail en équipe | Il a été difficile d'apprendre quelque chose d'eux ; ils étaient très mal à l'aise et avaient peur de dire quoi que ce soit, des choses négatives il a fallu les tirer d'eux par force. |
| B | Collégiens bas niveau de français | Problèmes avec le travail sur les pages web françaises surtout les collégiens trop peu de temps pour la réalisation des tâches | Sujets des MV intéressants, apprenants ont travaillé volontiers ; forme de travail intéressante mais de temps en temps ; | | Collégiens préfèrent les consignes en polonais Différences dans l'attitude envers le travail : collégiens pas d'interaction dans le travail en équipe, savent se distribuer le travail, coopération correcte. Ceci peut résulter des leurs sympathies antipathies et leurs attitudes envers le travail. | Opinions des apprenants positives : s'entraîner dans l'emploi des ressources et dans la formulation des questions; Suggestions des sujets : livre, film préférés, sport et jeux. |

| Étudiant | Niveau de français | Problèmes rencontrés Apprenants | Conclusion générale | Ce qui m'a plu + / ce qui ne m'a pas plu - | Comparaison des types de travail : lycéens et collégiens | Conversation évaluative avec les apprenants |
|----------|---|---|--|--|--|--|
| C | Manque de connaissances en français chez les collégiens | Collégiens ne comprennent pas les pages web en français, ni les consignes; pour ceci ils ne savaient pas bien choisir les informations pertinentes sujets peu intéressants; ils préfèrent des leçons classiques avec le manuel, un tel travail leur donnerait très peu pour l'apprentissage de français | Différences d'attitudes envers le travail avec les MV entre les lycéens, très positifs, et les collégiens, très critiques. | - les collégiens faisaient semblant d'être venus par force, dès qu'ils auront fait ce qu'ils ont à faire, ils s'en vont. + engagement immédiat des lycéens dans le projet, choix des infos et photos pertinentes, coopération et entraide, sorte d'amusement pour eux et le plaisir | | Des collégiens engagés en minorité ont avoué que c'est parce qu'on ne comprend pas les consignes et les pages web. Ils ont avoué, ils se sont plaints, ils ont proposé Ils ont confirmé que c'est du plaisir Ils ont commenté volontiers les MV, consignes et suggérer comment les améliorer. |
| D | Bas niveau de connaissances en français | Discipline chez les collégiens surtout les garçons, ennuyés des sujets proposés, préfèrent le travail classique, Internet seulement comme distraction, sorte de variété, bas niveau de connaissances en français, trop peu de temps pour la réalisation | Difficile à évaluer ce type de travail, il n'est pas comparable avec la classe type ou l'enseignant « est en vue » | + Le travail avec lycéens, ceci n'a pas causé de problèmes; J'ai aimé ce type de travail : ambiance décontractée, apprenants travaillaient en équipe volontiers et avec plaisir | Différence de travail entre les lycéens et les collégiens : discipline | |
| E | | Collégiens : Pas d'interaction, manque d'expérience dans le travail en équipe | Une chose est sûre : tous les apprenants ont travaillé de telle manière pour la première fois de; MV que j'ai créée est destinée aux lycéens J'ai observé le travail des apprenants. | + Lycéens en interaction, cherchaient des solutions simples et accessibles, les pages que j'ai proposées correspondaient au sujet de ma MV | Lycéens étaient intéressés par le travail en équipe, contrairement aux collégiens, qui ne manifestaient aucun intérêt pour le projet. Pas d'interaction entre les collégiens, une seule personne travaillait. | |

| Étudiant | Niveau de français | Problèmes rencontrés Apprenants | Conclusion générale | Ce qui m'a plu + / ce qui ne m'a pas plu - | Comparaison des types de travail : lycéens et collégiens | Conversation évaluative avec les apprenants |
|----------|--|---|---|--|--|---|
| F | Lycéens connaissent mieux le français : vocabulaire, grammaire; Collégiens avaient des problèmes avec la conjugaison des verbes, cherchaient d'infos comment poser des questions. | Trop peu de temps pour la réalisation des tâches | Le travail avec lycéens a été plus fructueux, malgré le temps limité, les deux groupes ont réussi à réaliser les tâches dans des formes plus ou moins réduites | | Lycéens : Moins de problèmes pour comprendre les consignes et le contenu des pages web Lycéens plus intéressés par ce type de travail | |
| G | Haut niveau de connaissance de français chez les lycéens | Collégiens : difficultés pour comprendre les consignes trop peu de temps pour réaliser des présentations | Travail avec les lycéens plus intéressant Possibilités de travail en équipe, de profiter de différentes ressources, Modifications intéressantes du cours des leçons de français ; travail intéressant mais de temps en temps | | Petit engagement des collégiens car les sujets ne les intéressaient pas, ils auraient préféré livre, film, musique et jeux. | |

ANNEXE 3 ENQUÊTE « *RAPPORTS ET RÉALISATIONS* »

A la fin de l'Étape I, après l'exploitation des missions virtuelles en classe et pour compléter l'expérience exprimée dans les premiers écrits (Annexe 2), l'enquête « *Rapports et réflexions* » a été proposée le 14 avril 2009. Elle est en polonais pour faciliter la verbalisation des événements vécus.

SPRAWOZDANIE

Szanowni Słuchacze II roku specjalności j. francuskiego NKJO w Bydgoszczy!

Zapraszam Was do opisania Waszej pracy z wirtualnymi misjami zrealizowanymi 7 kwietnia 2009.

Celem tego sprawozdania jest poznanie Waszych opinii na temat zrealizowanego zadania, a także zachęcenie Was do głębszej refleksji o Waszej pracy. Proponuję poniżej pytania, które pomogą Wam ocenić własne osiągnięcia z pracy z wirtualną misją, określić, w jaki sposób narzędzie to zaktywizowało Wasze dotychczasowe umiejętności i wiedzę, uruchomiło nowe uczenie się z zakresu dydaktyki języka francuskiego, i jak doświadczenie i wypływające z niego wnioski zmodyfikują, Waszym zdaniem, podejmowane w przyszłości działania dydaktyczne.

Opisz swoje doświadczenie z wirtualną misją. Poniższe pytania mogą pomóc Tobie w refleksji.

1. Zastanów się, czy teraz przygotowując i przeprowadzając misję, powtórzyłybyś te same czynności? Czy może zmieniłybyś coś?
2. Jak oceniasz swoje umiejętności? Nabyłaś jakieś nowe? Jakie posiadane wykorzystałaś?
3. Możesz przeczytać swoją wypełnioną wcześniej ankietę; jak odpowiedziałybyś na zawarte w niej pytania po realizacji misji?
4. Czy i w jaki sposób na Twoją ocenę własnej pracy wpłynęły uwagi Kolegów zamieszczone w Moodle?

5. Czy i w jaki sposób na Twoją ocenę własnej pracy wpłynęły uwagi uczestników misji?
6. W jaki sposób zamierzasz wykorzystać zebrane doświadczenie?

ANNEXE 3a « ANALYSE DES RAPPORTS 2009 »

Les données recueillies dans cette annexe viennent des enquêtes «Rapports et réflexions» remplies par les étudiants-participants après l'exploitation des MV en classe de FLE et publiées sur le Moodle. Les enquêtes ont été analysées et les résultats groupés en français sous forme de tableaux correspondant à chaque question. Ces documents ont servi de supports pour les discussions en cours.

« Analyse des rapports 2009 »

1. Maintenant, après avoir élaboré et réalisé les cours avec la MV, vous auriez procédé de la même manière ? Vous auriez changé quelque chose ?

| | Changements ? | Pas de changements | Justification | Quels changements | Attentes |
|---|--|---|---|--|---|
| A | Préparation de la MV pour les collégiens | Dans la majorité j'aurais répété les opérations effectuées pendant l'élaboration de la MV | Lycéens m'ont fait remarquer J'ai remarqué que les collégiens ont des problèmes avec | Différencier et guider les apprenants dans les réalisations plus intéressantes. Pour les collégiens : simplifier la langue, modifier le produit final affiche au lieu d'une présentation multimédia | Je m'attendais à plus d'autonomie de la part des lycéens |
| B | | Plutôt non ni dans l'élaboration ni dans l'exploitation pédagogique, les mêmes opérations | La MV n'a pas apporté de résultats voulus mais c'est parce qu'elle a été réalisée par les collégiens, et elle était destinée aux lycéens. Ce que j'ai fait pendant l'exploitation était bien : j'ai servi de l'aide tout le temps, j'ai essayé d'expliquer le mieux possible tous les problèmes. | | |
| C | Oui avec les collégiens | Non avec les lycéens | Non : Les opinions des lycéens m'ont rassurée que l'idée et l'élaboration de la MV étaient bonnes Oui : le sujet peu intéressant pour les collégiens, consignes et contenus des pages trop difficiles pour comprendre | Modifier la consigne : « trouver le plus possible des fêtes » en « trouver (nombre) de fêtes » Presque toute la MV | |
| D | Plutôt oui les collégiens | Plutôt non les lycéens | Non : Observation du travail des lycéens a fait relever un manque de difficultés Oui : pour les collégiens, pour faciliter leur compréhension par faute de temps diminuer les tâches | Simplifier la langue et reformuler les consignes Restreindre le contenu du premier produit final à la réalisation de l'affiche papier photos seulement | |
| E | | Pas de changement | Je trouve que ma MV a été bien préparée. | | Je m'attendais à une plus grande créativité des lycéens, et quelque chose de mieux comme produit final. |

| | Changements ? | Pas de changements | Justification | Quels changements | Attentes |
|---|---|-------------------------------------|--|---|----------|
| F | Du produit final de la MV | Pour l'ordre des tâches à accomplir | Création des textes rimés a été peu intéressante pour eux, ce n'est pas au centre de leurs intérêts Présentations PP plus universelle | Présentation PP, tâche : compte rendu de l'expédition | |
| G | Oui, déjà dans le sujet de la MV oui, éventuellement | Pas dans les tâches | Oui : J'ai un peu limité les apprenants en proposant les danses en France, les jeunes s'intéressent à beaucoup de danses comme hip-hop, rap ou autre non: elles ont été bien préparées oui, éventuellement et sûrement expliquer dès le début ce que c'est car les apprenants ne sont pas habitués au travail dans la coévaluation | Sujet plus général Les critères d'évaluation | |

2. Comment vous évaluez vos compétences ? Vous avez acquis de nouvelles ? Lesquelles vous avez employées pour élaborer la MV et l'exploiter dans l'apprentissage de français ?

