



HAL
open science

Effets du dispositif médiatisé à distance sur la formation d'enseignants en langue étrangère non titulaires.

Manuella Jacob

► To cite this version:

Manuella Jacob. Effets du dispositif médiatisé à distance sur la formation d'enseignants en langue étrangère non titulaires.. Linguistique. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2017. Français. NNT : 2017LIL30050 . tel-01895472

HAL Id: tel-01895472

<https://theses.hal.science/tel-01895472v1>

Submitted on 15 Oct 2018

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

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



Université LILLE III

École Doctorale *Sciences de l'Homme et de la Société*

Laboratoire **Savoirs Textes Langage UMR STL 8163 CNRS**

Spécialité : *Didactique des Langues*

**EFFETS DU DISPOSITIF MÉDIATISÉ À DISTANCE SUR LA FORMATION
D'ENSEIGNANTS EN LANGUE ÉTRANGÈRE NON TITULAIRES**

par
Manuella JACOB

Thèse soutenue le 11 décembre 2017
pour l'obtention du Doctorat en Langues et Littérature anglaises et anglo-saxonnes

Composition du jury :

Sophie Babault, Maître de Conférences HDR, Université Lille SHS,
Muriel Grosbois, Professeure des Universités, CNAM Paris, *Rapporteur*
Nicolas Guichon, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon2, *Rapporteur*
Elke Nissen, Professeure des Universités, Université Grenoble Alpes
Annick Rivens Mompean, Professeure des Universités, Université Lille SHS, *Directrice de thèse*

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de thèse Annick Rivens Mompean d'avoir accepté d'encadrer ce travail et de s'engager durant ces quatre années à mes côtés. Merci pour son aide, sa patience, sa disponibilité, ses conseils bienveillants et ses éclairages particulièrement avisés qui m'ont guidée et montré le chemin de la recherche. Si la distance est source de présence, le lien professionnel et social que nous avons créé en est un bel exemple.

D'une façon plus générale, je pense aux chercheurs. Soyez remerciés pour le partage de vos recherches qui m'ont instruite et enthousiasmée. Plus précisément cette fois, j'adresse mes remerciements aux chercheurs et doctorants des rencontres du groupe ATENA-L (Autonomie, Technologies Numériques et Apprentissages-Langues) de l'université de Lille 3. Ces rencontres régulières m'ont permis de partager, d'apprendre des autres et de confronter mes points de vue sur la recherche menée.

Je tiens également à exprimer toute ma gratitude aux membres du jury pour le temps qu'ils ont consacré à cet écrit.

Merci au corps d'inspection des langues vivantes étrangères de l'académie de la Guyane, pour la confiance qu'il a bien voulu me témoigner durant ma charge de mission auprès de lui. Merci à tous les enseignants de langue qui m'ont donné la possibilité de m'appuyer sur leurs expériences, merci de ces beaux moments professionnels passés ensemble.

À ma famille qui m'a écoutée et encouragée, je salue votre patience ! Merci de votre écoute et de votre soutien sans faille. Merci à mes ami(e)s d'avoir été si présents en dépit du temps qui passe et des kilomètres qui nous séparent.

À mon compagnon, à qui je réserve la place d'honneur, parce que sans lui, je n'aurais pas pensé être capable d'effectuer cet immense travail. Son soutien constant et fidèle m'a donné de la force et du courage tout au long de ces années.

Un petit mot tout simple : « merci » pour une reconnaissance immense.

Je dédie cette thèse à mon frère Thierry.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	10
PARTIE 1 LES THEORIES RELATIVES A LA FORMATION A DISTANCE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES VIVANTES ETRANGERES	16
CHAPITRE 1 L'APPRENTISSAGE MEDIATISE A DISTANCE	17
1.1 LA DISTANCE	18
1.2 LE DISPOSITIF MEDIATISE	47
1.3 L'APPROPRIATION DES TIC	69
1.4 SYNTHESE CHAPITRE 1	77
CHAPITRE 2 FORMER DES ENSEIGNANTS DE LVE A DISTANCE	78
2.1 LES MODALITES D'APPRENTISSAGE	79
2.2 REFERENCES AUX CONTENUS CURRICULAIRES	102
2.3 PROFESSIONNALISATION ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DE LVE	131
2.4 SYNTHESE CHAPITRE 2	152
PARTIE 2 CONTEXTE DE LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF ET APPROCHE METHODOLOGIQUE D'ANALYSE	153
CHAPITRE 3 LE DISPOSITIF DANS SON CONTEXTE	154
3.1 DESCRIPTION DU CONTEXTE	155
3.2 DESCRIPTION DU DISPOSITIF	183
3.3 SYNTHESE CHAPITRE 3	211
CHAPITRE 4 LE POSITIONNEMENT DU CHERCHEUR DANS UNE DEMARCHE DE RECHERCHE-ACTION	212
4.1 LA RECHERCHE-ACTION	213
4.2 LA POSTURE DU CHERCHEUR	225
4.3 SYNTHESE CHAPITRE 4	238
CHAPITRE 5 METHODOLOGIE D'ANALYSE DU DISPOSITIF ETUDIE	239
5.1 LA MODALITE PRESENTIELLE	240
5.2 LA MODALITE DISTANTIELLE	261
5.3 SYNTHESE CHAPITRE 5	275
PARTIE 3 ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION	280
CHAPITRE 6 LES EFFETS DU DISPOSITIF MEDIATISE SUR LA FORMATION DES STAGIAIRES	281
6.1 SE FORMER A ORGANISER LE TRAVAIL PEDAGOGIQUE DU COURS DE LVE	284
6.2 LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES SUJETS	338
6.3 SYNTHESE CHAPITRE 6	351
CHAPITRE 7 DISCUSSION	354
7.1 LES PLUS-VALUES DU DISPOSITIF MEDIATISE	355
7.2 LES LIMITES DU DISPOSITIF	376
7.3 TRANSFERABILITE ET MODELISATION	390
7.4 SYNTHESE CHAPITRE 7	403

CONCLUSION GENERALE	405
BIBLIOGRAPHIE	411
ANNEXES	436
TABLE DES MATIÈRES	585
LISTE DES TABLEAUX	591
LISTE DES FIGURES	594
LISTES DES ANNEXES	596

Liste des sigles et abréviations

- AC : Approche Communicative
AOTP : Apprendre à organiser son travail pédagogique
ALMT : Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies
APP : Atelier de Pédagogie Personnalisé
- BIE : Bureau International d'Éducation (Suisse)
BO : Bulletin Officiel
- CALL : Computer-Assisted language learning
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CAPLP : Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel
CELIA : Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique
CECRL : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues
CLOM : Cours en Ligne Ouvert et Massif
CMO : Communication Médiatisée par Ordinateur
CMC : Computer-Mediated communication
CMT : Communication Médinée par les Technologies
CNED : Centre National d'Éducation à Distance
CNEPC : Centre National d'Enseignement Par Correspondance
CNEC : Centre National d'Enseignement par Correspondance
CNAM : Conservatoire National des Arts et Métier
CNES : Centre National d'Études Spatiales
CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
CRDP : Centre Régionale de Documentation Pédagogique
CPU : Conférence des Présidents d'Université
CTEN : Contractuel Éducation Nationale
C2I2E : Certificat Informatique et Internet niveau 2 Enseignant
- DANE : Délégation Académique au Numérique Éducatif
DDL : Didactique Des Langues-Cultures
DFP : Division de la Formation du Personnel
DGEFP : Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle
DLC : Degré de liberté de choix
DGRH : Direction Générale des Ressources Humaines
DSI : Direction des Systèmes Informatiques
- EAD : Enseignement À Distance
ECTS : European Credits Transfer System
ENT : Espace Numérique de Travail
EPL : Établissement Public Local d'Enseignement
ERTÉ : Équipe de Recherche en Technologie de l'éducation
ESPE : Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation
- FAD : Formation À Distance
FLOT : Formation en Ligne Ouverte à Tous
FOAD : Formation Ouverte et À Distance
FUN : France Université Numérique
- GENIP : Grille d'Évaluation du Niveau d'Individualisation du Programme
GRAF : Groupe de Recherche sur l'Autoformation

HSE : Heures Supplémentaires Effectives

IA-IPR : Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional

IEN : Inspecteur Éducation Nationale

ILM : Intervenant en Langue Maternelle

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

IUT : Institut Universitaire de Technologie

JO : Journal Officiel

LP : Lycée Professionnel

LPO : Lycée Polyvalent

LGT : Lycée Général et Technologique

LELE : Littérature Étrangère en Langue Étrangère

LVE : Langue Vivante Étrangère

L2 : Langue seconde

MA : Maître Auxiliaire

MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

MIT : Massachusetts Institute of Technology

MOOC : Massive Open Online Course

MOODLE : Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

M1 : Master 1

PA : Perspective Actionnelle

PAF : Plan Académique de Formation

PE : Professeur des Écoles

PEL : Portfolio Européen des Langues

RA : Recherche-Action

RAEP : Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle

SEP : Section d'Enseignement Professionnel

SPOC : Small Private Online Course

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation

TNI : Tableau Numérique Interactif

ZPD : Zone Proximale de Développement

Introduction

1. Positionnement

Le développement et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) ont changé les pratiques de l'individu dans les domaines privé et professionnel. Depuis une vingtaine d'années, avec l'élargissement de la connectivité numérique du territoire français, sans oublier les territoires ultramarins, nous bénéficions d'une information et d'une communication presque instantanées, sans frontière, accessibles à la majorité d'entre nous. Le paysage numérique est entré dans nos vies et nous a donné la possibilité de travailler, communiquer, s'informer, se divertir, étudier... à distance.

Dans la sphère éducative qui nous occupe, les outils numériques ont permis d'inclure de nouvelles activités à distance au sein du cours de langue seconde en présentiel, par exemple, mais aussi de développer de nouvelles formations à distance.

La mise à distance de l'enseignement a des effets sur les pratiques pédagogiques des acteurs. Ainsi, les recherches sur l'autonomie, l'autoformation et la motivation de l'apprenant se sont élargies au contexte des environnements d'apprentissage à distance ou hybrides (Holec, 1991 ; Raby, 2008 ; Barbot, 2005, 2012 ; Jézégou, 2008 ; Nissen, 2007 ; Carré, 1992, 2003, 2005).

En effet, le changement de paradigme enseignement => apprentissage permis par la distance, place désormais l'apprenant au cœur de son apprentissage plutôt que face à l'enseignant dans un enseignement plus transmissif. Pour ce qui est des formations hybrides, la distance rend la présence de l'enseignant indispensable car il accompagne, guide, anime la formation et devient tuteur (Jacquinot-Delaunay, 2001). Les rôles des acteurs se sont transformés, ce qui a donné lieu à des travaux de recherche sur le nouveau métier de l'enseignant tuteur au sein de ces environnements d'apprentissage à distance (Narcy-Combes, 2003 ; Nissen, 2011 ; Lameul, Simonian, Eneau, Carraud, 2011).

Dans notre cas personnel, le fait que nous soyons praticienne en langue dans le secondaire¹ nous a conduite à intégrer les TIC dans nos pratiques. Notre culture professionnelle nous a naturellement dirigée vers la production ou la réception d'activités langagières de communications orale et/ou écrite par l'apprenant grâce à l'artefact. Un mode d'apprentissage axé sur la manipulation de l'input par l'apprenant, lors d'interactions sociales authentiques avec des locuteurs natifs, peut se réaliser grâce à la communication médiatisée par ordinateur (CMO).

Le fait d'enseigner autrement une langue seconde fut le thème de notre master 2 qui nous a amenée à éclairer notre pratique du terrain par la connaissance des notions théoriques en didactique des langues cultures (DDL), rattachées au domaine de l'enseignement des langues avec et par le numérique.

2. De la formation à la recherche

Nous souhaiterions ici développer la démarche qui nous a amenée à nous intéresser plus en avant à la recherche, et plus spécifiquement au domaine de la DDL.

Notre travail de chargée de mission auprès du corps d'inspection en langue du rectorat de la Guyane² nous a donné la possibilité de concevoir une formation hybride, suite à un appel d'offre académique lancé fin d'année scolaire 2012 pour la réalisation et l'accompagnement des projets de formation à distance ou hybrides, destinés à être dispensés dans le cadre du plan académique de formation (PAF). Ce projet de création de formation participait de notre souhait d'associer les TIC à notre discipline d'enseignement, tout en nous consacrant à un projet innovant et utile. Projet innovant pour nous, d'abord, puisque nos expériences d'enseignante formatrice au sein du PAF se limitaient alors à des stages plus traditionnels d'une journée, et en modalité présentielle. Projet utile également, puisque nous considérons (et considérons toujours) naturel de partager nos expériences et connaissances de praticienne en langue avec nos pairs. C'est dans la perspective de concevoir ce dispositif que nous sommes entrée dans la recherche et avons élargi nos connaissances dans le domaine des formations hybrides. Nous avons de ce fait décidé de nous investir dans un projet de thèse de doctorat en nous engageant dans une recherche-

¹ Nous avons enseigné l'anglais en collège, en lycée général et en lycée professionnel.

² Durant l'année 2013-2014.

action qui nous permettrait d'allier la recherche à la pratique en prenant le dispositif médiatisé de formation hybride comme objet d'étude.