| | Compétences | Modifications | Sources de modifications | Difficile à dire | Justification |
|---|--|---|--|--|---|
| A | <p>Information que j'ai eu : ce qui est évident pour moi n'est pas nécessairement évident pour les apprenants</p> <p>Pas beaucoup de possibilités de profiter de mes compétences</p> <p>M'entraîner dans les techniques d'explication du nouveau vocabulaire</p> <p>S'adapter vite à des groupes différents par niveau de langue</p> | | | | <p>Les apprenants n'avaient pas de problèmes de réalisation</p> <p>La même chose qu'à l'école dans la pratique enseignante toutes les heures un autre groupe d'apprenants</p> |
| B | <p>J'ai lié je pense un bon contact avec les apprenants</p> | | | <p>Car le travail avec un groupe n'est pas la même chose que le travail avec toute la classe, pour la discipline nous avons travaillé ensemble</p> <p>Ce n'est que pendant la leçon que je mènerai toute seule qu'il s'avérera comment je sais le faire.</p> | |
| C | <p>Motiver le groupe au travail et inciter à la recherche des informations intéressantes (au moins les lycéens)</p> <p>Maîtriser la discipline de travail</p> | | | | <p>J'aime bien le travail en groupe, j'ai peur des problèmes avec la discipline, mais avec aide des collègues je me suis débrouillée</p> |
| D | <p>Contact avec apprenants et un travail d'enseignant est très important pour moi, j'ai été indiquée par mes collègues pour présenter ce que c'est que la MV et de mener la leçon avec les lycéens et j'ai travaillé comme si j'étais enseignante</p> | <p>Trouver d'autres techniques du travail avec les apprenants conformes à leur âge et niveau de connaissances en français</p> | <p>Remarques faites par les apprenants</p> <p>Observation de leur réactions : ils étaient confus et ne comprenaient pas ce que je disais en français</p> | | |

| | Compétences | Modifications | Sources de modifications | Difficile à dire | Justification |
|---|---|---------------|--------------------------|------------------|--|
| E | Être enseignant c'est non seulement parler mais aussi motiver les apprenants | | | Je ne sais pas | Aujourd'hui j'ai trop peu d'expérience pour le constater |
| F | Mener une leçon avec ordinateur et Internet Observer les réactions des A enthousiasme et son manque pour le travail Internet Faire face au stéréotype livre contre internet comme sources d'apprentissage | | | | J'ai appris c'est trop dire ; j'ai eu l'occasion |
| G | Le plus grand atout : compétences en informatique et organisation du travail. | | | | |

3. Après la relecture des réponses données dans l'enquête, voulez-vous modifier vos réponses après l'exploitation pédagogique de la MV ?

| | Réponses modifiées | Réponses identiques | Préférences du groupe | Travail avec Internet | Prévisions |
|---|--|--|--|---|---|
| A | | Les mêmes réponses, j'ai bien prévu les choses | | | J'ai prévu les problèmes dans l'organisation du temps de travail, mais pas manque d'expérience avec PP. |
| B | | Je donnerais des réponses identiques | | | |
| C | Changement du groupe de travail – MV adressée uniquement aux lycéens | | | J'ai pensé avant que le travail avec outils multimédia serait plus intéressant aux apprenants; ce qui a été confirmé par les lycéens, par contre les collégiens m'ont surpris en déclarant leur préférences pour le manuel. | |
| D | À la question 9 : la leçon m'a convaincu que je préférerais travailler avec les lycéens, même si le travail avec ce groupe de collégiens ne m'a pas causé de gros problèmes. Il a fallu seulement le contrôle de la discipline et de la créativité pour les inciter au travail et vaincre le refus initial | | Plutôt lycéens | | |
| E | | Je n'aurais rien changé, tout ce que j'ai écrit dans l'enquête a été appliqué. | | | |
| F | Réponse 9 ajouter conclusion | | Il faut introduire des changements dans les habitudes de travail à petits pas. | Par la réalisation de la MV J'ai pris conscience du fait que le remplacement des livres par ordinateur peut provoquer la résistance même de la génération qui ne connaît pas le monde sans Internet qui y passe son temps libre | |
| G | | En général la même chose | | | |

4. Si et comment, l'autoévaluation de votre travail a été influencé par les remarques des collègues publiées dans le Moodle ?

| | Contenu du Moodle | D'autres sources de remarques | Informations retenues |
|---|--|---|---|
| A | Plutôt nos réflexions et non les remarques | Plus précieuses les opinions des apprenants après la réalisation de la MV. | |
| B | Les remarques concernent avant tout l'exploitation pédagogique des MV | Conversations entre nous après l'exploitation pédagogique des MV | Je suis mieux, c'est aussi mon avis, dans le travail avec les groupes plus jeunes. Je ne sais pas ce qui en est la cause. Mais ceci m'a provoqué à réfléchir sur ce que je peux faire pour bien réaliser aussi les leçons avec les lycéens et les collégiens; ce qui est important pour moi pour les stages du septembre. |
| C | M'ont beaucoup aidé | | À chaque étape du travail quand j'ai eu des doutes je regardais Moodle pour lire les remarques publiées et les référer à ma MV. |
| D | Plutôt les impressions concernant le travail avec les apprenants et non nous-mêmes en tant qu'enseignantes | Les discussions pendant les cours et après les cours | |
| E | Plutôt non | Mon public c'est mes collègues du groupe, elles ont regardé ma MV, tous les problèmes liés à la création ont été analysés au vif pendant les cours. | |
| F | Pas de réponse – pas de réalisation didactique personnelle | | |
| G | | Les opinions des collègues n'ont pas influencé mon travail; j'y ai mis tant de travail que je ne voulais rien changer. | Au moment de la création j'en étais sûre mais plus tard je changerais peut-être d'avis. |

5. Si et comment l'autoévaluation de votre travail a été influencé par les remarques des apprenants-participants de la MV ?

| | Oui | Comment | Conclusion |
|---|--|---|--|
| A | Très précieuses | Les collégiens nous ont indiqué | Mon travail a été bien fait, mais on peut toujours mieux, je sais quoi prendre en compte dans l'élaboration de la MV suivante Je m'oriente sur les préférences des collégiens |
| B | X | Ils se sont plaint Pas de remarques de leur part quant à | Trop difficile côté langue – MV doit être adaptée au niveau et aux intérêts des apprenants Introduction au sujet, explications |
| C | Les plus utiles | Les lycéens n'ont pas eu peur d'exprimer leurs opinions, exprimaient volontiers leurs idées et suggestions. Les opinions des collégiens aussi très précieuses. | Je sais quoi modifier, quoi améliorer, quoi laisser tel quel. |
| D | X | Échange d'impressions après la réalisation de la MV | Je sais à qui ma MV peut plaire et pour qui je dois ajouter des changements pour la faciliter. |
| E | X J'ai été déçue par l'effet final de la MV | Les conversations avec les lycéens | J'ai pensé que le projet que j'ai préparé était irréalisable et ceci a diminué l'estime de moi-même; mais j'ai appris que c'était faute de temps. |
| F | Pas de réponse – pas de réalisation didactique personnelle | | |
| G | Plutôt non | | Les apprenants n'ont pas voulu partager leurs opinions avec nous. Ils l'ont traité comme du temps libre qu'un vrai cours de français |

6. Comment voulez-vous profiter de l'expérience du travail avec les MV ?

| | Quand | Comment | Expérience |
|---|--|---|---|
| A | Dans l'élaboration de la MV suivante Pendant le stage pédagogique dans mon futur travail | Je prendrai en compte toutes les remarques entendues lors de la réalisation des MV | |
| B | | Travailler sur le choix des sujets et l'adaptation au niveau des apprenants ; j'espère trouver une solution pour me sentir plus à l'aise avec les collégiens et les lycéens pour améliorer mon travail d'enseignant. | |
| C | | Adapter les sujets de leçons aux intérêts des apprenants, en leur demandant leur avis | Plus le sujet est intéressant, plus on a envie de travailler avec. |
| D | Dans le futur, pendant les stages pédagogiques, dans le travail d'enseignant | Je regarderai avec plus d'attention au style de mon expression orale et au niveau de français pour les adapter au niveau des apprenants | Je me sens grâce à cette expérience plus à l'aise dans le travail avec les apprenants |
| E | Si j'ai l'occasion de travailler à l'école | Pratiquer cette forme de travail en classe. | Cette forme de travail motive et développe les apprenants. |
| F | Dans le futur en tant que professeur de français | Utiliser les TIC en classe de langue en proposant différentes activités, tâches, aussi MV | À des petits pas pour que les apprenants prennent confiance en outil et ce type de travail qu'ils sachent utiliser les ressources disponibles ce qui dans le futur aidera dans la réalisation des projets plus grands avec l'utilisation des TIC. |
| G | Dans mon futur travail professionnel | Je vais préparer d'autres MV, partager avec les apprenants mes connaissances et compétences acquises et leur donner des conseils plus concrets | |

ANNEXE 4 « QU'EST-CE QUE C'EST UNE RÉFLEXION »

Les étudiants-participants ont été invités à donner leurs propres définitions du concept de la réflexion dans la discussion ouverte le 27.04.2009 sur la plate-forme Moodle par l'un des étudiants-participants. Sauf A, les étudiants-participants se sont exprimés en polonais, le tableau contient donc nécessairement les traductions en français de leurs propos. L'organisation des colonnes : essai de définition, moment de la réflexion, supports de la réflexion, mode de la réflexion, exemples, objectifs de la réflexion, reflète la façon dans laquelle les réponses à la question « qu'est-ce que c'est une réflexion » ont été présentées par les étudiants-participants. Ces documents ont servi de supports pour les discussions en cours.

« *Qu'est-ce que c'est une réflexion* »

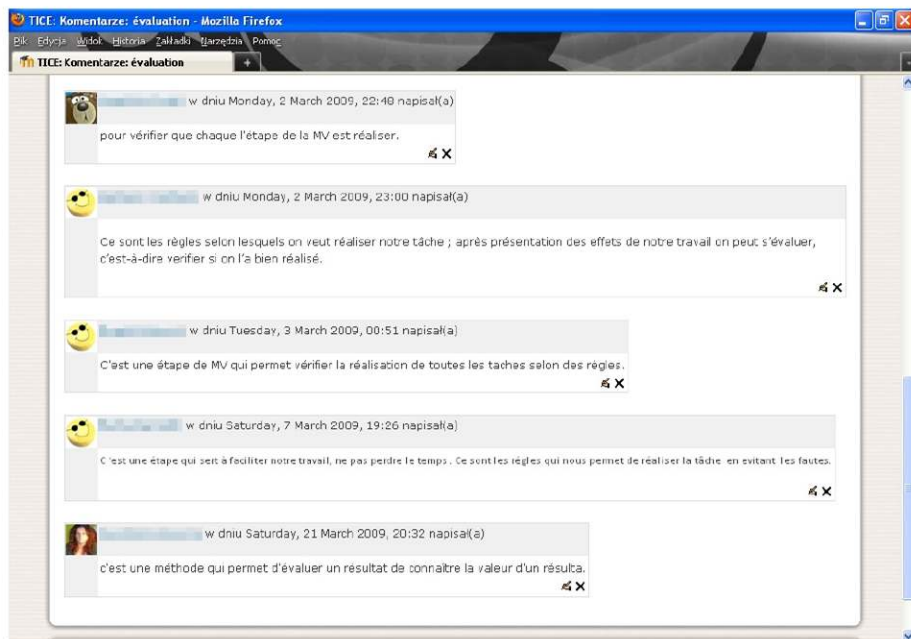
| Étudiant | Essai de définition | Moment de la réflexion | Supports de la réflexion | Mode de la réflexion | Exemples | Objectifs de la réflexion |
|----------|---|--|--|--|---|---|
| A | Une délibération prolongée, raisonnement sur quelque chose, analyse des actions et trouvaille des conclusions; sorte de méditation | Elle ne vient soudainement; exige des conditions propices : calme et concentration Mécontentement des résultats du travail Tous le temps car on se développe avec le monde qui nous entoure, | blogs ou une feuille de papier pour pouvoir revenir à nos réflexions | Les réponses aux questions que l'on se pose au sujet quelconque vont être différentes avec le temps Pour mettre de l'ordre dans les idées, il est bien de noter ses pensées | Chaque enseignant doit pouvoir trouver du temps pour la réflexion : répondre à la question si nous réalisons les objectifs visés avant chaque entrée dans la classe | Point de départ pour les actions successives; permet d'analyser la situation et planifier la suite; point de départ pour évaluer notre travail améliorer ou modifier |
| B | Le moment où nous délibérons sur ce que nous avons fait; sur nous-mêmes La vérité sur nous-mêmes, comment nous sommes, quels sont nos avantages et nos défauts | Mener la réflexion aussi pendant la réalisation d'une action. | | Il faut être objectif, regarder de façon neutre la situation et nous-mêmes | C'est très important à chaque étape de notre vie et dans chacun de ses aspects. Il est important de consacrer des moments à la réflexion surtout lorsque nous menons des actions qui durent dans le temps | Arriver à la conclusion si notre tâche a été bien réalisée ou pas, si les effets attendus ont apparus ; Apercevoir les plus et les moins de nos actions Évaluer la pertinence des méthodes employées et remplacer celles qui échouent Méthodes d'apprentissage et d'enseignement mais aussi comment se débrouiller dans des situations nouvelles ou difficiles ou avec le stress. Augmenter l'estime de soi et remarquer que malgré les fautes commises grâce à la réflexion nous pouvons changer ce qui est mauvais et devenir encore meilleurs. |

| Étudiant | Essai de définition | Moment de la réflexion | Supports de la réflexion | Mode de la réflexion | Exemples | Objectifs de la réflexion |
|----------|--|---|--|---|--|---|
| C | <p>Toutes nos réflexions, nos idées mais avant tout les conclusions que nous voulons mettre en un ensemble cohérent et qui nous provoquent à évaluer ou à continuer</p> <p>Réflexion c'est le premier et le plus important pas dans le processus de travail sur soi-même et la réalité autour de nous.</p> | <p>Avant, pendant et après la réalisation d'une action. À chaque moment, leurs sources c'est non seulement l'action réalisée mais aussi les opinions des autres</p> | <p>Sources différentes plus elles sont nombreuses plus nos réflexions deviennent profondes et riches.</p> | | | <p>Stimulus pour les changements car ils nous font prendre conscience de ce qu'il faut encore changer dans son comportement dans l'attitude envers certaines questions, et aussi comment le faire.</p> |
| D | <p>« un fait de penser après avoir accompli une tâche » « une réaction cérébrale sur une action »</p> | <p>Après avoir fait quelque chose</p> | <p>« Puiser dans les opinions d'autres gens »; « De temps en temps on n'est pas capable de le faire tout seul alors les points de vue d'autres personnes peuvent être très utiles. »</p> | <p>Comparaison « si ce qu'on a fait a été fait comme nous le voulions ou totalement autrement »</p> | <p>Travail d'un enseignant ; Peut concerner toutes nos actions</p> | <p>Enseignant, son travail « qui devrait donner des pensées au professeur pour qu'il sache s'il enseigne bien ou il devrait changer quelque chose dans sa façon d'enseigner</p> <p>« Pour qu'on se rende compte de tout ce qu'on fait »</p> |
| E | <p>C'est le fait de réfléchir profondément, délibérer, méditer, raisonner, analyser</p> <p>Avant : encore il y a pas longtemps j'ai pensé que les réflexions profondes, des conclusions attaquent seulement les personnes qui ont des problèmes. Des suicidaires qui avant de se tuer laissent une lettre, j'ai des connotations avec quelque chose de triste, horrible, sorte de purgation.</p> | | | <p>J'ai eu l'occasion d'écrire mes propres réflexions et je sais que ce n'est pas facile. Surtout quand il faut l'exprimer sur papier en quelques phrases</p> | <p>En apprentissage nous pouvons élargir nos perspectives ou présenter le plan d'action.</p> | <p>Présenter des réflexions plus approfondies, parfois des solutions qui peuvent être utiles pour agir ; Réflexion peut être un indice, un bon conseil, quelque chose de positif.</p> |

| Étudiant | Essai de définition | Moment de la réflexion | Supports de la réflexion | Mode de la réflexion | Exemples | Objectifs de la réflexion |
|----------|---|--|---|--|---|---|
| F | Élément inhérent de l'apprentissage/enseignement outil de chaque enseignant processus infini – nous n'allons jamais trouver les réponses à toutes les questions, le monde change, l'école change | Réflexion se compose de quelques étapes : avant – quoi et comment je veux faire? Pendant – si tout va bien selon le plan, rien ne doit être modifié Après – si j'ai tout réussi | D'abord réfléchir tout seul ensuite confronter les réflexions avec celles des autres, le groupe permet de mettre de l'ordre dans les idées et prendre connaissance des opinions des autres S'engager personnellement – on ne peut forcer personne à la réflexion Écrire ses réflexions dans un journal intime, blog ou les enregistrer pour pouvoir y revenir et voir le progrès dans la réflexion | Se poser des questions à chaque étape de son travail : si je suis contente des effets de mon travail? Je ne savais pas faire quelque chose ou j'ai trop tard remarqué quelque chose d'important et je n'ai pas réussi à l'appliquer ; ou la cause ne dépend pas de moi ; comment je suis sortie des difficultés rencontrées et si c'était efficace? Se concentrer sur les composantes du problème pour avoir plus de solutions et les analyser ensuite | Analyser une activité de la leçon au lieu de la leçon entière, un cas particulier d'un élève à la place de toute la classe | Évaluer si les objectifs posés ont été réalisés Analyser les sources du problème Évaluer les difficultés apparues lors de la réalisation Améliorer le processus d'apprentissage/enseignement Analyser ses fautes Évaluer la qualité de son travail |
| G | C'est le fait de délibérer, réfléchir profondément, c'est la conclusion d'un raisonnement ou d'une méditation, de l'analyse de certains événements, comportements; point de départ pour la suite du travail – déduction. Au moment de la réflexion les solutions viennent à l'esprit « sorties de secours » d'une situation donnée | La réflexion apparaît inopinément, au moment le moins attendu | État d'esprit convenable, calme, moment de silence Consulter nos opinions d'enseignants avec les autres Recherches de réponses aux questions posées | Délibérer sur notre comportement, notre réaction Décomposer la réflexion en éléments basiques – se poser des questions sur : comment faire la tâche imposée? Le contenu : ce que nous voulons faire pendant la leçon? À l'étape finale : Pourquoi je l'ai fait, comment en profiter? | MV ou leçon menée à l'école : analyser les décisions prises : quelles opérations ont été réalisées correctement? Est-ce que le niveau des tâches correspondait au niveau de l'apprenant? Les questions étaient claires et compréhensibles pour les apprenants? J'ai suivi le scénario pédagogique pré-élaboré? Ou j'ai procédé autrement? La réalisation m'a pris combien de temps? Les objectifs ont été réalisés? Sinon pourquoi? Où j'ai commis la faute? | Pour analyser ses fautes, prendre connaissance des côtés forts et faibles. Améliorer le processus d'apprentissage et d'enseignement des autres. Trouver des activités variées, des méthodes qui permettront d'employer notre créativité |

ANNEXE 5 GLOSSAIRE « Missions virtuelles »

Les étudiants-participants sont invités à créer le glossaire « Missions virtuelles » après avoir participé à la réalisation des missions virtuelles en tant qu'apprenants. L'objectif formatif de cette activité est de comprendre le concept même des MV et de construire les définitions dans une activité collaborative. L'imprimé d'écran annexé illustre l'élaboration de la définition de « évaluation », en tant qu'une des composantes (situation, tâches, processus, ressources, prolongement) de chaque mission virtuelle.



ANNEXE 6 EXEMPLE DE BLOG

Les blogs, créés par les étudiants-participants à la fin de l'Étape 1 de la recherche-action-formation, servent d'outils formatifs durant les stages pédagogiques. Nous en présentons ici un exemple.

Le blog de - Mozilla Firefox

Blok Edycja Widok Historia Zakładki Narzędzia Pomoc

Le blog de

Il existe un paradoxe : d'un côté les apprenants (surtout d'une première classe) posent la question « Quand nous commençons à parler français », de l'autre ils ne sont pas capables de se libérer de ces habitudes.

Ecrire un commentaire - Voir les 2 commentaires - Partager

Samedi 13 septembre 2009

Après 2ème semaine...

Je suis fatiguée, j'ai mal à la gorge, depuis quelques jours je prends des pastilles et je rêve de dormir, mais je suis convaincu que c'est ça ce que je veux faire dans la vie.

Ecrire un commentaire - Voir les 3 commentaires - Partager

Samedi 13 septembre 2009

en demi cercle

Avant d'avoir commencé mon stage pédagogique, j'étais sceptique quant à l'importance de géographie de la classe dans l'apprentissage des langues étrangères. Mais, pendant cette semaine, j'ai découvert que c'est une chose vraiment essentielle. J'ai déplacé des tables et des chaises en construisant la demie -cercle. Les élèves étaient surpris, aussi effrayés, parce qu'ils n'aiment pas de changement, ça nuit à leur stabilité. Ce modèle d'arrangement de la classe m'aide pendant le cours. Premièrement, il favorise la communication entre les élèves, deuxièmement, je suis au centre, je peux voir tous les élèves, leurs visages, et à l'envers tout le monde me voit, en plus mon voix arrive à chacun d'eux sans problème. Ça me donne aussi la possibilité de mieux observer leur travail pendant le cours, de vérifier ce qu'ils écrivent dans leurs cahiers, parce qu'il y a font des fautes en copiant le tableau. Ce sont surtout les premières classes pour lesquelles les accents et certaines lettres sont encore magiques.

Profil

À propos de moi : Salut! Je m'appelle [nom], je suis étudiante en 3ème année de la langue française au collège de formation des professeurs des langues étrangères.

Liste d'articles

La communication en classe

Après 2ème semaines... en demi cercle avec EUX

Le diable n'est pas si noir, qu'on le fait. Malheureusement, ce n'est pas si facile... Le changement de places... Pourquoi? Liste complète

Avril 2011

| L | M | M | J | V | S | D |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |

Liens

le blog

le blog

le blog

le blog

ANNEXE 6a « *CONTENUS DES BLOGS* »

Les écrits sur les blogs du portail over-blog, enregistrés pendant les stages pédagogiques, ont été aussi conservés dans le document « *Contenus des blogs* », soumis ensuite à une analyse et ont servi de support pour les discussions après le stage. Vu que les étudiants-participants se sont exprimés cette fois-ci en français, le document contient les écrits originaux avec l'orthographe originale. Les noms sont remplacés par des lettres.