Le travail de thèse que nous avons décidé de mener s'inscrit plus particulièrement dans le champ de recherche de la CMO, associé à la perspective socioconstructiviste selon laquelle l'interaction sociale à distance permet la co-construction du savoir (Vygotsky, 1997). Cette perspective nous a semblée particulièrement pertinente à associer au projet de formation d'enseignants de langue non titulaires par le biais d'un dispositif de formation médiatisé à distance, qui utiliserait la CMO et la vision vygotkienne au service de cette formation.

De fait, sous la direction du corps d'inspection de LVE qui fixa l'objectif principal de la formation suite à une observation relevant du terrain, nous avons conçu notre objet d'étude. Vingt-huit enseignants de langue de l'enseignement secondaire non titulaires, ont participé, dans le cadre du plan académique de formation de l'académie de la Guyane, à une formation hybride dont nous avons assuré les suivis pédagogique, technique et organisationnel durant deux ans. Ce dispositif médiatisé à distance s'est inscrit dans le cadre institutionnel de la formation continue (ou tout au long de la vie) de ces enseignants non titulaires ou en voie de titularisation, afin qu'ils acquièrent **la maîtrise des notions nécessaires à une organisation pédagogique valide**. Le deuxième objectif visait à **stabiliser les personnels enseignants** dans une académie déficitaire en enseignants de langue seconde, en les motivant à passer les concours et en les accompagnant dans la poursuite de leurs objectifs professionnels.

Ces enseignants de langue, déjà en poste, avaient acquis les savoirs expérientiels du terrain que d'aucuns acquièrent par eux-mêmes par la pratique du métier (Schön, 1983 ; Bourdoncle, 1993), sans pour autant avoir validé les savoirs curriculaires par un concours institutionnel d'enseignement. Afin de leur apporter une formation axée sur la connaissance et l'utilisation des notions en vigueur relevant des référentiels, nous avons programmé trois devoirs pédagogiques à effectuer durant la modalité distantielle, et un atelier de travail rétrospectif en collaboration (Guichon, 2011), mais cette fois en présentiel et en fin de formation. Les interactions des stagiaires via forum de discussion ou messagerie professionnelle étaient prévues entre pairs et avec un tuteur durant la

modalité distantielle d'une durée de six mois pour chaque année. Les formés étaient guidés et suivis par un tuteur aussi correcteur des productions.

L'autre objectif du dispositif ciblait l'accompagnement des individus dans la poursuite de leurs projets personnels en terme de développement professionnel (Wittorski, 2008 ; Tardiff, Lessard et Lahaye, 1991), et ce en fonction du profil de l'enseignant-stagiaire, que ce soit par la titularisation des néo titulaires, le changement de corps des professeurs des écoles détachés ou la passation des concours d'enseignement pour les contractuels.

Une fois engagée dans notre travail de recherche-action, nous avons cherché à concevoir l'outil et à répondre à diverses questions qui mettaient en évidence des problématiques de recherche interdépendantes dont voici les plus importantes :

- L'outil va-t-il permettre l'apprentissage des stagiaires sur le long cours en modalités présentielle et distantielle ? (Domaines de recherche sur la CMO, sur les dispositifs hybrides et leurs effets sur les apprenants, ainsi que sur les rôles du tuteur en formation hybride, recherches sur l'autonomie et l'autoformation) ;
- De quelle manière les individus vont-ils parvenir à s'approprier un artefact différent et relativement nouveau pour eux ? (Recherches sur la genèse instrumentale, incluant les notions d'instrumentation et d'instrumentalisation) ;
- Est-il possible que les participants apprennent les uns avec les autres et des autres au sein d'une communauté de pratiques ? (Perspectives socioconstructivistes de l'apprentissage ainsi que la création de communauté de pratiques) ;
- Comment créer et maintenir le lien social à distance lors de communications asynchrones ? (Travaux concernant l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) et plus précisément la CMO).

Comme nous le verrons tout au long de la thèse, la recherche va permettre d'apporter des éléments de réponse et d'explicitation à ces questionnements et va nous aider à valider ou reconsidérer nos intuitions de praticienne.

3. Plan de la thèse

La progression séquentielle que nous avons suivie afin de présenter notre travail de recherche se découpe en trois parties développant les notions théoriques, le cadre méthodologique, l'analyse des résultats et la discussion. Ces trois parties sont divisées en sept chapitres.

La première partie présente les théories qui sont en lien avec la formation à distance des enseignants de LVE qui représente le point central de notre recherche et qui fonde les bases de notre action.

Dans le premier chapitre, nous présentons l'apprentissage médiatisé à distance. Ce chapitre met en avant les notions de distance (1.1), de dispositif médiatisé (1.2), d'appropriation des TIC (1.3) et montre l'importance de la CMO comme instrument social et d'apprentissage (1.2.3-1.3.3) en FOAD. Le chapitre deux se focalise sur la formation des enseignants de LVE à distance. Nous nous penchons tout d'abord sur les modalités d'apprentissage envisageables dans un cadre formatif à distance tel que celui que nous avons conçu (2.1). Il est question du lien social à distance, présenté comme élément facilitateur de l'apprentissage entre pairs au sein d'une communauté de pratiques dans une perspective socioconstructiviste vykostkienne. En effet, pour notre dispositif, le co-apprentissage s'effectue via les interactions à distance au sein de la communauté de pratiques d'enseignants. Ensuite, nous décrivons les contenus curriculaires (2.2) en lien avec le CECRL et l'approche actionnelle qui sont deux piliers didactiques de l'enseignement de la langue seconde, et nous expliquons comment les utiliser afin de créer une organisation pédagogique efficace. Enfin, la première partie s'achève par la présentation de deux notions reliées à notre contexte : la professionnalisation et le développement professionnel, étant donné que le dispositif médiatisé est un outil de la formation continue.

La partie deux est consacrée au cadre méthodologique et comporte trois chapitres. Le chapitre trois décrit les dimensions contextuelles du dispositif (3.1) puis ses modalités et ses objectifs (3.2). Le chapitre quatre explique notre positionnement en tant que chercheur dans une démarche de RA en rappelant notre positionnement épistémologique (4.2). Le chapitre cinq décrit la méthodologie d'analyse des données et présente les deux corpus qui sont pris en compte dans l'analyse (5.1-5.2). D'autre part, les deux axes sur lesquels l'analyse s'appuie afin d'étudier les effets du dispositif sur la formation des enseignants sont également identifiés et explicités.

La troisième et dernière partie, dévolue aux résultats et à la discussion, commence avec le chapitre six. Les effets du dispositif sont appréciés par rapport aux possibilités qu'ont eues les stagiaires de se former à l'organisation du travail pédagogique (6.1) et de se développer professionnellement (6.2). Les résultats sont présentés en fonction de la méthodologie annoncée au chapitre précédent. Le chapitre sept détaille les plus-values et les limites du dispositif à l'étude, et établit des préconisations dans une perspective de transférabilité. La modélisation de notre objet d'étude clôt cette dernière partie. Enfin, la thèse se termine une conclusion générale et des perspectives.

PARTIE 1

Les théories relatives à la formation à distance des enseignants de langues vivantes étrangères

Chapitre 1

L'apprentissage médiatisé à distance

Notre approche dans ce premier chapitre est de cerner les notions théoriques relatives à l'apprentissage à distance. En effet, il nous paraît important d'identifier puis de clarifier ces notions afin de mieux cadrer le propos général qui vise à étudier les effets de l'apprentissage médiatisé grâce à un dispositif hybride comme celui que nous avons choisi de présenter au chapitre 3, dans la phase *action* de notre recherche-action.

La première notion, celle de la distance, est au cœur de notre travail puisque sans elle, la formation hybride dont nous parlons n'existerait pas. La médiatisation en formation qui met en scène les TIC³ oblige les enseignants à repenser leur façon d'enseigner avec des moyens différents, qu'ils soient techniques, ou techno-pédagogiques et humains, de façon à créer un dispositif de formation permettant aux apprenants de se former à distance.

Nous terminerons ce chapitre par la notion d'appropriation des TIC et plus précisément du dispositif médiatisé par les apprenants, qui, en ce qui concerne notre recherche, sont des enseignants de langues vivantes étrangères.

³ TIC ou TICE ? Technologies de l'Information et de la Communication et/ou Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement ? Dans un souci d'harmonisation, et sauf en cas de citation d'auteurs, nous utiliserons dans notre thèse l'acronyme TIC, même si les TICE se réfèrent au milieu éducatif qui est le nôtre.

1.1 La distance

1.1.1 La notion de distance

La notion de distance en formation n'est pas récente en France puisque c'est en 1986 que le terme *distance* fut employé pour la première fois avec le lancement du Centre National d'Éducation à Distance ou CNED, qui portait depuis sa création en 1939 le nom de Centre National d'Enseignement par Correspondance (CNEPC), devenu plus tard (CNEC). Le terme « correspondance » se référait au moyen de transmission des envois de cours, de devoirs et de leurs corrections via la correspondance postale. Rappelons que le CNEC fut créé pour pallier les manques éducatifs provoqués par la guerre mais que son action se prolongea après 1944 en rendant possible la scolarité des enfants malades et des déportés.

Bien plus tard, dès les années 80, grâce aux nouveaux médias, le CNEC devient CNED ; la distance remplace la correspondance et s'installe comme une notion incontournable « liée à l'évolution des dispositifs de médiatisation de la formation et de la communication » (Peraya, 2011 : 445). En dépit de l'évolution sémantique de l'appellation du Centre National qui a transformé le terme « correspondance » en « distance », et qui témoigne de l'entrée des technologies dans les mœurs, l'objectif originel est bien le même : rendre l'apprentissage accessible à des apprenants qui en sont « empêchés » (Paquelin, 2011 : 557), parce qu'ils n'en n'ont pas les moyens physiques ou matériels ou parce que, lors de cas extrêmes, la salle de classe n'existe plus.

Comme le précise Jacquinot (1993), réduire ou apprivoiser les distances géographique et temporelle et supprimer l'absence sont les défis de la formation à distance. Mais les distances sont-elles uniquement spatio-temporelles ? Selon Paquelin (2011), le syntagme distance est polysémique par nature et ne peut se cantonner à son acception la plus courante⁴ d'écart entre deux points dans l'espace ou dans le temps. La distance revêt d'autres formes plus complexes comme l'expliquent les travaux de Moore puis de Jézégou sur la distance transactionnelle, définie comme « un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducationnelle » Moore (1993 : 23). Cette distance renvoie aux variables de structure et de dialogue ou, en d'autres termes et selon Jézégou (2007), à l'ouverture de

⁴ www.littré.org

l'environnement éducatif (qui peut être aussi à distance) et au niveau de présence des interactions entre les acteurs. À la distance transactionnelle s'ajoutent six autres types de distances identifiées par Jacquinot (1993 : 57) comme suit : les distances spatiale, temporelle, technologique, socio-culturelle, socio-économique et pédagogique dont nous retrouvons les caractéristiques dans le tableau ci-dessous.

<i>Type de distances</i>	<i>Caractéristiques</i>
Spatiale/physique	Écart géographique entre deux personnes induisant une absence, un manque par rapport à une formation en face à face.
Temporelle	Décalage entre le temps de l'apprentissage et le temps pédagogique qui s'étale ou se raccourcit selon le rythme ou l'envie de l'apprenant.
Technologique	Difficultés de conditions d'accès aux TIC et/ou à l'intégration des TIC.
Socio-culturelle Socio-économique	Frein au droit à l'éducation pour tous, quelque soit le milieu social, l'âge ou les expériences professionnelles et scolaires.
Pédagogique	Distance physique/psychologique entre tuteurs et apprenants, et entre apprenants.
Cognitive	Prise de recul permettant la réflexion métacognitive.
Transactionnelle	Faible ou forte en fonction du niveau d'ouverture du dispositif et de la relation éducative/sociale de l'environnement éducatif.

Tableau 1. Les caractéristiques des types de distance d'après Jacquinot (1993)

Le fait de chercher à apprivoiser ces distances aux aspects divers et à supprimer l'absence vise un objectif commun en contexte d'enseignement à distance qui est de rendre la relation pédagogique possible entre les acteurs. En effet, grâce aux TIC, les dispositifs de formation à distance créent un lien entre des apprenants et des formateurs afin qu'ils travaillent ensemble de façon virtuelle, c'est-à-dire grâce à des artefacts les connectant et rendant les ressources et les activités accessibles dans un but commun d'apprentissage.

1.1.1.1 Distance et relation pédagogique

Ainsi, la distance est bien au cœur de la relation pédagogique en formation à distance (Blandin, 2004), car elle permet d'établir une proximité relationnelle en dépit de l'éloignement physique de l'enseignant et des apprenants.

Mais qu'entend-on par relation pédagogique ? D'après Blandin, c'est « une instance particulière de la relation éducative dans un dispositif éducatif particulier », la relation

éducative étant elle-même « une relation sociale ayant une finalité particulière » (Blandin, 2004 : 358-359), ainsi si le lien social est primordial en formation en présentiel, il l'est d'autant plus en formation à distance puisque sans lui, il n'existe pas de relation sociale ni de relation éducative. Dans la même idée, Maurin (2004) explique que l'éloignement entre les protagonistes n'est pas synonyme de distance relationnelle, bien au contraire, l'écart temporel des interactions dû à la mise à distance aide à garantir une relation plus posée propice aux échanges plus réfléchis, grâce à l'effet de prise de recul. Blandin souligne également l'avantage de cet éloignement temporel lorsqu'il s'intéresse aux interactions des protagonistes de la relation pédagogique en formation à distance à la lumière de la sociologie interactionniste d'Erving Goffman (*ibid.*). Il établit ainsi un parallèle entre la forme des situations de communication en présentiel étudiées par Goffman et les relations à distance en cas de tutorat.