A

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|---------------|---|--|
| 2.06.09 | <i>coucou</i> | « J'ai créé ce blog pour présenter mes réflexions pendant le stage pédagogique mais pas seulement :) 29.06 je vais travailler en France et je pense que je pourrai décrire mes aventures ici;] J'adore cette chanson ;) » clip avec la chanson préférée | 2 formateur, étudiant D : vœux de bon séjour, demande de tenir au courant |
| 06.09.09 | 1 | « ehhs les vacances sont fini et il faut commencer notre stage. J'étais chez Madame X déjà et j'ai premières fiche pédagogiques à écrire. Ce sera dur parce que je suis tout le temps mentalement en France avec mes amis. J'espère que tout ira bien. » | |
| 10.09.09 | 2 | « La profession d'enseignant n'est pas si facile. Pendant ma première leçon j'étais vraiment stressée. Les leçons au lycée sont complètement différents que celles pendant notre simulations. En plus, j'ai préparé mes fiches mais je pouvais pas les réaliser dans certains groupes. J'ai préparé trop des exercices parce que je pensais que les élèves vont travailler en peu plus vite. Heureusement maintenant je connais mes groupes et je peux me préparer autrement. » | 4 du formateur 12.09 comment tu vas modifier tes préparations après ces premières expériences ? 13.09 Tu dis que tu connais tes groupes et que tu pourras te préparer mieux ; décris s.t.p. un groupe choisi et dis comment le fait que tu le connais modifie ta préparation ? 20.09 lien vers un article en ligne http://deser.pl/deser/1,83453,6989097,Szkolny_postrach_zatanczyl_taniec_kurcz_aka.html Qu'est-ce que vous en pensez ? 22.09 Rappelez-vous le travail avec les missions virtuelles, leur préparation, et réfléchissez en quoi ce travail vous aide à mener à bien votre stage ? Préparation du matériel ? Organisation du travail ? Autres ? |

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|---------|---------------|--|-----------------------------|
| 3.10.09 | Les problèmes | <p>« Malheureusement j'avais les problèmes avec connexion. J'avais le problème avec la motivation aussi. Je suis rentrée a la maison et j'étais vraiment fatiguée. J'avais mal a la gorge. Je ne pensais pas que après quelques jours du travail a l'école j'aie eu le problème avec ma gorge déjà. Heureusement j'avais noter un peu mes réflexions alors je peux les publier ici maintenant.</p> <p>16.09.2009</p> <p>Je suis vraiment démotivé. J'ai préparé la leçon mais la classe était absente. Je ne suis pas énervée parce qu'ils soient absente mais parce que demain Madame X arrive me regarder et je dois changer ma vision de cette leçon. J'aurai la leçon avec 2c. C'est la classe la plus calme. Ils travaillent vit. Il n'y a pas de problème avec la discipline. C'est bon. On verra demain comment ça va marcher.</p> <p>Aujourd'hui j'ai fait le test pendant la leçon avec 3d. J'espère que les résultats seront bien parce qu'on a bcp travailler avec ce matériel. Le test se compose de 7 phrases pour laquelle il faut construire les phrases interrogatifs en utilisant l'inversion simple et complexe. C'est pas facile de créer le teste comme ça. Je prépare deux version de ce teste parce que le premier était trop difficile. Je mette dans ce teste les choses qui sont évidents pour moi. Mais après l'analyse avec Madame X je le remarquais trop difficile pour eux alors je l'ai changé.</p> <p>Maintenant je vais me préparer pour demain. Oui, oui il faut. Quand j'étais au lycée je pense que le travail de prof est tellement facile. Il entre a la classe et c'est tout. Mais réalité est complètement différente. »</p> | |
| 3.10.09 | 17.09.09 | <p>« Ufff... C'était pas si mouvais :) J'avais obtenu 4 pour ma leçon avec 2c :) On n'avait eu pas la leçon avec 3e alors j'avais plus de temps pour me préparer. J'étais en peu stresse mais le stress est disparu quand j'ai commence a parler avec Madame Y. Je n'avais pas peur. La leçon a concerné de pronoms toniques, la vocabulaire concernant de vêtements et la négations p.ex Je ne porte pas de robe."J'ai réalisé toutes des objectifs mais il y avais un problème. Il me reste un peu de temps parce que la classe avais travaille vraiment vit et je devais improviser. Mais bon, c'arrive. j'espère que c 'étais la dernière fois. Maintenant je sais qu'il faut préparer plus d'exercice.</p> <p>Lundi, Madame Z va m'observer. J'ai peur en peu, mais je suis sur que tout aille bien. »</p> | |
| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |

| | | | |
|---------|----------|---|--|
| 3.10.09 | 19.09.09 | <p>« Je ne sais pas pourquoi j'étais si stressée avant cette leçon. Je n'avais pas de raison. C'était la leçon pendant laquelle j'ai introduit les adjectifs possessifs. Ce n'était pas facile parce que majorité de classe ne comprend pas les choses de la base en français. Je demande aux élèves Est-ce que tout est clair"- silence. Je demande Est-ce que vous avez des questions?" Ils ont dit que oui. Alors je demande quelle problème ont-ils. La réponse ? Oui. En ce moment je commence parle en polonais. Je demande en polonais encore une fois. Une fille m'a dit qu'elle pensais que je veux vérifier le devoir et c'est pourquoi elle a reponse bui" . Je sais qu'ils ont seulement 2 heures par semaine mais c'est vraiment difficile de travailler comme ça. »</p> | |
| 3.10.09 | 20.09.09 | <p>« Vendredi on a un jour spécial a l'école. C'est un jour d'Union européen. On va faire une exposition des choses qui viennent de la France, d'Allemagne et d'Angleterre. Puis on va chanter Frère Jacques dans 4 langues (polonais, français, anglais et allemand). Ce sera quelque chose différente. Pour l'instant on a bcp de cartes postales, de billets, magazines. Les élèves font des affiches concernant l'union européen mais pas seulement. Les élèves qu'apprennent le français préparer aussi les affiches avec des proverbes français. Je pense que c'est vraiment bonne idée. »</p> | |

F

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|---|---|-----------------------------|
| 13.09.09 | <i>pourquoi</i> | « pour laisser mon trace dans un réseau informatique mondial, pour me présenter par des articles, des photos, etc., pour présenter mes réflexions de mon stage pédagogique, pour tuer le temps, pour... » | |
| 13.09.09 | <i>Le changement de places...</i> | « Pour faire mon stage pédagogique je suis revenue à mon ancienne école, les mêmes murs, les mêmes bancs d'école, les mêmes profs, mais moi-je ne suis plus d'élève. D'abord, j'ai observé seulement les courses et aussi les élèves, parce que chaque classe est différente, les élèves ont leurs mœurs, leurs habitudes, certains parmi eux sont vraiment spécifiques :). Pendant ces courses, j'ai remarqué les élèves qui sont plus engagés que d'autres et ceux qui pensent à passer le bac de français. C'était aussi le temps consacré à l'observation des relations entre le prof et la classe. » | |
| 13.09.09 | <i>Malheureusement, ce n'est pas facile</i> | « Après une semaine de stage je peux dire qu'être le prof c'est vraiment difficile. En préparant mes premières fiches j'ai profité de l'expérience des simulations, mais après deux ou trois cours j'ai constaté que ça me conduisait à rien, parce que maintenant je travaille avec un groupe qui n'est pas imaginé, leur niveau n'est pas adéquat au niveau de mes copines. Souvent je dois expliquer plus que j'ai pensé. 45 minutes-un nombre magique, autrefois c'est une éternité, aujourd'hui ce n'est pas beaucoup, il faut bien partager le temps pour faire ce que j'ai planifié, mais ça ne suffit pas, parce qu'il faut aussi connaître les élèves, la classe et leur rythme de travail. Il y a des classes avec lesquelles je peux faire tous les exercices que j'ai préparé, mais certaines classes ont besoin de plus de temps pour faire les mêmes exercices. D'après moi, c'est un bon indice dont je vais profiter en préparant les cours suivantes. Est-ce que les faux-débutantes sont un problème ? Peut-être cette question est bizarre, c'est pourquoi au debout de cette pensée je veux expliquer que ce n'est pas les gens qui sont le problème, mais c'est plutôt leur savoir. On ne peut pas effacer tous ce qu'ils ont appris au collège, en plus la direction a décidé de ne pas former un groupe avancé (s'il ne sait pas de quoi il s'agit, il s'agit de l'argent !!!!), alors il recommence à poser des questions « Comment tu t'appelles », « Comment ça va », etc. En conséquence, il est très difficile, j'ose de dire même impossible, de préparer un cours intéressant pour toute la classe, pour les débutants et les faux-débutantes. Ensuite, à cause d'eux, les débutants ont peur d'être risées par leurs collègues, c'est pourquoi ils ne parlent pas. On verra ce qu'une semaine suivant va apporter... » | |

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|--|---|-----------------------------|
| 16.09.09 | <i>Le diable n'est pas si noir qu'on le fait</i> | <p>« Le premier jour quand je suis entrée à l'école, réellement effrayée, j'ai entendu deux mots « Bonne journée ! », c'était Monsieur J, l'un des fonctionnaire d'école qui pendant trois années de l'éducation, jours après jours, saluait tout le mondes avec une grande sourire. Ça m'a donné un peu do force pour faire face à ma mission. J'ai déjà connu cette école, plus grande partir du corps enseignant, c'est pourquoi, à première vue, l'intégration dans l'école n'était pas nécessaire. Mais, ce n'était pas vrai, parce que la relation entre les profs et moi s'est changée. En conséquence, pendant 2 ou 3 jours je ne pouvais pas trouver ma place parmi ce gens, car je suis plus d'élève et pas encore le prof. Alors qui je suis ? La question qui m'inquiétait le plus souvent c'est : Est-ce que je peux compter sur eux ? Maintenant, je sais que je demande quelque chose ils m'aident tout de suit ou ils m'expliquent comme quelque chose fonctionne. Naturellement, certaines gens ne peuvent pas se changer en bien, c'est la vérité connue depuis des siècles, ici je ne suis pas optimiste. D'autre côté, je suis toujours observée, en vérité, ça me gêne un peu ; l'insécurité ne me quittais pas longtemps, mais grâce à mon tuteur qui me soutient, tout va très bien. »</p> | |
| 19.09.09 | <i>Avec eux</i> | <p>« Comme j'ai déjà écrit, certains profs à cause de leur philosophie, ils ne sont pas capables de répondre « Bonjour ». En plus, de ma place, il est plus facile de découvrir les relations entre eux-mêmes. Je veux finir ce triste sujet, parce qu'une grande partie du corps enseignant, ce sont des gens ouverts, toujours prêts à aider. J'avais quelques occasions de m'assurer que je pouvais compter sur eux. Quand je cherchais les infos sur l'école ; pour eux, pas de problème- j'ai obtenu toujours une réponse. Encore, j'ai eu besoin de classe avec DVD, alors j'ai adressé à mon ancien prof d'anglais (je veux souligner que j'étais seule personne dans ma classe qui a dit non au bac d'anglais, « la guerre » a éclaté). C'est pourquoi j'étais vraiment surprise quand il m'a saluée avec un grand sourire, et sans problème on a changé la classe. La chose suivante qui m'ai surpris c'était l'égalité de traitement pendant le voyage à Toruń, avec la 3ème classe pour participer à « Targi Maturzystów ». Je m'est trouvée au même niveau que le prof, ni classe ni prof ne m'ont pas permis me sentir mal dans mon nouveau rôle. Évidement, ce mon tuteur qui toujours veuille pour que je me sente bien. Ce sont aussi les choses plus simple, comme le chambre de prof où personne ne demande ce que j'y fais (auparavant ma visite là-bas était interdite). Madame le Directeur qui m'a nommé « Madame » (3 ans avant, j'ai entendu seulement « Où est ta plaquette ? »). À la fin, c'est mon ancien prof principal à qui je peux parler de ma vie, de mes problèmes. Elle est plein d'énergie, elle peut contaminer d'autres par son optimisme. Je pense que c'est une bonne expérience de connaitre ces gens -là d'autre part. »</p> | |

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|-----------------------------------|--|---|
| 19.09.09 | <i>En demi cercle</i> | « Avant d'avoir commencé mon stage pédagogique, j'étais sceptique quant à l'importance de géographie de la classe dans l'apprentissage des langues étrangères. Mais, pendant cette semaine, j'ai découvert que c'est une chose vraiment essentielle. J'ai déplacé des tables et des chaises en construisant la demie –cercle. Les élèves étaient surpris, aussi effrayés, parce qu'ils n'aiment pas de changement, ça nuit à leur stabilité. Ce modèle d'arrangement de la classe m'aide pendant le cours. Premièrement, il favorise la communication entre les élèves, deuxièmement, je suis au centre, je peux voir tous les élèves, leurs visages, et à l'envers tout le monde me voit, en plus mon voix arrive à chacun d'eux sans problème. Ça me donne aussi la possibilité de mieux observer leur travail pendant le cours, de vérifier ce qu'ils écrivent dans leurs cahiers, parce qu'ils font des fautes en copiant le tableau. Ce sont surtout les premières classes pour lesquelles les accents et certaines lettres sont encore magiques. » | |
| 19.09.09 | <i>Après 2ème semaine</i> | « Je suis fatiguée, j'ai mal à la gorge, depuis quelques jours je prends des pastilles et je rêve de dormir, mais je suis convaincu que c'est ça ce que je veux faire dans la vie. » | 3 du formateur 20.09. C'est ça que tu veux faire dans la vie?:) Oui, la gorge est un organe très exploité dans la profession, une maladie professionnelle, quoi:) Qu'est-ce qui t'a convaincu pour le métier de professeur de français? Je suis très très curieuse de le savoir! Donne quelques arguments:):) 20.09 lien vers un article en ligne http://deser.pl/deser/1,83453,6989097,Szkolny_postrach_zatanczyl_taniec_kurcz_aka.html Qu'est-ce que vous en pensez? 22.09 Rappelez-vous le travail avec les missions virtuelles, leur préparation, et réfléchissez en quoi ce travail vous aide à mener à bien votre stage? Préparation du matériel? Organisation du travail? Autres? |
| 21.02.10 | <i>La communication en classe</i> | « Je suis revenue au lycée pour y continuer mon stage pédagogique. Après cinq mois de stage à l'école primaire et un mois au lycée mes réflexions et mes observations commencent à être plus profondes. L'un des remarques que je voudrais vous présenter concerne la communication en classe. J'observe que cette communication presque n'existe pas. Quand je demande de parler avec un collègue ou les collègues, mes apprenants ouvrent leurs cahiers et ils commencent à écrire. Le pire, que chacun écrit tout seul, le silence total domine. C'est pourquoi, après 2 courses j'ai commence à demander de fermer leurs cahiers et d'exercer les activités de communication sans aide de stylos. Par suite, la communication a commence à apparaître..... Mes apprenants de l'école primaire n'ont pas ce problème, parce que j'ai commencé, des premiers courses, a demander de fermer leurs cahiers quand on parle. Maintenant, quand je propose un simple dialogue à préparer, ils n'écrivent pas. Il existe un paradoxe : d'un côté les apprenants (surtout d'une première classe) posent la question « Quand nous commençons à parler français », de l'autre ils ne sont pas capables de se libérer de ces habitudes. » | 3 21.02.10 Étudiant G Bonjour F, Tu as raison. Je trouve la même chose, les lycéens ont l'habitude d'écrire tout dans leur cahiers, surtout en faisant les dialogues. Peut-être, ils ont peur d'oublier tout ou cù est une routine. Bon courage ! 22.02.10 formateur Ils ne sont pas capables ? mais tu viens de décrire la situation dans laquelle tu les as aidés à se libérer un peu :) 22.02.10 réponse étudiant F Mais, j'ai ordonné de fermer leurs cahiers; ce n'était pas leur volonté. |

B

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|-------------------------------|---|--|
| 02.06.09 | <i>Bienvenue sur overblog</i> | « <i>Bonjour à tout le monde! Il y a déjà une semaine quand j'ai commencé mon stage pédagogique. Et j'ai beaucoup de vous raconter. Au début je dois dire qu'il est plus difficile que je pensais... C'est surtout à cause du stress :(Je ne sais pas ce que je peux faire pour être plus tranquille dans la classe et plus sûr de soi-même... Peut-être je suis énervée parce que la différence d'âge entre des élèves et moi n'est pas tellement grande... De plus, les élèves ont vraiment différents niveaux de langue et parfois je ne peux pas réaliser tous les exercices et ça me nerve aussi. Mais il y a aussi des côtés positives. J'aime faire les leçons au collège;) Ça me fait grand plaisir;) et le travail avec des élèves est plus facile. J'espère que dans quelques jours je vais surmonter mes vices au lycée... À bientôt!</i> » | 2 du formateur 12.09 Bonjour Basia :) Les vacances étant finies, les étudiantes se mettent au travail et écrivent leurs commentaires et leurs impressions du stage sur leur blogs :) Nous attendons les tiens. 14.09 Réfléchis sur ce que tu peux faire pour lutter contre le stress et raconte-nous! Et puis, pourquoi c'est plus facile au collège? Bon courage:) |
| 15.09.09 | <i>Ce n'est pas facile</i> | « <i>Ce n'est pas facile de trouver les causes de mon stress, et c'est pourquoi je ne peux rien faire avec ça...Mais je ne pense pas qu'il s'agit seulement de la différence d'âge... ... ou, peut-être c'est plus facile que je pense-j'ai meilleur contact avec les élèves du collège tout simplement... ?</i> » | 3 du formateur 17.09 Pour trouver ce qui te stresse observe les situations dans lesquelles tu vis le stress, analyse-les et raconte-nous tes observations. 20.09 lien vers un article en ligne http://deser.pl/deser/1,83453,6989097,Szkolny_postrach_zatanczyl_taniec_kurcz_aka.html Qu'est-ce que vous en pensez ? 22.09 Rappelez-vous le travail avec les missions virtuelles, leur préparation, et réfléchissez en quoi ce travail vous aide à mener à bien votre stage ? Préparation du matériel ? Organisation du travail ?Autres ? |

G

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|-------------------------------|--|-----------------------------|
| 02.06.09 | <i>Bienvenue sur overblog</i> | <p>« Coucou, C'est mon blog pour mettre tous ce qui concerne mon stage pédagogique à l'école, c'est-à-dire mes réflexions, mes suggestions et aussi mes doutes s'il y en a. Pourtant je pense que je pourrais décrire un peu mes aventures ici. Je vous invite à lire ce blog. »</p> | |
| 12.09.09 | <i>Bonjour</i> | <p><i>« Bonjour, cette semaine était vraiment difficile, mais maintenant j'essaie de vous présenter mes premières réflexions concernant le stage pédagogique à l'école. Je fais le stage au lycée nr 4 à Bydgoszcz chez madame Y. En plus, je suis avec ma copine de groupe – B. Le stage à l'école ca va bien, j'ai les cours avec le 1, 2 et 3 classe du lycée et aussi 2 fois par semaine avec la 1 classe de collège. J'ai commence le 7 septembre. Le premier jour, j'ai observé les leçons et puis j'ai parlé avec notre enseignant, pour me préparer pour le jour suivant. Alors, le deuxième jour, j'avait deux leçons : avec le 1 classe du collège et la 2 lycée. Avant le cours j'étais tellement stressée, mais je dois dire que quand même le cours était très sympa. Maintenant je tente de me débrouiller avec le stress.</i></p> <p>Bien sûr, la fiche pédagogique était vérifiée par l'enseignant. Après avoir fini mes cours on a discuté des points forts et des choses à améliorer. Grâce à madame Y, je sais que je dois me contrôler en disant les consignes. Car je commence à dire en polonais et je finis en français, ou à l'envers puis les élèves se perdent, ils ne savent pas de quoi il s'agit.</p> <p>Je suis contente de faire ce stage, je pourrais apprendre bcp de choses et de savoir comment être le bon enseignant. De plus on a demandé à notre prof. Et à la fin de septembre, on va enregistrer une leçon sur caméra video pour avoir la possibilité de voir moi-même comme l'enseignant. Je pense que ça sera une bonne solution pour moi. En plus j'ai participé à la réunion avec les parents.</p> <p><i>Je suis d'accord avec A que la profession d'enseignant est vraiment difficile. Au début de notre travail, c'exagère bcp de temps pour préparer soi-même à la maison. De temps en temps j'ai le problème avec de la discipline, car les garçons sont très bavards dans certains classes.</i></p> <p><i>Pour restant ça va aller, après une semaine je suis bien motivée pour les cours suivants. Si vous avez des suggestions ou les conseils, je vous écoute.</i></p> <p><i>Bon courage les filles.</i></p> <p><i>À bientôt.</i></p> <p><i>G »</i></p> | |

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|----------------|--|---|
| 13.09.09 | Stop au stress | <p>«C'est une bonne idée...... 😊</p> <p>D'abord , je dois souligner que j' étais stressée surtout avant ma première leçon, mais je trouve que c'est normal au début. Je pense que le niveau du stress n'est pas assez élevé quant à moi mais quand même il existe.</p> <p>Pour moi, le stress se divise en 2 parties :positive et négative. La première me permet d'être sûr de soi , de ce que je fais. Il me donne la force, plutôt il motive au travail. Au contraire, le stress négative, à cause de lui j'ai le problème de concentration, il me bloque et alors en ce moment -là je fais les fautes de lanque.</p> <p>Une autre situation concerne la troisième classe du lycée, parce qu'ils ont 18 ans et moi 21 ans, la différence d'âge n'est pas trop visible de temps en temps, et ça me dérange un peu.</p> <p>Il faut dire que c'est très difficile de trouver le remède favorable pour lutter le stress. Bien sûr je tente de me débrouiller avec lui, c'est -à-dire . Je me prépare bien pour le cours, tout, la fiche, les supports pour que je puisse être sûr et travailler sans souci avec les élèves. Pour lutter, j'essaie d'oublier aussi que je suis au milieu de la salle .Et je traite les cours comme qqch de bon pour moi. Ça peut être aussi l'aventure très intéressant dans ma vie. Comment pensez-vous?Et en plus, presque chaque jour je suis en contact avec mes amis qui habitent en France, qu'ils me réconfortent.</p> <p>A plus G »</p> | |
| 14.09.09 | ... | <p>« Pour restant je n'ai pas aperçu d'autres situations qui résultent de cette différence d'âge, mais s'il y aura , toute de suite je vous écrirai. Mais les élèves sont vraiment sympa et j'aime bien travailler avec eux. »</p> | |
| 14.09.09 | Le rire | <p>« C'est qqch de BON pour moi, parce que je suis presque toujours contente. Je veux souligner que je savais pas que les choses simples comme p.ex. le rire , la mimique ont une grande influence sur le travail à l'école. Je trouve qu'il y a bcp d'obstacle qu'ils faut surmonter. Mais comment ? Est-ce qu'il y a un remède qui pourra nous aider un peu..., dec conseils.</p> <p>Je voudrais vous poser une autre question , Comment peut -on gérer le rire ?Aujourd'hui mon enseignant m'as dit que pendant la leçon je ris trop et je fais des mines. De plus, ma visage est comme le miroir, car elle reflète tout ; toutes mes pensées, idées, mouvements etc. Ma visage parle, elle se bouge tout le temps. Il y avait une situation quand un élève lit qqch et moi j'ai ri un peu de lui. Ils font de fautes complètement bizarres, incroyables , c'est normal, car ils commence a pprendre. Madame Y nous a dit, n'oubliez pas que pour eux , la langue française est comme le chinois. Alors , de temps en temps ils ont besoin de plus de temps pour faire l'exerice, pour répondre à la question etc.</p> <p>Je vais chercher la solution. A plus »</p> | <p>4 formateur</p> <p>15.09.09 C'est normal les émotions ; mais il est vrai aussi qu'il faut les tempérer et les 'utiliser' à profit. Ce qui est rigolo pour Toi n'est pas nécessairement rigolo pour eux ; je dirais au contraire. Il est bien parfois dans de telles situations de se rappeler ses débuts en français :) réponse étudiant G</p> <p>15.09.09 j'ai le probleme, parce que je ne peux pas voir le commentaire,J'ai supprime par hasard est ce que vous pouvez écrire encore une fois.merci beaucoup.</p> <p>15.09.09 ca marche maintenant, merci</p> <p>20.09 lien vers un article en ligne http://deser.pl/deser/1,83453,6989097,Szkolny_postrach_zatanczyl_taniec_kurcz_aka.html Qu'est-ce que vous en pensez ?</p> |