Une de ses conclusions indique que les interactions à distance permettent, en particulier, d'atténuer les repères institutionnels et de faciliter « les profanations cérémonielles »⁵, éléments déclencheurs de prise d'autonomie pour les apprenants, ce qui aurait pour conséquence de modifier le statut de l'enseignant et de l'apprenant. La distance spatio-temporelle agit comme paramètre facilitateur d'une communication moins ritualisée dont le sens de circulation tendrait vers l'horizontal plutôt que vers l'ascendant ou le descendant, si l'on s'en tient aux principes généraux de communication⁶. En effet, passer outre le registre de communication du rôle prédéfini par l'identité des interlocuteurs est la garantie « qu'une véritable communication où les personnes sont réellement impliquées » peut s'engager (Ladmiral et Lipiansky, 1989 : 148). La distance spatio-temporelle apparaît comme un élément libérateur des carcans identitaires, et permet une relation sociale de qualité entre les participants d'une formation. Ceci n'est pas sans importance quand on s'appuie sur les fondements de la relation pédagogique décrits par Blandin (voir *supra*), nous pouvons en conclure qu'une communication réussie entre les acteurs d'une formation à distance participera à la réalisation des objectifs éducatifs visés.

⁵ Le fait que la relation pédagogique se situe dans un domaine distancié par rapport à l'interaction elle-même permet le relâchement ou l'annulation des codes ou normes implicites ou explicites dictés par le contexte institutionnel.

⁶ Le sens de circulation horizontal fait communiquer des interlocuteurs du même statut hiérarchique. Dans le sens ascendant, le subordonné s'adresse au supérieur hiérarchique alors que dans le sens descendant, c'est le supérieur hiérarchique qui s'adresse au subordonné.

Une autre caractéristique de la distance en apprentissage est qu'elle favorise la réflexion métacognitive de l'apprenant grâce à la prise de recul qu'elle induit. En effet, la distanciation du temps de l'apprentissage et du temps pédagogique permet à l'apprenant d'adopter une attitude plus 'personnalisée' qu'en présentiel, qui tient compte de son propre rythme. En outre, la « distance cognitive » telle que définie par Rivens Mompean (2011 : 389), permet à l'apprenant « de développer des capacités méta-cognitives en entraînant un processus de réflexivité », puisque comme le rappelle l'auteure et comme nous le verrons plus loin, l'apprenant est à la fois décideur et acteur de son apprentissage. Ce processus de réflexivité crée par la distance cognitive engage l'apprenant à prendre du recul vis-à-vis de son apprentissage ce qui en retour, l'aide à mieux cerner son propre cheminement cognitif. Nous pouvons penser que cette démarche participe à donner confiance à l'apprenant mais aussi à donner du sens à son apprentissage.

À partir de ces constats, nous pouvons supposer que la relation pédagogique à distance connecte les différents acteurs entre eux, à savoir les enseignants et les apprenants, les apprenants entre eux, les enseignants entre eux, mais aussi l'apprenant avec lui-même : il prend en charge ses choix d'apprentissage, il décide d'agir selon ses besoins et ses possibilités, il est plus libre, plus autonome et devient plus confiant vis-à-vis de ses capacités d'apprentissage.

1.1.1.2 La notion de présence

Comme le précisait Jacquinet (1993), supprimer l'absence est un des défis de la formation à distance ce qui amène à tenter de créer de la présence à distance qui pallierait le manque physique d'enseignant face à ses apprenants.

Le caractère évolutif des technologies permet de disposer d'outils de communication de plus en plus nombreux et performants qui aident à connecter les participants d'une formation et donc à réduire les distances quelles que soient leurs natures. Comme l'écrit Paquelin (2011 : 567), « la distance est une réponse à « l'empêchement » des apprenants », puisque nous avons vu qu'elle aidait à rompre les distances⁷. Le manque de formateur, physiquement présent auprès des apprenants que l'on trouve dans une situation pédagogique traditionnelle en face à face, est pallié par « une invisible présence » (Rinaudo, 2009 : 5). Cette invisible présence se situe entre l'absence totale du formateur = 0 et la co-

⁷ Notons ici le paradoxe de la notion de distance en formation qui apparaît à la fois comme manque et comme réponse à ce manque.

présence = 1 comme le suggère Jacquinet-Delaunay (2001). Nous pouvons imaginer qu'entre ces deux coefficients de présence (0 et 1), il existe d'autres degrés de proximité selon les modalités du dispositif choisi et les outils mis en place pour assurer la communication et la transmission du savoir. Ainsi, tout comme il existe plusieurs distances, nous trouvons plusieurs présences qui correspondent aux « diverses solutions intermédiaires entre l'absence et la présence strictes » (Weissberg, 2001 : 32). De fait, la notion de distance qui sépare s'efface au profit d'une notion de « proximité qui relie », si l'on parvient à établir entre les protagonistes de la relation « une bonne distance », ou « distance proximale » (Paquelin, 2011 : 566). Cette « bonne distance », c'est :

se situer ni trop loin ni trop près d'autrui, mais dans un espace-temps-social qui délimite et contient la zone d'activités participatives des sujets qui correspond à ce que les acteurs sont en capacité de réaliser à la fois individuellement et collectivement pour répondre à un besoin. (ibid).

Ce savant dosage qui consiste à concilier la présence du formateur de façon à maintenir l'engagement des apprenants sans pour autant trop en faire, passe pour Charrier et Lerner-Sei (2011) par une flexibilité temporelle dans le rythme des interactions. Ces deux auteures montrent l'intérêt « d'un réglage entre les partenaires de la relation pédagogique » car : « chacun avance à son rythme et les tempi différents peuvent déclencher de l'instabilité, des malentendus, des non-dits... » (op.cit., 423).

Ce « réglage » temporel se présente peu en présentiel du fait de la synchronicité des échanges, mais en modalité à distance, le réglage doit respecter le rythme de chacun tout en maintenant le lien social : une fois de plus, il faut garder « une bonne distance » comme le dit Paquelin.

Dans le cas de formation à distance, les différentes modalités de présence constituent des ouvertures à l'existence de *l'invisible présence* ou à la *co-présence* que nous pouvons classer en quatre grandes catégories selon l'étude de Blandin (2004 : 365) :

- 1. Face à face ou en mode présentiel : il y a partage effectif d'un ici et maintenant ;*
- 2. Présence virtuelle : il y a partage d'un maintenant et d'un espace virtuel, les ici des protagonistes étant différents ;*
- 3. À distance synchrone : il y a partage d'un maintenant, mais les ici des protagonistes sont différents ;*
- 4. À distance asynchrone : il y a échange de signaux et/ou de messages qui rendent compte d'ici et maintenant différents.*

Ces modalités qui co-existent dans un dispositif hybride et qui sont rendues opérationnelles par le recours aux TIC sont autant de possibilités pour les acteurs de faire circuler des signes et/ou des messages révélateurs d'une ou de plusieurs présences à distance. Ainsi, ces présences à distance nous confirment que la présence physique est « une » des dimensions de la présence (Jacquinot-Delaunay, 2001 : 185) tout comme le fait que la distance se pose comme une dimension de la présence. La distance dissocie le lieu et le temps, certes, mais cette dissociation se trouve aussi dans une salle de cours où l'apprenant, physiquement présent face à son professeur, peut être absent intellectuellement ou psychiquement pour des raisons diverses qui ne lui laissent pas la possibilité de valider à chaque fois le partage commun de l'ici et maintenant comme le dit Weissberg (2001). De la même façon, la présence corporelle de l'enseignant face à son public, donc dans une situation supposée de partage de l'ici et maintenant ne garantit pas toujours une relation constructive (Jacquinot, 1993), la présence est donc assortie d'une distance que l'on peut observer dans les attitudes rêveuses de certains apprenants... ou le manque de disponibilité de l'enseignant.

Kawachi (2011 : 593⁸) répertorie six types de présences nécessaires au processus d'apprentissage à distance : la présence institutionnelle, de l'apprenant, cognitive, socio-affective, transactionnelle et pédagogique. Ces différentes formes de présences qui se retrouvent dans les dispositifs de formation à distance nous indiquent que la notion de distance est intimement liée à celle de présence, et comme le dit Peraya (2014 : 4) : « l'opposition entre distance et présence n'est sans doute pas la bonne. » À la lumière de ces constats, nous pensons que l'évolution du sens de la notion de distance se traduit par un effacement de la dichotomie distance/absence qui permet de considérer la distance comme une notion plus large et plus complexe où la notion de présence à toute sa place.

⁸ The essential six are (1) Institutional, (2) Learner, (3) Cognitive, (4) Social, (5) Transactional, and (6) Teaching.

1.1.1.3 Le changement de paradigme éducatif

Nous avons vu que la distance en formation repense la situation d'apprentissage du cadre fermé des quatre murs d'une salle de classe associé à un enseignement frontal pour s'évader vers un espace ouvert où le lieu et le temps ne sont plus cloisonnés. Positionner les TIC comme composante de l'apprentissage à distance rompt le schéma de la situation pédagogique traditionnelle de face à face entre enseignant et apprenants et fait évoluer le modèle pédagogique de Houssaye (1998) aux trois composantes majeures: Enseignant-Apprenant-Savoirs. Ce triangle permet de mettre en exergue trois axes : Enseignant-Savoir (enseigner), Élève-Savoir (apprendre), Enseignant-élève (former).

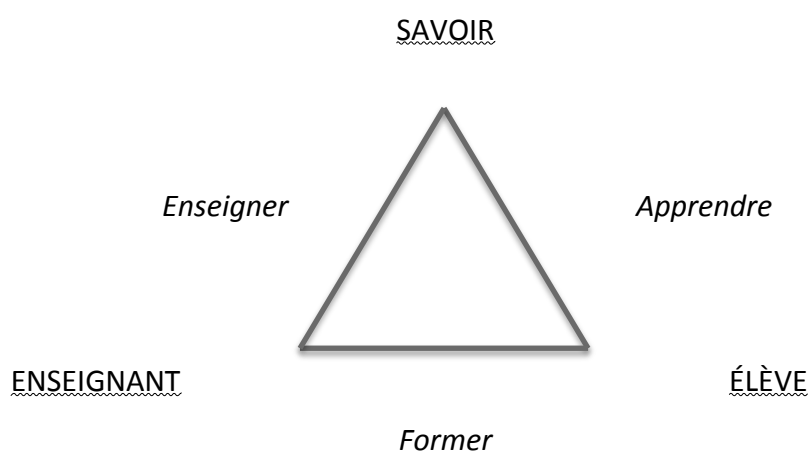


Figure 1. Le triangle de Houssaye (1988)

La nouvelle situation d'apprentissage qui intègre les TIC évolue vers une modélisation plus complexe comme le montre Poisson (2003) avec une pyramide à quatre faces. Poisson explique que cet ajout « introduit toutes les ressources éducatives nouvelles et anciennes, humaines et matérielles accessibles et mobilisables par les acteurs ». Ce changement de paradigme éducatif crée par la mise à distance de l'apprentissage via les outils technologiques (ou humains) met en exergue les nouvelles postures et rôles des acteurs. Dans les formations totalement ou partiellement à distance, la situation frontale d'enseignement entre les apprenants et leur enseignant dans un même lieu et au même moment est modifiée, ce qui a pour première conséquence de décomposer le groupe classe. Comme le souligne Rivens Mompean (2011), le groupe classe est tout d'abord éclaté, laissant l'apprenant disposer des ressources en ligne individuellement pour passer ensuite vers une recomposition du groupe classe à distance par le biais d'outils tels que les

plateformes pédagogiques ou les forums de discussion. Le groupe redevient une notion possible car les apprenants « ont la possibilité de participer activement aux cours, de collaborer, de travailler et d'apprendre ensemble. » (Henri, 2011 : 622). Les outils recréent le lien social à distance en mettant en contact les acteurs les uns avec les autres, et cela peut mener à des échanges très fructueux comme le remarquait Blandin (2004 : 358) dans une étude consacrée à une formation se déroulant entièrement à distance :

les tuteurs et les apprenants s'accordent à dire qu'ils se sont sentis plus proches pendant la formation, qu'ils ont entretenu des relations de proximité et d'intimité plus grandes que s'ils s'étaient trouvés dans une situation traditionnelle de face à face en amphi.

Si la distance permet des relations sociales de proximité et d'intimité entre les acteurs, c'est aussi parce qu'elle réduit la distance sociale de convenance entre l'enseignant et l'étudiant qu'il est moins aisé d'effacer en situation de face à face (voir *supra*). Nous reviendrons plus en détail sur ce point paradoxal qui consiste à dire qu'au lieu d'éloigner les acteurs d'une formation les uns des autres, la distance est un vecteur de relations communicationnelle et sociale de qualité. Au niveau de ses pratiques pédagogiques, l'apprenant peut également choisir de faire évoluer son travail de façon collaborative dans une approche socioconstructiviste, et dans ce sens on peut dire aussi qu'il participe à la recomposition du groupe classe à distance.

Les autres conséquences de ce nouveau paradigme se situent dans le changement de posture de l'enseignant qui devient un accompagnateur, un tuteur formé aux TIC (Rivens Mompean, 2011). L'enseignant devient, avec la mise à distance des ressources en ligne, un guide de l'accès aux savoirs « qui peut mener à un tutorat d'aide individualisée » (*op. cit.*, 206). Si les présences virtuelle ou physique de l'enseignant-tuteur-guide-accompagnateur restent essentielles en formation à distance parce qu'elles garantissent le guidage de l'apprenant, nous constatons que le pouvoir de l'enseignant qui dirige s'efface au profit du tuteur qui montre la voie, opérant un glissement de « la posture centrée enseignement » vers « la posture centrée apprentissage » (Jézégou, 2014 : 143), posture qui renvoie à une logique de contrôle pédagogique moins forte et qui « aide à la prise en main de l'apprenant de sa propre formation » (*ibid.*).