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|----------------------------|---|---|
| 20.09.09 | <i>Après cette semaine</i> | « <i>je voudrais dire quelques réflexions. Alors, la profession d'enseignant comme tout le monde dit n'est pas facile, c'est vrai. Mais, ça me plaît beaucoup et j'aime bien travailler avec eux, j'ai le bon contact avec les élèves, donc c'est plaisir pour moi. Je trouve que le travail avec les lycéens est beaucoup mieux qu'avec les collégiens. Je ne sais pas pourquoi, mais pendant les cours avec les élèves de collège je ne me sens pas très bien. Pourtant, je regrette de ne pas pouvoir allonger mon stage, parce qu'on reprend nos études. En plus, je sais que dans l'avenir je pourrais trouver ma place à l'école comme l'enseignant. Je veux ajouter que cette décision m'étonne, car depuis quelques ans, j'ai dit à mes amis, à ma famille, ce métier n'est pas pour moi. On sait bien que le point de vue change. Et je suis vraiment contente de ce pas. Le travail avec eux me donne bcp de force et de satisfaction.</i> » | |
| 20.09.09 | <i>Les yeux partout</i> | « <i>Je trouve que pendant les leçons on doit être bien concentrée et avoir les yeux partout. Parce que les élèves parlent trop, font de choses bizarres, des bêtises et en plus, en copiant le matériel, ils font de fautes. Alors, je vois qu'il faut toujours les surveiller.</i> <i>De temps en temps la différence d'âge entre moi et eux dérange, je ne sais pas s'ils parlent de moi ou ils parlent parce qu'ils veulent dire qqch. Est-ce qu'il y a un remède pour connaître leur pensée? Qu'est-ce qui se trouve dans leurs têtes? Où il y a la réponse? »</i> | |
| 21.09.09 | <i>La salle des profs</i> | « <i>Certains profs. me traite comme un élève, me demande ce que tu fais ici? Ils disent, c'est interdit pour tous les élèves. Et puis, ils commencent à se plaindre. Heureusement après deux semaines ç'a changé, car maintenant ils me reconnaissent. Le problème a disparu. Quand même, grâce à Mme Y moi et B on peut se sentir bien au lycée nr.4 et on pourrait apprendre les choses essentielles concernant le métier d'enseignant. S'il y a le problème, on peut toujours demander et compter sur elle. Elle nous soutient dans notre mission-travail.</i> » | |
| 22.09.09 | <i>Le jour spécial</i> | « <i>Vendredi, Mme Y m'a évalué mais pas comme d'habitude. Car après chaque cours on parle de points forts et de choses à améliorer, de tout mais maintenant c'était pour la note. J'ai reçu 4, alors selon moi, pas mal mais aussi pas très bien. Et je voudrais corriger mes fautes, ça veut dire, p.ex. gérer le temps pendant la leçon pour que je puisse faire tout ce que j'ai préparé pour mes élèves. Puis, il faut avoir plus d'ordre au tableau. C'est un peu difficile quand il y a trop de supports qui cachent certaines choses. Et les élèves se perdent en copiant le matériel.</i> <i>Bon, pour finir, je dirais que la fatigue, le manque de sommeil et le douleur de la gorge, c'est rien. Malgré tout, je suis bien motivée au travail. Donc, ça y est, il faut finir nos études et bien travailler et on commencera à chercher le travail à l'école. Je vous souhaite bonne chance et bon courage pour cette semaine. A bientôt. G »</i> | 2 du formateur 22.09 Pourquoi c'est important d'avoir de l'ordre au tableau? Qu'est-ce que ça donne aux apprenants, et à Toi? 22.09 Rappelez-vous le travail avec les missions virtuelles, leur préparation, et réfléchissez en quoi ce travail vous aide à mener à bien votre stage? Préparation du matériel? Organisation du travail? Autres? |

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|--------------|--|-----------------------------|
| 24.09.09 | Les réponses | <p>« Pourquoi c'est important d'avoir plus de l'ordre au tableau? Qu'est-ce que ça donne aux apprenants, et à toi ? Selon moi, c'est important d'avoir plus de l'ordre au tableau, premièrement ça donne aux élèves la possibilité de copier tout le matériel sans fautes. Pour l'enseignant c'est un bon moyen d'expliquer qqch. Il y a des élèves qui ont les compétences plutôt visuelles, donc pour eux c'est beaucoup mieux voir le sujet au tableau. Je trouve que cet instrument c'est –à-dire « le tableau » aide à l'enseignant de bien mener la leçon. Alors, il faut gérer le tableau tout le temps, s'il y a des vocabulaires partout, les élèves ne voient rien et ils ne savent pas de quoi il s'agit.</p> <p>· Pourquoi veux-tu connaître leurs pensées ? Comment tu fais dans d'autres situation, avec tes amis p.ex., pour connaître leurs pensées ? Je voudrais connaître leurs pensées pour bien réagir et de savoir de quoi ils parlent ? De plus, pour que je puisse corriger leurs fautes. Bien sûr avec mes amis c'est plus facile parce qu'on se voit presque chaque jours, on se connaît depuis 10 ans, donc longtemps. Je dirais que surtout grâce au non-verbal, ça veut dire tous les gestes, la mimique, le caractère, le moyen de comportement nous explique ce qu'il y a dans leurs têtes. Si on connaît le problème, on pourrais les aider tout de suite, sans peur. Ce n'est pas exactement la même chose, je crois qu'on ne peut pas comparer les deux milieux. Mais quand même il faut trouver le bon façon pour les comprendre.</p> <p>Qu'est-ce qui te plaît dans la profession de prof. de français. la satisfaction le contact avec les jeunes gens la créativité</p> <p>l'idée très simple : je pourrais « vendre » mon savoir, ce que j'ai déjà appris je peux voir le progrès parmi mes apprenants, je peux développer mes capacités, si les élèves font le progrès, pourquoi pas l'enseignant. (le concours, le doctorat etc.) Pour restant c'est tout, mais j'espère que je trouverais qqch d'autre pendant mon stage ou le travail dans l'avenir. »</p> | |

E

| Entrées | Titres | Thèmes abordés | Interactions : commentaires |
|----------|-------------------------------------|---|--|
| 05.09.09 | <i>Le français est le langue...</i> | <p>« <i>Le français est la langue du coeur. La langue, en effet, est le miroir du peuple que reflète bien son identité, sa culture, son esprit et ses origines. Disons que le français est l'une des plus belles langues du monde et sûrement la plus harmonieuse, la plus douce et la plus musicale. C'est une symphonie qui charme l'oreille et caresse le coeur.</i></p> <p><i>Le français est la langue raffinée et subtile qui vous caresse l'oreille et vous charme l'esprit..... Parler français, c'est se montrer noble de coeur et d'esprit. Vive le français, langue du coeur, de la paix et de l'avenir."</i></p> <p>Hommage à la langue française 1999, Mohamed Salmi, Tunisien » clip de « Miracle » de Céline Dion</p> | <p>3 du formateur 12.09.09 Bonjour Ewa :) C'est beau et en plus c'est vrai. Et maintenant les commentaires du stage pédagogique:) 20.09 lien vers un article en ligne http://deser.pl/deser/1,83453,6989097,Szkolny_postrach_zatanczyl_taniec_kurcz_aka.html Qu'est-ce que vous en pensez ? 22.09 Rappelez-vous le travail avec les missions virtuelles, leur préparation, et réfléchissez en quoi ce travail vous aide à mener à bien votre stage ? Préparation du matériel ? Organisation du travail ? Autres ?</p> |
| 12.02.09 | Mon s | <p>« <i>Mon stage pédagogique j'ai commencé le 2 septembre 2009. Trois premiers jours j'ai observé les élèves, j'ai eu l'impression que c'est tellement facile à faire. J'avais fait la connaissance de mes élèves. J'étais contente de pouvoir dire que j'aurais pu rester un professeur de la langue française. Maintenant je ne suis pas du tout sûre que je voudrais rester un prof à vrai dire c'est vraiment difficile, car il faut prendre la responsabilité de tout ce que l'on dit aux élèves. En plus j'ai eu des difficultés avec la traduction mot à mot souvent je comprends la phrase grâce au contenu, donc c'est tellement difficile pour moi.</i></p> <p><i>Quand j'étais à l'école j'ai cru que 45 minutes c'était éternité, maintenant je trouve que ce temps passe deux fois plus vite que l'avant, donc en résumé les pensées changent au moment de passer à l'enseignement.</i></p> <p><i>Aujourd'hui j'ai envie de ne pas venir au stage, car j'ai tellement peur de rester un prof. Je trouve que je ne suis pas assez bon pour rester l'enseignant de la langue française.</i></p> <p>Merci À très bientôt E »</p> | <p>1 formateur 14.09.09 E, développe un peu cette idée intéressante que "il faut prendre la responsabilité de tout ce qu'on dit aux élèves". Quoi ? Donne des exemples :) Et bonne chance :)</p> |

ANNEXE 7 EXEMPLES DE MISSION VIRTUELLE

Toutes les missions virtuelles élaborées et exploitées en classe de français sont disponibles sur Internet aux adresses indiquées dans la section 6.2.3. Pour illustrer la composante principale du dispositif formatif élaboré, nous présentons ici deux exemples de missions virtuelles et une grille d'évaluation.