L'apprenant travaille à distance et accède aux ressources quand et où il le désire, ce qui lui confère une liberté nouvelle face à son apprentissage. On peut dire que la distance est synonyme de liberté de choix face aux composantes spatio-temporelles, pédagogiques et de

communication, mais qu'elle demande à l'apprenant l'effort d'apprendre en autonomie (Miguet, 2011). En effet, « si l'autoformation peut être proclamée, l'autonomie ne se décrète pas, mais se construit » (Barbot et Jacquinot-Delaunay, 2008 : 146), et c'est aussi pour cela que la présence à distance du tuteur est essentielle afin d'aider à cette construction. Afin de développer des capacités d'autoformation essentielles à l'apprentissage du savoir, l'apprenant peut décider de s'engager dans des pratiques d'apprentissage collaboratives et/ou en autonomie guidée (Rivens Mompean, 2011).

Le troisième pôle qui nous occupe s'intéresse aux ressources mises à disposition dans une formation à distance, ou en d'autres termes, la présence indirecte de l'institution et de l'enseignant. Jacquinot (1993 : 63) précise que : « le recours à une technologie est le corrélat de la distance », parce qu'on cherche à compenser « la perte de la co-présence physique de celui qui apprend et de celui qui enseigne » en mettant à disposition des ressources médiatisées. Ces ressources sont généralement « semi-ouvertes » comme mentionné par Rivens Mompean (2011 : 384), c'est à dire qu'elles proposent des activités visant des approches par tâche ou constructiviste dans une perspective actionnelle. Les apprenants doivent remplir une mission sous forme de tâches qui peuvent être effectuées en autonomie ou en collaboration, mais qui nécessitent la présence virtuelle de l'enseignant soit pour le guidage et/ou la correction des productions.

Un autre type de ressource médiatisée fait appel à des outils de type plateforme, forum de discussions, blog, ou réseaux sociaux qui ont pour visée la socialisation des acteurs d'une formation à distance. Ces ressources éducatives, qu'elles soient humaines ou matérielles, sont au service de l'apprentissage et aident à créer une présence à distance pour l'apprenant grâce à leur accès à tout moment et en tout lieu. En effet, d'après une étude menée par Paquelin en 2011 auprès d'étudiants, le fait d'accéder librement aux ressources matérielles telles que des documents pédagogiques par exemple, peut contribuer :

au développement d'un sentiment de réassurance chez les apprenants consécutif à la perception d'une possible réussite de leur projet. (2011 : 575).

Le chapitre 1 reviendra plus amplement sur la question des ressources en formation à distance, et notamment sur l'ingénierie des ressources, mais nous pouvons conclure à ce stade que cette mise à distance représente plutôt un atout dans la mesure où elle rapproche les acteurs engagés dans une formation grâce aux artefacts à but social et qu'elle

aide les apprenants à mieux s'engager dans leur formation en développant leur confiance en eux.

Nous avons tenté dans ce paragraphe de cerner la notion de distance en formation afin d'établir un cadre premier, une entrée en matière relatifs à une notion riche et complexe.

Nous avons vu que la notion de distance en formation est polysémique, paradoxale et même ambiguë. Le côté complexe de la notion apparaît, comme nous l'avons vu, à travers le nombre important de distances répertoriées ; par son côté paradoxal qui consiste à pallier la distance spatio-temporelle par d'autres distances et ainsi créer d'autres présences, et ambiguë puisqu'elle semble libérer les acteurs de carcans spatiaux, temporels, sociaux alors qu'elle exige d'eux qu'ils créent de nouvelles façons d'étudier, d'enseigner et de se positionner dans un cadre nouveau du paradigme éducatif.

D'autre part, l'enseignement à distance se développe et évolue constamment en fonction des contextes géographiques, culturels, sociaux et politiques, ce qui a pour conséquence de faire aussi évoluer la distance. Ainsi la distance spatio-temporelle ne se présente plus comme opposée à la présence puisqu'elle rend le présentiel indispensable (Jacquinot-Delaunay, 2010). D'autres questions émergent de cette évolution de la notion et nous font nous interroger sur la manière dont « la présence rencontre la distance » (Peraya, 2011 : 445) ou par quels moyens il est possible de « véhiculer les signes de présence » pour reprendre les termes de Weissberg. Nous tenterons de trouver des éléments de réponses à ces interrogations en partie 3 de notre thèse.

1.1.2 La formation hybride

Lorsqu'on parle de formation à distance (FAD), c'est un kaléidoscope de termes et d'acronymes qui viennent à l'esprit : enseignement à distance (EAD), formation tout en ligne, formation hybride, mixte ou blended learning, e-formation ou e-learning, formation ouverte (FO), formation ouverte et à distance (FOAD), dispositif hybride.

Nous nous intéressons ici à la *formation hybride* (Valdes, 1995 ; Nissen, 2006, 2009) aussi nommée *dispositif de formation hybride* (Charlier Deschryver et Peraya, 2005, 2006) ou *dispositif hybride* (*ibid.* 2014). Nous nous appuyerons en grande partie sur les travaux d'une équipe de chercheurs : le collectif francophone européen de recherche Hy-Sup⁹ et plus

⁹ Projet de recherche exploratoire européen visant à mieux comprendre les dispositifs hybrides (2009- 2012).

précisément sur les études de Charlier, Deschryver et Peraya qui ont consacré de nombreuses études à ces formations à la configuration spécifique (Jézégou, 2014).

1.1.2.1 À la recherche d'une définition de la formation hybride

La jeunesse de ce type de formation explique en partie la multiplicité des termes s'y référant. Comme l'indiquent Charlier *et al.* (2004, 2005 et 2006) le concept de « dispositif hybride » fut employé en 1995 par Valdes qui est un des premiers à l'utiliser. Une dizaine d'années plus tard, à la suite d'observations empiriques, les mêmes auteurs tentent de saisir ce qui définit exactement le terme en expliquant que :

La centration sur un certain mélange entre activités à distance et en présence ainsi que l'annonce d'une priorité accordée aux apprenants ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des choix techno-pédagogiques posés, de leur cohérence ainsi que de leurs évolutions. (Charlier *et al.*, 2005 : 1).

Grâce aux différentes études menées par des équipes de chercheurs, il a été tenté « de donner aux dispositifs « hybrides » un cadre d'identification », Jézégou (2014 : 141). Des grilles d'analyse ont permis d'établir des typologies nouvelles qui ont aidé à définir le dispositif hybride de façon plus complète et précise (Charlier *et al.*, 2004, 2005, 2006, 2014 ; Nissen, 2006, 2009 ; Degache et Nissen, 2008 ; Lameul, Peltier et Charlier, 2014).

En 2005, le dispositif de formation hybride se définit par :

(...) l'introduction intentionnelle dans un dispositif de formation de facteurs innovants : l'articulation du présentiel et de la distance soutenue par un EIAH¹⁰. Le fonctionnement d'un dispositif hybride repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. (Charlier *et al.*, 2005 : 5).

Plus récemment, en 2014, ces mêmes auteurs considèrent la définition du dispositif hybride paru dans le rapport final du projet de recherche Hy-Sup consacré aux dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur, comme « la définition actualisée d'un dispositif hybride » (Charlier *et al.*, 2014 : 28). Selon ce rapport final :

Un dispositif hybride est un dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique particulier (Paquelin, 2009), lié aux dispositifs technologiques qu'il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, notamment par la mise à

¹⁰ Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain.

distance de fonctions génériques (Charlier et al., 2006). L'actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations (Peraya, 2010). Aussi un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2008), de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage. (Rapport final Hy-Sup, 2012 : 84-85).

Cette définition plus récente s'avère particulièrement explicite et affinée. Nous constatons que les caractéristiques du dispositif hybride font apparaître des notions d'innovation, de mise à distance, de médiatisation et de médiation relatives à l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, d'ouverture, et que le rôle des acteurs est primordial que ce soit dans la conception du dispositif dans son ensemble que dans la faculté d'appropriation du dispositif par tous les acteurs.

À la lecture des deux définitions distantes d'une dizaine d'années, nous souhaiterions revenir sur les diverses étapes d'identification et de description qui ont mené à la construction d'une définition aboutie du dispositif de formation hybride tel qu'il nous apparaît aujourd'hui.

1.1.2.2 De la formation à distance au dispositif hybride...

Comme nous l'avons vu plus haut, la littérature s'accorde à dire que le terme « formation hybride » fut employé en 1995 par Valdes (1995 : 6). Valdes constate que le clivage : formation en présence/enseignement à distance évolue vers :

l'intégration de présence dans l'Enseignement à Distance et vers la mise à distance d'une partie de la formation dans les dispositifs traditionnels. (op.cit.).

Selon lui, cette approche nouvelle d'intégration des deux modalités co-existant au sein d'une même formation, conduit à adopter un raisonnement différent qui consiste à ne plus considérer une formation qu'en fonction des apprenants présents mais :

en fonction des personnes, qui, dans la situation actuelle, ne viennent pas en formation en raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels... (op.cit.).

Ainsi, selon Valdes (1995 : 7-8), les six éléments fondamentaux qui constituent un parcours hybride intègrent la présence et la distance, les ressources diversifiées et médiatisées. En voici la liste :

1. Des parcours négociés ;
2. Des unités de lieux différentes ;
3. Des unités et de temps diversifiées ;
4. Des ressources complémentaires ;
5. Des situations pédagogiques adaptées ;
6. Des ressources pédagogiques médiatisées.

Grâce à ces 6 caractéristiques, une première ébauche de ce que représente une formation hybride est dessinée. On remarque que la distance est présentée comme « une possible valeur ajoutée » (Brugvin, 2005 : 19) plutôt qu'un pis-aller aux systèmes traditionnels d'enseignement ou de formation parfois inadaptés, pour reprendre les propos de Valdes. D'autre part, la flexibilité de ce type de formation la rend accessible à un plus grand nombre (double modalité en présence et à distance, lieux et rythmes diversifiés, structure des situations pédagogiques adaptées aux apprenants, richesse des ressources pédagogiques...) et donne la possibilité à ses bénéficiaires d'obtenir un parcours presque 'sur mesure ' (temps et lieu choisis, situations adaptées, hybridation en fonction du choix de l'apprenant...) comme le suggère également cette conception plus large du « blended learning » de Singh (2003 : 51) :

Organizations must use a blend of learning approaches in their strategies to get the right content in the right format to the right people at the right moment¹¹.

Par la suite, le concept de *dispositif hybride de formation* nommé par Valdes (1995) est caractérisé par d'autres auteurs suite à de nombreuses recherches sur le sujet. Tout d'abord, le terme « hybridation » est explicité :

l'hybridation (formation mixte ou en anglais blended learning) désigne des modes de formation à la croisée entre distance et présence : ils juxtaposent et parfois intègrent certaines modalités propres à chacun de ces deux types de formation. (Charlier et al., 2004).

¹¹ Souligné par nos soins.

En effet, La littérature du début des années 2000 s'accorde à définir l'hybridation comme le résultat de l'articulation présence-distance (Charlier *et al.*, 2004 et 2005 ; Nissen, 2006 et 2009), et comme une conséquence de l'innovation :

un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise en distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. (Charlier *et al.*, 2006 : 481).

Nissen (2009 : 199) précise que la formation hybride est :

une formation dont le scénario pédagogique s'appuie sur un environnement numérique en ligne et dans lequel l'accomplissement de tâches et l'interaction ont partiellement lieu en ligne ; la proportion et l'articulation des deux modalités présentielle et distantielle étant variables et diverses dans les dispositifs hybrides existants.

Les recherches menées permettent de catégoriser ces dispositifs selon des critères précis qui aident à mieux saisir leur fonctionnement et leurs objectifs selon le contexte. La grille d'analyse de Charlier *et al.* (2006 : 484) reprend quatre dimensions décrites dans la définition du dispositif hybride proposée par les auteurs, à savoir :

1. La position du dispositif relativement aux pratiques de l'institution ;
2. L'approche pédagogique et l'accompagnement humain ;
3. L'articulation présence-distance ;
4. L'environnement techno-pédagogique.

Un tableau répertorie ensuite les différentes configurations possibles en fonction du niveau de formation universitaire visé, ce qui permet d'évaluer le rôle joué par ces quatre dimensions sur l'apprentissage. Degache et Nissen (2008 : 64-66) ont établi la classification de 15 formations analysées qui se base sur des critères fédérateurs tels que la fonction du distantiel, la relation entre présentiel et distantiel... Les auteurs proposent quatre catégories de formations qui articulent les modalités de façon variable : les formations avec un distantiel complémentaire ou majoritaire, les formations avec interdépendance entre les deux modalités et enfin celles qui associent l'interdépendance des modalités avec une alternance fonctionnelle (travail avec d'autres groupes distants). Plus récemment, d'autres recherches découlant d'analyses de pratiques ont permis de compléter et d'affiner ces théories. Deux familles de dispositifs hybrides apparaissent ;

celle centrée sur le processus d'enseignement et l'autre, axée sur le processus d'apprentissage ainsi que cinq dimensions principales caractéristiques d'un dispositif hybride (Lameul, Peltier et Charlier, 2014 : 100-101) :

1. *Articulation présence / distance ;*
2. *Médiatisation ;*
3. *Médiation ;*
4. *Accompagnement ;*
5. *Ouverture.*

Une récente typologie présente une comparaison 'inter-types' des dispositifs hybrides pratiqués dans le supérieur au travers d'analyses descriptives et comparatives se basant sur ces cinq dimensions afin d'établir une typologie enrichie. Cette classification adopte une nomenclature métaphorique qui présente les six types répertoriés : la scène, l'écran, le gîte, l'équipage, le métro et l'écosystème. En voici un tableau descriptif et récapitulatif (Lebraun, Peltier, Peraya, Burton et Mancusco, 2014 : 71) :

Type	Posture d'enseignement	Métaphore	Caractéristique(s) principale(s)	Caractéristique(s) secondaire(s)
1	Centrée enseignement	La scène	Médiatisation de ressources textuelles	
2		L'écran	Médiatisation de ressources multimédia	Liberté de choix des méthodes pédagogiques
3		Le gîte		Ressources ou intervenants externes au monde académique
4	Centrée apprentissage	L'équipage	- Outils d'aide à l'apprentissage - Outils de communication synchrone et de collaboration	- Ressources sous forme multimédias - Objectifs réflexifs et relationnels
5		Le métro	- Participation active des étudiants en présence - Participation active des étudiants à distance - Accompagnement méthodologique - Accompagnement métacognitif - Accompagnement par les étudiants - Liberté de choix des méthodes pédagogiques	- Outils de gestion, de communication et d'interaction - Recours à des intervenants et à des ressources externes au monde académique
6		L'écosystème	Toutes les composantes sont présentes	

Tableau 2. Récapitulatif des caractéristiques de six types des dispositifs hybrides, d'après Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancusco (2014 : 71)

Ce tableau reprend les classifications précédentes établies par Lameul, Peltier et Charlier (voir *supra*) concernant les familles centrées sur l'enseignement ou l'apprentissage. On note que les postures d'enseignement choisies par les décideurs ou les concepteurs déterminent le fonctionnement du dispositif matérialisé par les caractéristiques principales ou secondaires, qui à leur tour, dévoilent les rôles des apprenants ou du moins le positionnement qu'ils seront en mesure d'adopter vis-à-vis de leur apprentissage.

1.1.2.3 Une évolution des termes, des pratiques et des faits

Nous constatons que les récentes recherches menées sur les formations hybrides ont participé à mieux définir un socle commun de ce type de formation en proposant tout d'abord une classification en cinq dimensions descriptives puis en identifiant six types de dispositifs qu'il est possible de concevoir. Nous notons que ces dispositifs ne se cantonnent pas à un seul modèle mais qu'ils se caractérisent par une flexibilité de conception et de fonctionnement. Ainsi, un même dispositif de formation peut combiner plusieurs situations d'enseignement, à titre d'exemple, les formations de type « métro » ou « écosystème » du tableau 2 décrivent un scénario pédagogique étoffé Nissen (2009).

L'évolution de la terminologie « formation » ➔ « dispositif » dénote également une évolution dans la façon de concevoir¹² la formation hybride. L'étymologie du terme renvoie à l'idée d'« arranger, de distribuer de manière que telle fin soit atteinte »¹³. Dans le champ de la formation, cela renvoie à l'idée de conception, d'agencement de plusieurs paramètres qui vont s'organiser et former un tout fonctionnel au service des acteurs, c'est à dire des apprenants et des enseignants, et ce dans un but commun (Rivens Mompean, 2013). Le choix du terme « dispositif » révèle la particularité et la complexité de la mise en œuvre de ce type de formation, adaptée à une situation pédagogique donnée et donc unique qui apparaît de façon moins évidente dans le terme « formation », sémantiquement axé sur l'idée d'éduquer. Nous reviendrons plus longuement sur la notion de dispositif dans la seconde partie de ce chapitre 1.

Les recherches menées depuis une vingtaine d'années font état d'une évolution à la fois dans la prise en compte des diverses caractéristiques des dispositifs hybrides mais également dans la reconnaissance des rôles et des points de vue des acteurs de ces dispositifs. En effet, l'acteur occupe une position centrale dans le dispositif hybride comme nous l'avons vu dans la définition actualisée de Hy-Sup (2012 : 85) :

...la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes (...) Aussi un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement...

Ainsi, l'importance de l'humain a donné lieu à d'autres recherches s'intéressant aux effets positifs et négatifs de la participation des apprenants à ce type de dispositif hybride

¹² Concevoir dans les deux sens du terme, percevoir mais aussi créer.

¹³ www.littré.org/définition/dispositif

(Charlier *et al.*, 2006) et notamment sur la motivation, l'autonomie et l'autoformation. Quant aux enseignants, des travaux se sont penchés sur les relations possibles entre la conception de formation hybride et le développement professionnel, d'autres études s'intéressent aussi aux éventuels changements de pratiques d'enseignement occasionnés par ces conceptions nouvelles de formation (Lameul, Peltier et Charlier, 2014), et nous nous intéressons dans cette thèse aux effets d'un dispositif hybride sur la formation d'enseignants.

Étant donnée la nécessité temporelle qu'exige la recherche scientifique, et le fait que les dispositifs hybrides « constituent un champ de pratiques encore récent dans le domaine de la formation initiale et continue » (Jézégou, 2014 : 1014), nous pouvons penser que de nouvelles typologies pourront se construire et que le champ définitoire s'affinera davantage.

1.1.3 L'ouverture dans la formation à distance

L'introduction de la distance dans le cadre de dispositifs de formation, comme nous l'avons vu au paragraphe 1 de notre sous-chapitre dédié à la distance, pallie la distance géographique et facilite l'accès au savoir pour un plus grand nombre de personnes. Paquelin (2011 : 569) précise :

qu'un apprenant « à distance » peut accéder à des ressources et à des activités d'apprentissage dans différents contextes spatio-temporels dès lors qu'elles sont numérisées et accessibles via un dispositif technologique. Il peut apprendre dans des temporalités qui sont compatibles avec ses autres activités et communiquer de manière synchrone et asynchrone avec une diversité d'acteurs (apprenants, formateurs, tuteurs, autres).

Mais si la distance favorise l'accès au savoir, quel est le rôle de l'ouverture en formation à distance ? Et que signifie exactement ce terme simple à la connotation positive qui renvoie à l'idée de laisser passer, entrer ou voir¹⁴ et qui véhicule une image de liberté ?

Revenons aux années 70 où le terme « open learning », soit « ouverture » en français, marque une volonté dans les pays anglo-saxons d'enseigner autrement en favorisant, entre autres, des formes nouvelles d'apprentissages autodirigés. En France, l'émergence de dispositifs qualifiés « d'ouverts » se situe dans les années 90 qui marquent « une rupture

¹⁴ <http://www.littre.org/definition/ouvert>.

qualitative avec des formes conventionnelles de formation et une institutionnalisation des systèmes flexibles » Jézégou (2005 : 75). Une des premières définitions de « l'apprentissage ouvert » fut élaborée en 1991 par un groupe de travail étudiant les nouveaux dispositifs de formation à l'initiative de la Commission Européenne. En voici les termes : « Apprentissage ouvert : toute forme d'étude dont certains aspects souples la rendent plus accessible ». (Blandin, 1999 : 18). C'est bien l'accessibilité, facilitée par la souplesse de la forme du dispositif, qui détermine l'ouverture d'une formation, terme qui s'applique :

aussi bien aux contenus de l'apprentissage, à la façon dont ils sont structurés (modalités), aux lieux de l'apprentissage, aux temps de l'apprentissage, aux modes d'enseignement, aux médias qui le supportent... (ibid.).

En 2001, le cadre définitoire se complète : pour le Collectif de Chasseuneuil, (2001 : 177) :

une formation ouverte et à distance est :

- *un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs ;*
- *qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective ;*
- *et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources.*

La même année, la DGEFP¹⁵ précise dans sa circulaire (n°2001/22 du 20 juillet 2011) qu'une formation ouverte :

est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur.

À la lumière de ces définitions, nous notons que la flexibilité et l'accessibilité caractérisent l'ouverture en formation, et que deux dimensions pédagogiques, individuelle et collective, sont présentes au sein d'un même dispositif. La formation ouverte se destine à des publics variés de tous les milieux et niveaux éducatifs de la société, à savoir l'enseignement universitaire et secondaire, mais aussi les entreprises afin de répondre aux besoins de la formation tout au long de la vie. De cette façon, pour des individus salariés, la

¹⁵ La Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle qui conçoit et met en œuvre les orientations du gouvernement en matière d'emploi et de formation professionnelle.

FOAD offre la possibilité de suivre une formation tout en couplant une activité professionnelle active (Paquelin, 2011).

1.1.3.1 Pourquoi développer la FOAD ?

Le développement des FOAD en France découle d'une volonté politique du début du XXIème siècle de répondre à trois enjeux majeurs en matière de formation. Le rapport concernant les campus numériques paru en 2002¹⁶ explique que le premier enjeu est pédagogique, il faut répondre à une demande sociale d'individualisation des parcours et ainsi viser à l'amélioration de la qualité des formations, « ce qui est un des piliers de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur » (Rapport sur les Campus numériques, 2002 : 8-9). Le second pari, économique cette fois, « réside dans l'aménagement du territoire et concerne plus spécialement la formation ouverte et à distance (FOAD) (*ibid.*)» qui doit contribuer, grâce à une éducation tout au long de la vie, à améliorer les compétences des personnels d'entreprises, gage de l'essor économique régional. Enfin, le troisième enjeu, d'ordre économique, politique et culturel, vise à assurer le rayonnement scientifique, culturel et technologique du pays face à l'offensive anglo-saxonne dont le but est de conquérir le marché mondial de la formation. Par conséquent, le développement des campus numériques et plus précisément de la FOAD est une nécessité, d'autant que de nombreuses politiques nationales ont encouragé l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation depuis 1995, générant en 2000 un programme national de développement de la formation à distance : « l'appel à projets campus numériques français » (*ibid.*). Dans ce contexte très favorable, on comprend mieux l'engouement pour les FOAD qui se traduit aujourd'hui par la présence de services de formation continue dans le milieu universitaire, les campus numériques, le CNED et le CNAM¹⁷. Le secondaire n'est pas en reste et dispose d'un site dédié EduSCOL¹⁸ où la FOAD est présentée par le biais de la thématique : « enseigner avec le numérique »¹⁹ qui propose informations, ressources pédagogiques, actualités et offres de formations. Nous retrouvons également les FOAD dans les formations internes du Plan Académique de Formation (PAF) qui sont régies par les rectorats d'académies françaises.

¹⁶ « *Campus Numériques, enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance* ». Rapport diligenté par le Ministère de l'éducation nationale en 2002.

¹⁷ Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) et Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

¹⁸ EduSCOL : portail national des professeurs de l'éducation.

¹⁹ <http://eduscol.education.fr/pid26435/enseigner-avec-le-numerique.html>

1.1.3.2 TIC et ouverture en FOAD

Les TIC sont une composante essentielle aux deux notions de distance et d'ouverture qui caractérisent la FOAD. Cependant, leur présence ne garantit pas systématiquement l'ouverture en formation comme le souligne Jézégou (2005), même si elles permettent une « communication éducative médiatisée » (Peraya, 2000 : 20) qui rend la FOAD complète d'un point de vue purement communicationnel mais aussi formatif. L'importance de la médiation pédagogique humaine et technologique par le biais des TIC participe à rendre le dispositif à distance viable et, pour reprendre les termes de Jézégou (2005 : 81), les TIC :

mettent à disposition un choix de ressources éducatives accessibles à tout moment. De fait, elles opèrent une rupture avec les formes classiques obéissant aux trois unités de temps, de lieu et d'action. Elles constituent un axe de modernisation des formations ouvertes.

La médiatisation intervient dans la communication éducative au sens de Peraya comme un « processus de scénarisation des contenus à travers un artefact technique, un dispositif médiatique. » (*ibid.*) La médiation humaine en FOAD a également pour mission de recréer une dimension sociale entre les acteurs au moyen d'outils facilitant une communication interactive synchrone (visioconférence, *chat*) et/ou asynchrone (courriel, forum ou plateforme de discussion) (Brugvin, 2005 : 55). Le développement rapide des TIC en formation au début des années 1990 a généré de nouveaux types de formation au niveau organisationnel et a permis ainsi d'asseoir le rôle de la FOAD dans le paysage de la formation au niveau national.

1.1.3.3 Où se situe « l'ouverture » en formation à distance ?

C'est en 2008 que la définition de Jézégou (2008 : 101) éclaire davantage la notion d'ouverture en formation à distance par ces termes :

L'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et individualisants dont la principale propriété est ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages.

Ainsi, les TIC apportent souplesse et flexibilité au sein des FOAD, donc une liberté de choix mais cela suffit-il à l'apprenant pour qu'il puisse exercer « un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages » ? (*ibid.*) Afin d'y voir plus clair, un tableau

s'appuyant sur la Grille d'Évaluation du Niveau d'Individualisation du Programme (GÉNIP)²⁰ composé de chercheurs québécois permet de catégoriser 3 groupes de 13 composantes d'un dispositif de formation qui peuvent octroyer des libertés de choix à l'apprenant (Jézégou, 2005 : 121-123).