A l'exemple de la mission virtuelle « Une année en France », nous présentons une réalisation de la première composante de chaque mission : situation.

mission virtuelle: Une année en France - Mozilla Firefox


mission virtuelle: Une année en ...

| | | |
|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Situation | Tâche | Processus |
| Ressources | Évaluation | Prolongement |

[Sommaire](#)

Situation

Imaginez que vous avez obtenu une invitation de la famille française. Quelle chance! Vous pouvez passer toute l'année en France! Mais chaque partie de l'année exige de vous des habitudes, des célébrations ou des préoccupations. Certaines sont particulières à la France. Est-ce que vous les connaissez tous? Le vous invite au monde ou on peut fêter pendant toute l'année...



[Sommaire](#)

La mission « Allons en Haut Var » a été choisie pour illustrer une réalisation de la dernière étape : prolongement. Nous présentons aussi la grille d'autoévaluation qui a été confectionnée pour la mission.

Prolongement

Bravo! Vous avez bien réussi votre mission!

Pour obtenir un peu plus d'informations faites un test de connaissance sur tout ce que vous avez fait et demandez-le à votre classe, à votre professeur et à vous-même. Réfléchissez aussi si ce travail vous a été utile, comment vous en serviriez pour faire d'autres affiches et d'autres plans de randonnées concernant d'autres régions françaises. Pensez encore quelles projections vous auriez aimé donner quant à la répartition des tâches, à la description de la situation, etc.

BON COURAGE ET AMUSEZ-VOUS BIEN! :)

Grille d'autoévaluation pour les apprenants de la mission « Allons en Haut Var »

La grille d'autoévaluation

Allons en Haut Var

| | Oui | Plutôt oui | Je ne sais pas | Plutôt non | Non |
|--|-----|------------|----------------|------------|-----|
| 1. Créer une affiche avec les informations recueillies : | | | | | |
| 1. Je suis sûr(e) d'avoir des informations d'entraideuses. | | | | | |
| 2. Je suis sûr(e) d'avoir obtenu les informations requises utiles pour la création de la fiche. | | | | | |
| 3. Je suis sûr(e) d'avoir créé une affiche. | | | | | |
| 4. Je suis sûr(e) d'avoir utilisé les informations trouvées pour créer une affiche. | | | | | |
| 5. Je suis sûr(e) d'avoir utilisé les logiciels nécessaires pour créer une affiche. | | | | | |
| 6. Je suis sûr(e) d'avoir choisi la forme de l'affiche selon les niveaux des récepteurs. | | | | | |
| 7. Je suis sûr(e) d'avoir souligné les informations les plus importantes pour mieux attirer l'attention. | | | | | |
| 8. J'utilise la langue commune grammaticalement et orthographiquement. | | | | | |
| 2. Travailler en équipe : | | | | | |
| 9. Je suis sûr(e) d'avoir participé à la tâche. | | | | | |
| 10. Je suis sûr(e) d'avoir participé à la tâche. | | | | | |
| 11. Je suis sûr(e) d'avoir posé des questions. | | | | | |
| 12. Je suis sûr(e) d'avoir répondu aux questions. | | | | | |
| 13. Je suis sûr(e) d'avoir dit quelque chose de positif pendant le travail. | | | | | |
| 14. Je suis sûr(e) d'avoir encouragé / aidé. | | | | | |

Technologie informacji i komunikacji w kształceniu przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Wykorzystanie wirtualnych misji

(streszczenie)

Technologie informacji i komunikacji, wykorzystywane początkowo w dydaktyce języków obcych jako narzędzia pozyskiwania informacji, stanowiły niezbędnik dla ucznia i nauczyciela w procesie szybkiego i skutecznego zbierania materiałów do nauki. W ostatnim czasie, decyzjami instytucji europejskich zostały ustanowione jedną z ośmiu kompetencji kluczowych, które każdy obywatel europejski powinien opanować w trakcie nauki szkolnej. Zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce są od 2004 roku jednym z obowiązkowych przedmiotów, a decyzją polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2008 roku zostały ujęte w nowej podstawie programowej dla szkolnictwa czterostopniowego jako narzędzie komunikacji obcojęzycznej, z którego uczniowie powinni korzystać w trakcie nauki języka obcego i opanować jako kompetencję kluczową. W świetle tych zmian, kształcenie nauczycieli języków obcych w kierunku włączania technologii informacji i komunikacji w proces uczenia się/nauczania języka obcego wymaga opracowania nowego podejścia pedagogicznego.

Zarówno badania naukowe jak i sondaże i ankiety przeprowadzane na zlecenie instytucji unijnych, np. w celu prześledzenia aktualnych tendencji korzystania z TIK w pozaszkolnym uczeniu się języków obcych, podkreślają, silniej niż kiedykolwiek, konieczność dostosowania systemów nauczania i kształcenia do zmian społecznych i wymogów rynków pracy poprzez nabywanie umiejętności ciągłej oceny własnych kompetencji i dostosowywania ich do zmieniających się sytuacji.

O ile w krajach angielskiego obszaru językowego, a zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych prowadzone są badania dotyczące wykorzystania środowiska multimedialnego w uczeniu

się/nauczaniu, badania takie w Europie i w Polsce ze względu na krótkie doświadczenie w tym zakresie są rzadkie i koncentrują się na prezentacji możliwości zastosowania i opisie spodziewanych wyników. Nieliczne opracowania zajmują się wpływem uczenia się w środowisku TIK na procesy konstruowania wiedzy i nabywania umiejętności. Niniejsza rozprawa jest głosem w ogólnej dyskusji dotyczącej wykorzystania, stosowania czy też włączania technologii informacji i komunikacji w uczenie się/nauczanie. W szczególności koncentruje się na opisie i zrozumieniu efektów kształcenia przyszłych nauczycieli języka francuskiego w środowisku multimedialnym. Podstawową przesłanką było założenie, że profil zawodowy przyszłego nauczyciela kształtuje się już w trakcie studiów poprzez uczestniczenie w interakcjach społecznych i prowadzenie refleksji. Obydwa postawione warunki mogą być spełnione w przestrzeni TIK, dzięki wykorzystaniu jego właściwości: indywidualizacji i uspołecznienia procesu uczenia się/nauczania.

Głównym celem rozważań jest opracowanie modelu kształcenia przyszłych nauczycieli języka francuskiego przygotowującego ich do ciągłego rozwoju zawodowego i osobistego. Punktem wyjścia do ustanowienia modelu kształcenia jest wypracowany profil zawodowy przyszłego nauczyciela, określony jako: stawanie się ekspertem poprzez działanie eksperckie¹⁸³. Eksperckie podejście w wykonywaniu zawodowych działań oznacza świadome korzystanie z wiedzy i umiejętności zawodowych i ogólnych, umiejętność oceny własnych potrzeb kształceniowych wynikających z analizy wyników podjętych działań, prowadzenie refleksji na temat działań i sytuacji zawodowych zmierzającej do zmiany perspektywy znaczeń. Nie oznacza etapu do osiągnięcia w rozwoju zawodowym, a cechą główną prowadzonych działań

¹⁸³ W języku francuskim zdefiniowaną wyrażeniem "expert en devenir", które oznacza stawanie się ekspertem i kładzie nacisk na konstruowanie zawodowych umiejętności poprzez eksperckie podejście do realizacji działań dydaktycznych.

zawodowych. Kształcenie w kierunku opracowanego profilu zawodowego winno być oparte na refleksji odnoszącej się do zrealizowanych zadań, weryfikującej zasadność osobistych teorii kierujących działaniem, i na interakcjach, dyskusjach, wymianie poglądów, opisywaniu i opowiadaniu doświadczeń. Oznacza to, iż sprawność i skuteczność kształceniowa zaproponowanego modelu weryfikowana jest poprzez obserwację i opis konkretnych podjętych działań uczeniowych i konstruowanych umiejętności.

Biorąc pod uwagę zarówno ograniczenia wynikające z obowiązujących przepisów i z właściwości instytucjonalnego kształcenia, jak i potencjał edukacyjny TIK, do realizacji modelu kształcenia opracowano przestrzeń dydaktyczną¹⁸⁴:

- zawierającą odpowiednie zasoby: wirtualne misje, blogi, platformę edukacyjną,
- stanowiącą środowisko techniczne umożliwiające prowadzenie wskazanych działań zawodowych: opracowanie materiału dydaktycznego w postaci wirtualnych misji opublikowanych w sieci, przeprowadzenie lekcji języka francuskiego z ich wykorzystaniem, dyskusje i interakcje, prowadzenie i zapis refleksji,
- zgodną z wypracowaną koncepcją kształcenia opartą na interakcjach i refleksji.

Zakres rozważań prowadzonych w niniejszej pracy wyznaczają: poznawcza koncepcja konstruowania wiedzy uwzględniająca afektywny wymiar uczenia się oraz podejście socjokonstruktywistyczne. Technologie informacji i komunikacji zdefiniowane jako narzędzie dydaktyczne włączone w proces kształcenia, stanowią wartość dodaną: umożliwiają realizację konkretnych zadań osadzonych w rzeczywistych sytuacjach, komunikację w języku obcym,

¹⁸⁴ Francuskie pojęcie "dispositif" zostało przyjęte w pracy w jego szerokiej definicji oznaczającej w dydaktyce języków obcych całościowy system kształcenia obejmujący zasoby, koncepcje pedagogiczne i środowisko technicznej realizacji.

indywidualizację procesów uczenia się poprzez możliwość wyboru odpowiedniej przestrzeni i metody, korzystanie z nabytej wcześniej wiedzy i umiejętności, a także zapis przebiegu kształcenia. Ze względu na skoncentrowanie pracy na szczegółowej analizie procesów uczenia się, zastosowano metodologię "badania w działaniu kształceniu"¹⁸⁵ i wynikające z niej techniki zbierania danych: ankiety, wywiady, pisanie narracyjne, zapisy dyskusji.

Podjęte rozważania zmierzają zatem do:

- ustalenia profilu zawodowego przyszłego nauczyciela języka francuskiego uczestniczącego w procesie dydaktycznym uczenia się/nauczania zgodnie z wybraną koncepcją,
- opracowania modelu kształcenia i odpowiadających mu narzędzi dydaktycznych koniecznych do realizacji kształcenia w kierunku ustalonego profilu zawodowego,
- wyjaśnienia zaobserwowanych u uczestników badania efektów kształcenia,
- wyłonienia możliwych zależności pomiędzy ustalonymi efektami kształcenia a przyszłym rozwojem zawodowym.