<i>Les 3 catégories</i>	<i>Composantes associées</i>
Composantes spatio-temporelles	Temps, lieu, accès, rythme
Composantes purement pédagogiques	Cheminement, séquence, objectifs, contenu, format, méthodes, évaluation
Composantes de la communication éducative médiatisée	Ressources – humaines, moyens : supports médiatisés d'apprentissage et d'outils de communication distants

Tableau 3. Les trois catégories de composantes d'un dispositif de formation (Jézégou, 2005 : 123)

Jézégou nous explique qu'il est ensuite possible de calculer le degré de liberté de choix (DLC) qu'autorise un dispositif en allouant une note allant de zéro à trois pour chaque composante. Le degré d'ouverture d'une composante s'obtient en calculant la moyenne de l'ensemble des scores individuels. Par conséquent, ce tableau assorti du calcul démontre que l'institution éducative peut choisir de proposer un dispositif ouvert à l'apprenant afin qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique dont parle Jézégou (voir *supra*). L'ouverture se retrouve également comme une des caractéristiques de la distance transactionnelle d'un environnement éducatif, qui selon Moore (1993 : 22), se définit comme l'espace psychologique et communicationnel qui peut exister entre les acteurs d'un dispositif à distance. Jézégou (2007) représente la distance transactionnelle grâce à la figure ci-après :

²⁰ GÉNIP : Grille identifiée en 1988 par un groupe de chercheurs québécois : Gilbert Leclerc, Jean-René Nadeau, Norman Poulin, Louise Sauvé.

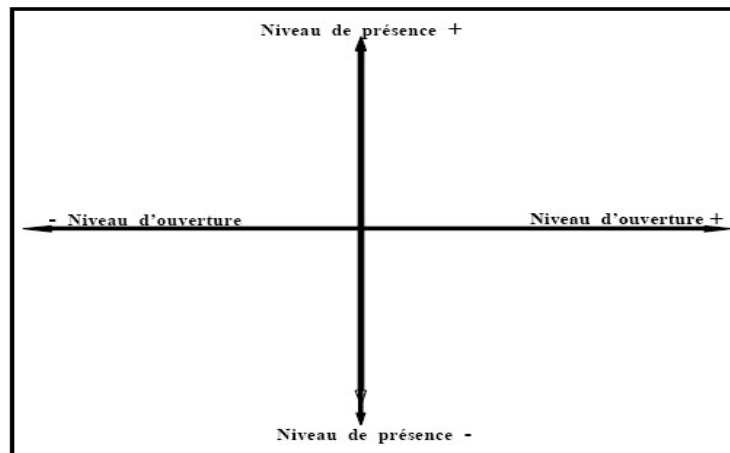


Figure 2. Caractérisation de la distance transactionnelle d'un environnement éducatif (Jézégou, 2007 : 349)

Jézégou (2005) montre que plus l'ouverture de l'environnement éducatif est grande, plus l'apprenant pourra exercer un contrôle pédagogique sur les 13 composantes de l'environnement et par conséquent, prendre sa formation en main ainsi que ses apprentissages. Cette auteure émet l'hypothèse de l'existence d'une relation entre la distance transactionnelle et l'ouverture d'un dispositif : plus la distance transactionnelle d'un environnement éducatif est faible, plus les possibilités de contrôle de l'apprenant seront élevées.

Cependant, le degré d'ouverture élevé d'un dispositif, aussi flexible soit-il, ne garantit pas à lui seul la prise de contrôle de l'apprenant puisque elle ne préjuge en rien de sa capacité à prendre une part active dans sa formation et ses apprentissages, en d'autres termes, il est difficile de considérer comme acquise la force d'autonomie d'un apprenant. Nous percevons donc, à la lecture des travaux de Jézégou, la dimension complexe de la FOAD du point de vue des apprenants et des concepteurs. Le concepteur-formateur doit effectuer une médiation de la relation éducative et une médiatisation des contenus tout en laissant un degré d'ouverture au dispositif afin d'aider au processus d'autonomie de l'apprenant qui est un des objectifs de la formation à distance. L'apprenant, quant à lui, devient un co-producteur responsable de la gestion de sa formation au niveau pédagogique, organisationnel et psychologique, ce qui lui demande des qualités d'autonomie, d'autodirection et d'autoformation (Brugvin, 2005 : 48), mais aussi une grande motivation. Nous remarquons la redondance du préfixe : « auto » dans les termes cités qui confirme l'idée d'une prise en main de l'apprenant face à sa formation et à son apprentissage, qui doit évoluer vers :

une auto-organisation vivante, auto-produite et continuellement en prise avec le monde. L'autonomie est donc un processus naturel, un état acquis plutôt qu'un état donné. (Morin, 2005 : 75).

Jézégou précise que les marges de liberté de l'acteur – en FOAD, de l'apprenant - au sein d'un système dans lequel il évolue – ici en contexte de formation – permettent au processus naturel évoqué par Morin de se construire, car « l'autonomie ne se décrète pas mais se construit ». (Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008 : 146).

Comme le souligne Jézégou (2005, 2008), l'ouverture en FOAD se situe sur un continuum entre individualisation institutionnelle et autonomisante, alors que nous avons vu qu'une des caractéristiques de la FOAD est de former un public large, qui se rapproche de la formation « de masse », et de favoriser « la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective » (Collectif de Chasseneuil, 2001), qui repose sur l'idée d'une formation « sur mesure ». L'ouverture en formation est ainsi :

une mise en tension entre les exigences de productivité pédagogique et l'idéal humaniste porté par les présupposés théoriques de l'autoformation éducative. (Jézégou, 2005 : 86).

Dans la pratique, le concepteur et le formateur auront à satisfaire à la fois aux contraintes de la formation « de masse » tout en favorisant une logique de formation « sur mesure », qui respecte l'individualisation de la formation. Cette double tâche de conception et d'accompagnement « ouverts » renvoie à l'ingénierie pédagogique qui sera le thème du paragraphe suivant. Quant à l'apprenant, il sera amené à construire son chemin propre entre les contraintes imposées par le champ formatif et les ouvertures possibles qui lui sont données, en essayant de s'ouvrir davantage sur lui-même, afin de développer l'autonomie.

1.1.4 L'ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique peut se présenter, au sens de Paquette (2002), comme une science charnière entre les théories d'apprentissage et la pratique pédagogique. En effet, le travail d'ingénierie permet de relier deux mondes différents, celui de l'abstrait à celui du concret, ou bien encore, pour reprendre les termes de Rivens Mompean : (2013 : 349)

de convertir la recherche en pratique, phase qui permet l'actualisation des théories qui sous-entendent les projets.

Il s'agit de travailler à partir d'acquis théoriques sur des modèles et des modes d'intervention déjà construits (afin de les améliorer) ou à construire, tout en pensant et en agissant afin de « concevoir, construire et conduire des organisations, des systèmes, des artefacts, des dispositifs... » (Clénet, 2003 : 63).

Cette démarche de construction ou d'amélioration de modèles se doit de prendre en compte les divers contextes inhérents au système ou au dispositif envisagés. En effet, notons que chaque dispositif se conçoit en fonction de besoins spécifiques et non *ex nihilo* (Bertin *et al.*, 2010 : 220). L'approche par la complexité, qui prend en compte ces contextes au niveau macro, méso et micro, aide à ne pas occulter leurs spécificités et permet de confronter à la fois le cadrage socio-politique (niveau macro), l'organisation (méso) et enfin le sujet (micro). (Clénet, 2003). Nous reviendrons sur cette approche, mais voyons d'abord de plus près ce qui caractérise le terme d'ingénierie pédagogique.

1.1.4.1 Ingénierie et ingenium

Diverses définitions²¹ du syntagme « ingénierie » se réfèrent à l'ensemble des fonctions allant de la conception et de l'étude à la responsabilité de la construction et au contrôle des équipements d'une installation ou d'un projet technique ou industriel sous tous ses aspects, qu'ils soient techniques, économiques, financiers et sociaux. Par « projet technique ou industriel », nous pensons « formation pédagogique » ou « dispositif de formation à distance » car nous considérons le dispositif comme « la résultante d'un projet qui prend sens en contexte... » Rivens Mompean (2013 : 161).

Le projet pédagogique prend en compte :

- les aspects techniques : l'outillage, la médiation et la médiatisation qui visent l'efficacité ;

²¹ www.cnrtl.fr/définition/ingénierie et Le Petit Robert.

- les aspects économiques et financiers : les coûts qui déterminent la rentabilité du projet ;
- les aspects sociaux : former des apprenants par l'accompagnement afin d'assurer la transmission du savoir.

Notons également que d'un point de vue général, le processus d'ingénierie pédagogique repose sur quatre phases (Ardouin, 2003) :

- L'analyse des besoins ;
- La conception ;
- La réalisation ;
- L'évaluation.

Ce processus est présenté en quatre phases linéaires cependant il se construit comme un tout et ne doit pas manquer d'intégrer, par exemple, l'évaluation dès la conception. (Bertin *et al.*, 2010). De plus, dans le cas de formation à distance, nous devons également prendre en compte la conception d'environnements pédagogiques médiatisés :

Le contenu à apprendre, la pédagogie, les médias et la diffusion, orchestrant les interactions de tous les acteurs. (Henri, 2011 : 623).

En effet, si l'évolution des TIC permet l'introduction d'outils qui aident à établir de nouveaux liens entre les acteurs du dispositif, il faudra que l'analyse tienne compte des besoins nécessaires en matière d'intégration des outils par les enseignants et les apprenants et que la conception mette en place ces outils de façon à ce qu'ils répondent aux besoins et aux objectifs visés.

Ainsi le fait d'ingénieur va tendre vers *l'ingenium*, c'est à dire vers « un acte cognitif et opérationnel de conception entrepris à dessein par l'ingénieur » (Clénét, 2003 : 67). Cette conception s'effectue selon un processus en trois phases commençant par la construction mentale (penser) qui devient projet (entreprendre) grâce à des actions qui articulent les fins et les moyens (agir) (*ibid.*). On recherche avec *l'ingenium* à fabriquer le projet technique ou industriel le plus efficace qui soit, et pour ce qui nous occupe, les dispositifs de formation à distance.

Selon Le Moigne (2005 : 41), la formation « apparaît comme l'archétype de l'intelligible complexité » étant donné qu'elle est plusieurs choses à la fois :

processus et résultat, formante et formée, endogène et exogène, fermante et ouvrante, clôturante et reliante, procédure rigide et invention onirique,

indépendante et totalement dépendante des sujets concernés, qu'ils soient formateurs ou formés.

La multiplicité des termes et la dimension ambivalente de la formation que pointe Le Moigne nous invite à aborder le projet de formation selon une approche par la complexité.

1.1.4.2 Complexité et ingénierie de formation(s) à distance

Les aspects complexes d'une formation forment des entités qui elles-mêmes forment un tout interdépendant (*ibid.*). L'ingénierie a pour mission de tenir compte de chacun de ces aspects puis de les relier de façon à ce qu'ils forment un tout efficace en fonction du but recherché par la formation. Une approche par la complexité permet de positionner les aspects d'une formation à trois niveaux différents du système éducatif et ainsi, pour reprendre les propos de Morin (2005 : 135) « échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globaliste qui ne voit que le tout. » Cette approche par la complexité aide à considérer la formation sous des angles complémentaires et interdépendants dont voici le détail :

Le niveau macro : il concerne tout ce qui confère à l'environnement plus général, c'est à dire le contexte social, politique et économique et enfin culturel qui sévit au moment et à l'endroit où la formation se projette. Plus précisément, il peut s'agir « du cadre légal, des axes de politique de formation et d'éducation, les réformes, les réglementations » (Rivens Mompean, 2013 : 355).

Le niveau méso : on s'intéresse à l'institution qui met en place la formation et qui va définir le dispositif par rapport aux objectifs visés. Ici, il y a une mise en relation entre les décideurs de l'institution et les acteurs du dispositif, les maîtres d'ouvrage de la formation tels que les directeurs, les inspecteurs et/ou les gestionnaires.

Le niveau micro : ce niveau est le niveau de l'action puisque c'est à ce stade que se décident les contours de la formation au niveau organisationnel du point de vue des ressources humaines, technologiques et pédagogiques. Les détails concrets sont fournis tels que le nombre d'apprenants et d'enseignants, le matériel technologique envisagé, le contenu et la durée des séances pédagogiques. C'est à ce niveau que le concepteur, l'enseignant-chercheur ou « l'ingénieur-concepteur » peut être à l'origine de situations innovantes pour l'apprentissage, on peut le considérer comme le maître d'œuvre du dispositif.

Ces trois niveaux interagissent les uns envers les autres et avec les autres. La politique de formation ministérielle et ses orientations spécifiques par exemple, agissent au niveau macro et vont influencer les choix institutionnels du niveau méso qui ont eux aussi un impact sur les actions menées par les acteurs de la dimension pédagogique du niveau micro. Des interactions entre niveaux ou inter-niveaux peuvent également se produire, ainsi le niveau micro peut influencer sur des décisions du niveau méso-éducatif qui, à leur tour, auront un effet sur le macro.

Ainsi, concevoir une formation, ce n'est pas fabriquer un dispositif idéal, au sens de « l'optimum » entendu par Clénet (2003), car l'ingénierie fonctionne avec des variables incertaines qui confèrent au processus de conception sa nature imprévisible. Il faut donc éviter d'envisager des démarches définitives et figées mais plutôt s'attendre à un processus en mouvement en fonction des paramètres évolutifs comme c'est le cas pour les TIC ou tout simplement l'être humain, qui évolue en fonction de sa propre expérience de vie, de ses projets et de sa capacité à construire ses connaissances.

1.1.4.3 Modéliser pour y voir plus clair

Concevoir un dispositif de formation revient à modéliser, ou à « dessiner un cadre et réintégrer au sein de ce cadre, des variables contextuelles » (Rivens Mompean, 2013 : 368). En effet, comme nous l'avons vu, l'ingénierie pédagogique est un processus dynamique qui prend en compte les mouvances des relations entre les niveaux macro, méso et micro. Ces cadres, ces modèles théoriques permettent de proposer des schémas conceptuels ou des prototypes génériques (Wallet, 2003) qui aident à visualiser plus clairement les différents pôles et leurs interactions. Clénet (2003) propose deux modèles théoriques de conception en formation(s) qu'il nomme « modèle standard » et « modèle de l'invention ». Grâce à huit indicateurs qui s'intéressent aux finalités, à la position du concepteur, aux effets produits, au rapport au temps... Cette modalisation met en évidence les données qui relèvent d'une part, de problèmes plus constants, transférables, (modèle standard) et les autres qui restent ouvertes et non définies (modèle de l'invention). En effet, nous avons vu que le dispositif de formation à distance ne peut être qualifié d'uniforme, mais qu'il est au contraire non figé et en constante évolution, notamment au regard de la médiation humaine et l'accompagnement humain qui fera vivre le projet. Selon Clénet (*ibid.*), c'est la distance que

prendront les concepteurs et la posture conceptuelle et opérationnelle qu'ils adopteront qui permettra de concevoir des formes inventives et originales.

Dans le cadre formatif qui nous occupe, nous voyons que la modélisation peut servir de référence et ainsi donner le moyen au concepteur de s'appuyer sur différents modèles existants afin de l'adapter, ou de le compléter et de le façonner selon un objectif, un public ou des besoins autres. Nous percevons la modélisation comme le résultat de recherches théoriques et le moyen, comme nous le disions en début de paragraphe, de relier la théorie et la pratique dans le but de faire vivre un dispositif.

Dans la seconde partie de notre thèse dévolue à « l'action », nous développerons les phases de construction du dispositif mis en place selon une approche par la complexité. Nous entrerons alors dans un processus actif qui associe la théorie à la pratique, et essayerons de concilier un agir éclairé par une pensée avec une réflexion armée théoriquement (Gérard, 2011) afin de construire un projet vivant.

1.2 Le dispositif médiatisé

Former à distance représente depuis deux décennies le moyen d'accéder à l'apprentissage pour un public d'apprenants qui sont empêchés de suivre un cours en présentiel (Paquelin, 2001), ou bien tout simplement par convenance personnelle. Nous avons vu que la mise à distance induit l'éclatement des unités de lieu, de temps et de l'acte éducatif d'une partie ou de la totalité de la formation, selon les modalités choisies.

Avec l'apparition des TIC et leur utilisation dans le cadre formatif à distance, le dispositif s'est enrichi de ressources techniques et humaines qui sont médiatisées, lui donnant ainsi la double nature communicationnelle et formative exprimée par le terme générique de « dispositif de communication et de formation médiatisées » employé par Peraya (1999 : 154). En effet, en médiatisant les ressources d'un dispositif, on scénarise les contenus, on les structure de façon à aider l'apprentissage à distance mais on tente aussi d'instaurer la relation enseignant-apprenant à l'aide d'une communication à distance qui rapproche les acteurs virtuellement en dépit de leur éloignement spatio-temporel.

Dans ce paragraphe dédié au dispositif médiatisé²², nous aborderons la notion de dispositif puis nous reviendrons sur la double nature communicationnelle et formative du dispositif évoquée par Peraya à travers les scénarios de communication et les contrats pédagogiques sans oublier les outils communicationnels sans lesquels l'acte social ne pourrait prendre place au sein de dispositifs médiatisés. Le dernier paragraphe se penchera sur le MOOC, dernier né des dispositifs de formation qui nous intéresse de par son format novateur. En effet, notre positionnement en tant que chercheuse, mais aussi comme praticienne et formatrice nous incite à étudier toute forme nouvelle de dispositif d'apprentissage médiatisé que nous pourrions éventuellement être amenée à utiliser.

1.2.1 La notion de dispositif

Un dispositif est un plan suivant lequel une chose a été établie, comme le définit le dictionnaire qui précise également les origines plutôt mécaniques, techniques du terme²³.

²²Cette thèse s'intéresse aux dispositifs de formations à distance ou hybrides qui comportent des modalités mixant à des degrés divers la formation en présentiel et à distance, intégrant un accompagnement humain en amont, pendant et/ou en aval de la mise en œuvre du dispositif (Brugvin, 2005).

²³ www.littré.org/définition/dispositif.

Aujourd'hui, le terme dispositif se retrouve dans des domaines aussi différents que ceux de la politique et de la médecine. Jacquinot-Delaunay et Monnoyer (1999 : 10) expliquent que :

le dispositif est bien au centre de la relation homme-machine et c'est incontestablement avec le développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication - qui relèvent, techniquement de la numérisation - qu'on a vu cette notion sortir du champ délimité de ses origines pour proliférer dans d'autres sphères d'activités humaines, avec ou sans machines, et désigner des pratiques qui ont toutes, pour particularité, de se dérouler au sein d'environnements aménagés.

Si la notion de dispositif peut proliférer dans d'autres domaines d'activités, à quoi se réfère-t-elle dans le domaine de la formation ?

1.2.1.1 Qu'est-ce qu'un dispositif de formation ?

Nous utilisons la définition de Pothier (2003 : 82) comme point de départ à notre réflexion qui permettra de mieux cadrer la notion qui nous occupe : un dispositif se définit comme :

un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construite en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe).

On peut donc apparenter le terme « dispositif » à un système, une structure, un réseau (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999 : 12), de par l'idée qu'il est formé de plusieurs éléments indépendants constitutifs d'un tout visant l'apprentissage d'un public donné. La définition de Pothier laisse entrevoir l'implicite, à savoir l'autonomie de l'apprenant qui transparaît par les mots : « l'individualisation du travail », le souhait d'une formation ouverte sous-entendue par : « la flexibilité du système », la médiatisation du dispositif avec « la variété des supports » couplée à « l'utilisation des TICE », l'importance des acteurs présente également dans la phrase : « en fonction du public » suivie de : « tutorat ». Tous ces éléments apparaissent dans la définition de Peraya (1999 : 153) dont voici le détail :

un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un

dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s’appuie sur l’organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets.

Nous constatons que la dimension sociale est mise en avant chez Peraya qui définit au premier abord le dispositif comme « un lieu social d’interaction et de coopération », insistant sur le fait que la médiation de la relation qui va s’instaurer entre les acteurs à l’intérieur du dispositif est fondamentale. De surcroît, l’itération du mot « interaction » dénote, comme nous l’avons vu, la valorisation de l’acte social que renferme toute communication, et d’autre part, l’importance de l’interaction entre tous les éléments du dispositif à tous les niveaux : technologique, relationnel, cognitif. En effet, comme le souligne Rivens Mompean, (2013 : 161) le dispositif :

est la résultante d’un projet qui prend sens en contexte, lorsque les interactions entre les différents éléments peuvent se mettre en œuvre et devenir opérationnelles.

Aussi, un dispositif aussi bien structuré qui soit n’est opérationnel qu’à travers les usages que ses acteurs en font, faute de quoi il se limiterait à une structure. (Linard 1996 : 162) se référant à la technologie, dit que : « la technologie n’est pas importante « per se » mais qu’elle est importante que pour ce qu’elle rend possible dans la classe ». Par analogie, nous pouvons reprendre ces propos au sujet du dispositif, qui, sans la mise en œuvre des éléments qui le composent deviendrait une structure vide de sens, sans aucune « dynamique » (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999). Le dispositif s’envisage plutôt comme « outil de passage ou instrument d’articulation » (Weissberg, 1999 : 169) qui vise à faire passer l’acteur au premier plan puisque c’est lui qui instrumente le dispositif.

1.2.1.2 Des machines et des hommes pour apprendre autrement²⁴

Le dispositif médiatisé en formation est au centre de la relation homme-machine comme nous l'avons vu plus haut (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999) et possède une double nature à la fois communicationnelle et formative (Peraya, 1999). Il positionne l'homme (c'est à dire l'enseignant et l'apprenant) et la machine (les TIC) dans une relation étroite afin de permettre à l'apprenant d'« apprendre avec » (Linard, 1996 : 161), « ce qui remet le pouvoir de la technologie dans les mains de l'apprenant, dans les mains de l'élève. Ceci est une rupture radicale avec la classe traditionnelle. » (Gwyn, cité par Linard, (*ibid.*)). On comprend par ces mots que la notion de dispositif va opérer un changement de paradigme éducatif puisque :

chaque dimension du dispositif (ressources, tutorat, regroupements, outils, objectifs, organisation) semble offrir à l'apprenant des repères essentiels l'aidant à gérer sa motivation, sa progression et son apprentissage. (Brugvin, 2005 : 131).

Cette prise en compte du pôle média dans le paysage éducatif à distance fait apparaître le triangle pédagogique de Houssaye incomplet (1.1.1.3). Poisson (2003) propose une transformation du triangle en pyramide en ajoutant le pôle média, donnant ainsi à cette modélisation pyramidale une représentation plus juste de la configuration du dispositif médiatisé.

La distance « rend le recours aux différents médias indispensable » (Peraya, 1999 : 154) puisque nous avons vu qu'elle séparait les principaux acteurs de l'acte éducatif du lieu commun de la salle de cours et de la relation de face à face entre les apprenants et leur enseignant. L'introduction des TIC en formation a généré des situations d'enseignement autres qui ont provoqué des changements dans l'acte d'enseigner, modifiant les postures des enseignants ; des modifications dans l'acte d'apprendre en favorisant des approches autonomisantes chez l'apprenant ; des pratiques nouvelles exigeant des acteurs des compétences et une appropriation de ces nouvelles technologies.

1.2.1.3 Typologie des dispositifs

Plus récemment, Charlier et *al.* (2014) se sont basés sur la notion de dispositif élaborée par Peraya (1999) et par le groupe de chercheur d'Hy-Sup²⁵ grâce à des travaux antérieurs

²⁴ Sous-titre inspiré du titre de l'ouvrage de Monique Linard : « Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies » 1996.

(Deschryver, Lameul, Peraya et Villiot-Leclercq, 2011) afin d'établir un cadre théorique proposant la classification des cinq dimensions principales du dispositif médiatisé :

1. La mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et à distantes ;
2. L'accompagnement humain ;
3. Les formes particulières de médiatisation et
4. Les formes particulières de médiation liées à l'utilisation d'un environnement techno pédagogique ;
5. Le degré d'ouverture du dispositif.

Ce cadre descriptif permet de visualiser les composantes du dispositif et de rendre compte de ses éléments transférables. En s'appuyant sur ce cadre de référence, une typologie enrichie fut proposée par le collectif Hy-Sup en 2014 grâce à la comparaison de trois études, dont deux menées ultérieurement. Six profils de dispositifs se distinguent :

- Type 1 : Dispositif centré sur l'enseignement et acquisition de connaissances ;
- Type 2 : Dispositif centré sur l'enseignement mettant à disposition des ressources multimédias ;
- Type 3 : Dispositif centré sur l'enseignement mettant à disposition des outils d'interaction ;
- Type 4 : Dispositif centré sur l'enseignement tendant vers le support à l'apprentissage ;
- Type 5 : Dispositif ouvert centré sur l'apprentissage ;
- Type 6 : Dispositif ouvert centré sur l'apprentissage soutenu par un environnement riche et varié.

Cette typologie permet de mieux comprendre la notion de dispositif dans sa complexité interne avec les six types présentés ici. On peut voir que le dispositif favorise ou intègre tel outil ou bien tel autre en fonction de la façon d'envisager l'enseignement ou l'apprentissage, ce qui prouve une fois de plus le caractère évolutif et changeant du dispositif.

²⁵ Voir 1.1.2.

1.2.2 Scénario pédagogique et scénario de communication

Nous avons vu au paragraphe précédent que le dispositif médiatisé est constitué de plusieurs éléments distincts qui interagissent de façon à créer une situation d'apprentissage la plus efficace possible en fonction du but pédagogique visé et du public concerné. Ces éléments se présentent sous la forme de ressources et outils, de tutorat de regroupements, d'objectifs, d'organisation, d'activités pédagogiques (Brugvin, 2005 ; Mangenot, 2008). Afin d'apporter une organisation structurée de façon à assurer le fonctionnement du dispositif (Peraya, 1999), on prévoit un scénario pédagogique, défini par Nissen (2006 : 48) en ces termes :

Le scénario pédagogique correspond à la prévision ainsi qu'à l'indication à l'intention de l'apprenant :

- *Des objectifs de formation, des compétences préalables et de celles qui sont visées, des ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposés, de la manière dont les activités sont liées et des tâches de production que l'apprenant devra réaliser.*
- *De ses possibles interlocuteurs et du type d'interaction qu'il peut avoir avec eux dans le cadre de sa formation, interactions qui sont considérées comme une aide dans son apprentissage.*

Le scénario pédagogique se présente comme un élément moteur à l'œuvre dans les logiques de conception des dispositifs médiatisés (Bourdet, 2014). Revenons plus en détail sur cette notion de scénario pédagogique, colonne vertébrale de l'édifice d'apprentissage à distance.