Rozprawa podzielona jest na trzy części. Celem pierwszej części jest ustalenie profilu zawodowego przyszłego nauczyciela języka obcego, który uczestniczy w procesie uczenia się/nauczania w sposób ukierunkowany na opanowanie przez uczącego się osobistej kompetencji komunikacyjnej, i który jest świadomy konieczności ciągłego rozwoju zawodowego. Zdefiniowany profil zawodowy, stawanie się ekspertem, zgodnie z przyjętą tezą zakładającą, że kształtuje się on już na etapie studiów, w interakcji i poprzez refleksję, rozpatrywany jest w kontekście poznawczej i socjo-konstruktywistycznej teorii uczenia się. Analiza koncepcji

¹⁸⁵ Metodologia określana jako "recherche-action-formation" (fr.) jest wykorzystywana w badaniach prowadzonych w sytuacjach kształcenia nauczycieli, a jednym z jej celów jest umożliwienie nauczycielom nabywania umiejętności dostosowywania się do różnych, zmieniających się sytuacji dydaktycznych.

uczenia się jako przetwarzania danych, rozwiązywania problemów, uświadamiania prowadzonych działań poznawczych i afektywnych, oraz osobistego konstruowania wiedzy poprzez społeczne interakcje pozwala wyłonić główne założenia dla wypracowywanego modelu kształcenia. Uwzględniwszy jednocześnie zmiany w sposobach uczenia się charakterystyczne dla okresu młodości, m.in. potrzebę i zdolność poddawania analizie i refleksji własnego doświadczenia, a także wpływ wiedzy posiadanej na proces konstruowania nowej, przyjęta koncepcja kształcenia określona została jako uczenie się/kształcenie (fr. *articulation apprentissage/formation*). Istotne zmiany uczeniowe, jakie mogą nastąpić w procesie uczenia się/kształcenia rozpatrywane są w kontekście uczenia się transformacyjnego: wiedza i umiejętności nabyte na etapach socjalizacji i nauki szkolnej poddawane są krytycznej analizie zmierzającej do zmian perspektyw znaczeń dla skonstruowanych pojęć. Uczenie się/kształcenie opiera się zatem na następujących zasadach:

- kształcenie w kierunku prowadzenia refleksji i rozwijania postawy refleksyjnej poprzez podejście problemowe: wypracowanie osobistych sposobów rozpoznawania, analizy i rozwiązywania problemów; metapoznawcze: werbalizację doświadczenia, analizę, ocenę i konceptualizację; uwzględniające wymiar afektywny: przyzwolenie na krytyczną analizę posiadanej wiedzy i skierowanie uwagi poznawczej na siebie, poszukiwanie tożsamości zawodowej i sposobu definiowania siebie jako nauczyciela języka francuskiego;
- kształcenie w kierunku świadomego konstruowania wiedzy w interakcjach z innymi uczestnikami procesu poprzez: udział w dyskusjach, konfrontację własnego wyobrażenia rzeczywistości z innymi, negocjowanie znaczenia dyskutowanych pojęć. Analiza obowiązujących norm i celów kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, zawarta w rozdziale drugim pierwszej części, potwierdza zasadność wypracowanego modelu, który m.in. poprzez rozszerzenie przestrzeni uczeniowej o środowisko multimedialne i włączenie rzeczywistości spoza kontekstu instytucjonalnego, umożliwi

kształcenie w kierunku wypracowanego profilu przy jednoczesnym spełnieniu wymogów formalnych.

Druga część pracy podejmuje zagadnienie włączenia (fr. *intégration*) technologii informacji i komunikacji w procesy dydaktyczne uczenia się/nauczania języków obcych, w szczególności zaś w modele kształcenia nauczycieli. W rozdziale "Od komputerów w sieci do sieci światowej" przedstawiono ewolucję sposobów korzystania z TIK: od korzystania z nich jako narzędzi do wyszukiwania informacji, tworzenia ćwiczeń itp. po włączanie w koncepcje dydaktyczne. Omówiono także zmieniające się zadania i role powierzane nauczycielowi w zakresie korzystania z TIK w zależności od obowiązującej koncepcji uczenia się/nauczania. Szczegółowa charakterystyka wybranych źródeł internetowych pozwoliła wyłonić wirtualne misje jako narzędzie umożliwiające realizację proponowanego modelu kształcenia. Wyodrębniono również pojęcie przestrzeni dydaktycznej włączającej TIK do kształcenia nauczycieli (fr. *dispositif didactique d'intégration des TIC*), opartej na spójnej koncepcji dydaktycznej, i w której możliwe jest konstruowanie wiedzy zawodowej i nowych umiejętności specyficznych dla środowiska multimedialnego. Rozdział ten zamyka analiza przepisów nowej podstawy programowej dotyczących stosowania TIK na lekcjach języka obcego oraz omówienie wyników badań zajmujących się kwestią podejścia nauczycieli do ich wykorzystywania. Wypracowany model kształcenia rozszerza zakres umiejętności zapisanych w rozporządzeniu o konstruowanie nowej wiedzy i umiejętności w interakcjach społecznych w języku obcym, możliwych w środowisku multimedialnym, dla których informacja i komunikacja stanowią narzędzia, a nie cele. Analiza wyników badań wpływu środowiska multimedialnego na uczenie się zmierza do wyodrębnienia takich jego cech, które odpowiadają przyjętej koncepcji stawania się ekspertem poprzez prowadzenie refleksji i interakcje społeczne. Wybrane przestrzenie multimedialne umożliwiają zarówno uczenie się prowadzenia refleksji poprzez rozwijanie strategii

metapoznawczych, strategii uczenia się, także dla uczniów o indywidualnych potrzebach edukacyjnych, jak i realizacji zadań we współpracy i w interakcji.

Trzecia część empiryczna, oparta na wypracowanym w pierwszej części profilu zawodowym i modelu kształcenia i na koncepcji przestrzeni dydaktycznej włączenia TIK w realizację celów kształcenia zdefiniowanej w części drugiej, przedstawia badanie "wirtualna misja jako punkt wyjścia do prowadzenia refleksji zawodowej w kształceniu przyszłych nauczycieli języka francuskiego, przykład zastosowania". Skuteczność zaproponowanego modelu kształcenia badana jest poprzez szczegółową analizę podjętych przez studentów uczestników badania działań uczeniowych oraz ich wyników. Ponieważ istotnym elementem badania jest proces oraz wynik kształcenia, zastosowano metodologię 'badania w działaniu kształceniu'¹⁸⁶. Rozdział piąty, obok prezentacji wybranej metodologii i wynikających z niej technik zbierania danych, zawiera hipotezy, cele i pytania badawcze. W rozdziale szóstym przedstawiono zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami badania: badaniem, działaniem i kształceniem, etap przygotowawczy i badanie główne, charakterystykę przestrzeni dydaktycznej włączającej TIK opartej na wirtualnych misjach, charakterystykę uczestników badania, jego dwuetapowy szczegółowy przebieg oraz artefakty stworzone przez uczestników badania. Rozdział siódmy poświęcono prezentacji wyników badania według postawionych pytań badawczych dotyczących m.in. problemów poddanych refleksji przez

¹⁸⁶ Metodologia ta, stosowana w dydaktyce języków obcych, dla badania procesów kształcenia, gdy badacz jest równocześnie nauczycielem i uczestnikiem, zakłada równowagę i równorzędność poszczególnych elementów zgodnie z ich specyfiką: badanie dostarcza podstaw teoretycznych, umożliwia stawianie hipotez i pytań badawczych, zbieranie i analizę danych; działanie prowadzi do identyfikacji problemu badawczego, na podstawie hipotez badawczych definiowany jest cel i przebieg działania ukierunkowanego na kształcenie; kształcenie dotyczy określonej grupy, ma swój przebieg, cele i metody. Na różnych etapach 'badania w działaniu kształceniu' jego poszczególne części wzajemnie się do siebie odnoszą i na siebie wpływają.

uczestników badania, stosowanych sposobów ich rozwiązywania, wypracowanych wniosków i ich relacji do problemu i sposobu rozwiązania, interakcji społecznych zaproponowanych i przyjętych, wynikających z nich efektów uczeniowych dotyczących prowadzenia refleksji i kształtowania postawy refleksyjnej.

Zebrane wyniki pozwalają uznać skuteczność zaproponowanego modelu kształcenia w przestrzeni dydaktycznej włączającej TIK zgodnie z przyjętą koncepcją dydaktyczną. Nastąpiła zmiana w sposobie wykrywania i rozwiązywania problemów, ale przede wszystkim w podejściu do prowadzenia refleksji. Równocześnie należy stwierdzić, że o ile prowadzenie refleksji jest umiejętnością, którą można kształcić, a przestrzeń dydaktyczna oparta na wirtualnych misjach je wspomaga, o tyle wymaga ono postawy refleksyjnej oznaczającej przyzwolenie na auto-observację, na auto-analizę, na poddanie krytyce własnego doświadczenia i na wyrażeniu zgody na udział pozostałych uczestników kształcenia w tych działaniach.

Podjęte rozważania umożliwiły wyłonienie zasad stosowania technologii informacji i komunikacji w kształceniu przyszłych nauczycieli języka francuskiego na przykładzie przestrzeni dydaktycznej opartej na wirtualnych misjach: podporządkowania użycia spójnej koncepcji dydaktycznej, wykorzystania TIK zgodnie z ich charakterystyką, uwzględnienia istniejących, zwyczajowo przyjętych, sposobów korzystania z nich, i przede wszystkim potraktowania ich jako ważnej składowej procesu kształcenia dostarczającej mu dodatkowych wartości. Zasady te mogą posłużyć do tworzenia innych przestrzeni dydaktycznych, wykorzystujących inne zasoby multimedialne, a także do stosowania ich w uczeniu się/nauczaniu języków obcych w szkołach.

Powyższe zasady wykorzystywania TIK w uczeniu się/nauczania języków oraz opracowana przestrzeń

dydaktyczna oparta na wirtualnych misjach mogą być przyczynkiem do kontynuacji badań w następującym zakresie:

- zasady wykorzystywania TIK w uczeniu się/nauczaniu języków a kształcenie umiejętności tworzenia przestrzeni dydaktycznej z włączeniem środowiska multimedialnego;
- zasady wykorzystywania TIK w uczeniu się/nauczaniu języków a stosowane przez nauczycieli praktyków sposoby pracy w tym środowisku;
- wpływ uczenia się w przestrzeni dydaktycznej opartej na wirtualnych misjach na rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej uczących się.



Joanna Stańczyk – nauczyciel w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy od jego powstania w 1990 r. do rozwiązania w 2015 r., od 2004 r. kierownik specjalności języka francuskiego w NKJO Bydgoszcz, dydaktyk i badacz procesu kształcenia nauczycieli języka francuskiego z wykorzystaniem technologii informacji i komunikacji, autorka kilkunastu artykułów poświęconych tej tematyce, nagrodzona medalem Komisji Edukacji Narodowej, laureatka nagrody European Language Label.

„Przedstawiona mi do recenzji praca [...] stanowi rzetelne, naukowo świetnie osadzone, a przy tym twórcze opracowanie tematu, który jest moim zdaniem kluczowy dla przyszłości dydaktyki językowej od strony jej jakości w edukacji. Kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych, jego forma, dominanty, cele, dookreślenie profilu zawodowego są bowiem niezbywalnymi elementami późniejszych działań dydaktycznych i z tego względu dysertacja podejmuje kwestie zasadnicze, które nie doczekały się jeszcze tak kompleksowego opracowania. Autorka, opierając się na własnym doświadczeniu, ale dając też dowód wnikliwości naukowej, wycucia problematyki, znajomości literatury kreśli spójny, logiczny, oparty na współczesnych teoriach obraz kształcenia do zawodu nauczyciela wykorzystując w tym celu wszechobecne – i nie jest to zarzut – multimedia [...]. Zawarta w książce propozycja refleksyjnego kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych zyskuje zatem moje głębokie poparcie i uznanie jej za wartościową propozycję edukacyjną.”

dr hab. Jolanta Sujecka-Zajac, prof. UW



DOI: 10.14746/9788394601751