1.2.2.1 Le scénario pédagogique

La référence au cinéma ou au théâtre présente dans le terme « scénario »²⁶ renvoie à l'idée de trame écrite et détaillée de scènes, de découpages et de dialogues effectuée par le scénariste-dialoguiste. Dans le domaine de la didactique des langues, un scénario planifie une unité didactique telle qu'une séance ou une séquence pédagogique qui permet de mettre en œuvre une stratégie, une logique décidée par le concepteur du scénario (Puren, 2002) en vue d'atteindre l'objectif pédagogique visé. Comme le rappelle Nissen (2004 : 16), « le scénario pédagogique est un outil aux mains de l'enseignant, conçu pour lui et peut-être par lui. »

²⁶ www.cnrtl.fr/définition/scénario

Dans le cas d'un dispositif médiatisé qui inclut les TIC et qui vise l'apprentissage d'une langue étrangère à distance, le scénario se destine à l'apprenant et lui indique la marche à suivre à l'intérieur du dispositif dans lequel il est acteur. Cette mise en scène articule les logiques pédagogique et informatique (Bourdet, 2014), c'est-à-dire qu'elle planifie le déroulement des activités tout en proposant à l'apprenant un choix de ressources numériques construites à partir des activités prévues. En effet, les activités ou les tâches sont au centre du dispositif pédagogique comme le confirme Nissen (2011 : §21) :

le scénario pédagogique correspond à la présentation de la tâche ou de l'ensemble des tâches et des activités de l'apprenant. Cela comprend les consignes, l'explicitation des objectifs, du produit attendu, des sous-tâches et activités prévues, des critères d'évaluation, de la durée prévue, de l'emplacement des ressources si le scénario fait appel à une plateforme, éventuellement des interactions prévues ou recommandées avec les différents acteurs de la formation (scénario communicatif), et idéalement la mise à disposition d'aides pour rendre l'apprenant autonome dans son travail, ainsi que l'indication des libertés et choix qu'a l'apprenant.

Nous visualisons dans le schéma suivant la position centrale de la tâche complétée par les éléments d'aides et de ressources qui gravitent autour d'elle.

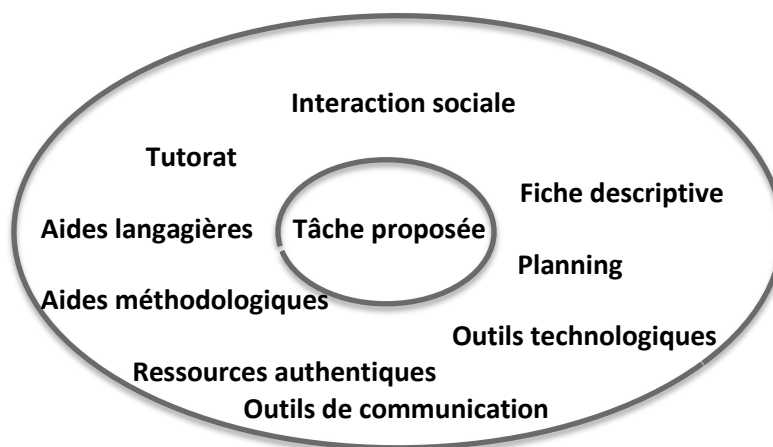


Figure 3. Composantes du scénario pédagogique proposé pour la réalisation d'une tâche déterminée (Nissen, 2004 : 19)

En didactique des langues, le concept de « tâche » fut employé par Nunan (1989) puis par Ellis (2003), mais c'est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui depuis sa publication en 2001, étendit le concept de tâche à plus grande

échelle en mettant la tâche au centre de la perspective actionnelle dont le but vise à : apprendre en faisant (learning by doing), (Nissen, 2004, Wenger, 1998). Le CECRL est devenu la référence en matière de construction de scénario pédagogique pour les enseignants avec pour objectif de placer la tâche au centre de la démarche didactique, car comme le souligne Bourdet (2014), c'est la tâche qui détermine les ressources et non le contraire.

1.2.2.2 La tâche au sein du dispositif médiatisé

Le scénario pédagogique, qu'il soit prévu en modalité distancielle ou présentielle, privilégie la perspective actionnelle prônée par le CECRL²⁷, ce qui signifie que l'apprenant d'une langue est « un acteur social » qui accomplit « des tâches » (...) « en vue de parvenir à un résultat déterminé » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Comme nous le verrons plus en détail au chapitre 2 de cette thèse, la tâche que doit accomplir l'apprenant peut être variée, et peut selon le cas faire appel à des activités langagières plus ou moins nombreuses. La tâche se veut « authentique », ancrée dans le réel de l'apprenant et elle le mène à agir, dans le but de résoudre un problème de la vie quotidienne, par exemple (Conseil de l'Europe, 2001 : 121). La tâche finale exige de l'apprenant qu'il passe par des étapes, des tâches intermédiaires ou complémentaires : les sous-tâches. Le concept de tâche se décline en mono-tâches (tâches uniques), en tâches simples ou complexes, (Nissen, 2011) en micro-tâches qui se concentrent sur des « aspects précis de la langue » et en macro-tâches qui concernent :

l'élaboration d'un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral. (Guichon, 2006 : 54).

On le voit ici, la tâche simple, complexe ou encore finale demande de la part de l'enseignant une scénarisation présentant la ou les tâches à effectuer et les activités s'y référant afin de mener l'apprenant vers un rôle d'utilisateur plutôt que d'observateur (*ibid.*). À cette fin, l'apprenant devient acteur social en étudiant en langues étrangères avec d'autres, apprentissage qui est enrichi par le biais d'une interaction sociale rendue « authentique » par la mise à distance et la médiatisation. La tâche se construit au sein d'un cadre social où les acteurs interagissent et apprennent ensemble, ainsi « les échanges

²⁷ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, développé par le Conseil de l'Europe et publié en 2001.

en ligne vont être source d'apprentissage », (Rivens Mompean, 2013 : 169), ce qui renvoie à l'approche socioconstructiviste dont il sera question au paragraphe suivant.

1.2.2.3 Le scénario de communication

Le scénario pédagogique du dispositif médiatisé ne peut se passer d'un axe communicationnel et d'un axe pédagogique. Certains chercheurs optent pour une claire dissociation entre les deux (Tricot, 2004 ; Mangenot, 2008) alors que d'autres les regroupent au sein d'un seul et même scénario et les considèrent interdépendants (Nissen, 2006, Quintin 2005).

Mangenot (2008) explique que l'importance socio-affective et socio-cognitive des interactions en ligne en formation à distance permet de développer la notion de « scénario de communication », et le positionne comme élément à part entière du dispositif médiatisé. De la même façon, Tricot *et al.*, (2003) s'interrogent sur les moyens de faire communiquer les acteurs de la formation à distance dans une situation de communication « détériorée » comparée à la communication présentielle. Leurs questionnements trouvent des éléments de réponse grâce au « scénario de communication » qui définit :

- Le rôle de chaque acteur dans les situations d'enseignement à distance ;
- La place des acteurs dans la communication à distance ;
- Les espaces de communication privés et publics ;
- Le moment et la durée des communications ainsi que leur modalité synchrone ou asynchrone ;
- Le contenu des communications.

Ainsi le scénario de communication aide à prévoir les échanges en ligne susceptibles de se produire (Dejean et Mangenot, 2006), et comporte 5 paramètres d'utilisation des outils technologiques permettant la communication à distance (Mangenot, 2008). Ces cinq paramètres concernent le travail collectif, les critères sociaux, communicationnels, temporels, instrumentaux et d'encadrement.

Par conséquent, l'apprentissage médiatisé des langues qui nous intéresse plus particulièrement dans ce travail donne au scénario de communication une place de choix au sein du scénario pédagogique surtout si l'on adopte une approche socioconstructiviste où la communication médiatisée a des effets sur l'apprentissage. Rappelons que les interactions en ligne entre apprenants ont une incidence favorable sur le rapprochement

socio-affectif des acteurs mais qu'elles permettent aussi d'apprendre de et par les autres, ce qui renvoie au conflit socio-cognitif évoqué par Mangenot (2008). Il est presque impossible d'imaginer un apprentissage médiatisé, de surcroît en langues, sans scénario de communication défini, programmé et associé à divers outils TIC (plateforme, forum, chat...) servant à la communication. Scénariser la communication en articulant les logiques pédagogiques et informatiques semble essentiel pour que l'interaction entre pairs et entre apprenants et tuteurs soit propice à l'utilisation de la langue étrangère comme outil de communication (Ellis, 2003) et pas seulement comme objet d'étude. Voici ci-après un schéma qui rend compte de la place des interactions dans le scénario pédagogique :

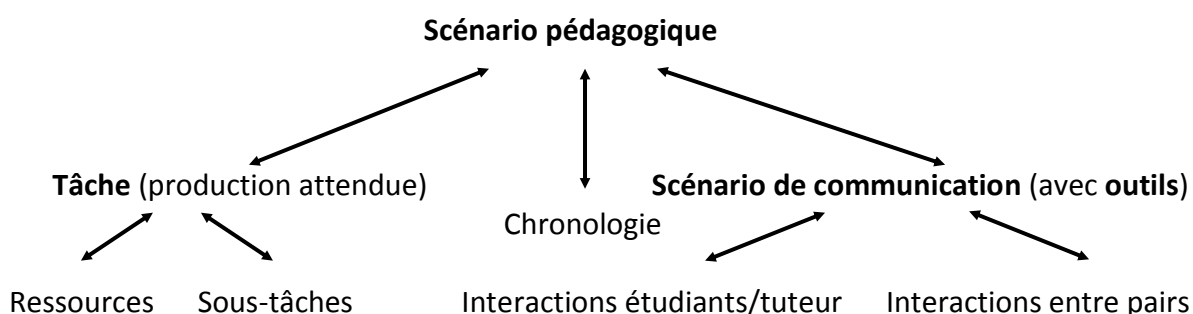


Figure 4. Scénario pédagogique d'après Dejean et Mangenot (2006 : 3)

Le scénario de communication favorise ce que Paquelin (2011 : 574) nomme « la proximité organisationnelle » qui met en scène l'interaction entre apprenants et formateurs, « structurant ainsi les échanges et les activités ». Cette proximité organisationnelle permet à son tour une proximité cognitive qui engage les apprenants d'une formation à partager des pratiques communes, ne serait-ce que les règles de fonctionnement du dispositif par exemple, aidant à créer des « communautés de pratiques » (Wenger, 1998), si propices à un apprentissage vivant et socialement actif. Afin de poursuivre cette réflexion, nous abordons au sous-chapitre suivant le thème des outils de communication, éléments précieux à la communication à distance.

1.2.3 Les outils communicationnels

Le scénario pédagogique articule tous les éléments du dispositif médiatisé afin de proposer à l'apprenant un parcours d'apprentissage à la fois logique et pratique. Le scénario de communication, sous-ensemble du scénario pédagogique, engage les acteurs du dispositif à distance dans une relation pédagogique relayée par des outils aux modalités synchrone ou asynchrone, publique ou privée aux caractéristiques diverses :

Modalité	Description
Privé	Tous les destinataires du message sont connus de l'émetteur et sélectionnés par lui. Ex : courrier électronique
Public	Le contenu du message est accessible par tous. Les destinataires du message ne sont pas contrôlés par l'émetteur. Ex : forum de discussion
Synchrone	Les participants à la communication sont présents au moment de l'échange en temps réel. Ex : vidéoconférence
Asynchrone	L'échange se fait en différé, sans que la présence mutuelle physique soit nécessaire à un moment précis Ex : correspondance par courrier électronique

Tableau 4. Modalités et caractéristiques des outils de communication, Télunq²⁸ (2016)

1.2.3.1 Les outils au service de la communication

Pour revenir au contexte pédagogique qui nous occupe et qui est dédié aux langues, précisons que les outils, qu'ils soient communicationnels ou non, n'ont d'intérêt que pour ce qu'ils favorisent ou permettent (Rivens Mompean, 2013). Ainsi, l'outil ne vaut que par l'usage que les acteurs en font au sein d'une formation donnée. Pour la communication, la seule présence des outils ne suffit pas à générer les interactions entre interlocuteurs, aussi la médiation humaine, l'action humaine, définira le scénario de communication et précisera les termes d'accompagnement, les chronologies des échanges (Mangenot, 2008). Pour reprendre les propos de Lamy *et al.*, (2007), cela revient pour l'enseignant ou le concepteur d'un dispositif à se poser les questions suivantes : « Quel outil utiliser et à quelle fin ? Quel effet les outils risquent-ils d'avoir sur la communication ? », afin de

²⁸Adapté du document pédagogique de l'université Télunq : « De nouveaux outils de communication » <http://www.telunq.quebec.ca/psy2018/relations/outilsde.htm>. Télunq est une université francophone à Québec, Canada, qui offre tous ses cours à distance (1^{er} au 3^{ème} cycle).

dégager les propriétés sémio-pragmatiques²⁹ des outils choisis ou encore afin de s'interroger sur « les façons de concilier caractéristiques techniques et concepts didactiques » (Bertin et Gravé, 2010 : 141)³⁰.

1.2.3.2 La CMO et l'approche communicative

La communication médiatisée par ordinateur ou CMO³¹ désigne « la télématique et ses usages associés (forum, listes de distribution, news, chat) » (Peraya, 1999 : 154) ou se définit par « l'utilisation d'ordinateurs mis en réseau à des fins de communication » (Guichon, 2012 : 150). La CMO est un sous-ensemble de la Communication Médinée par les Technologies ou CMT, qui, dans le contexte de l'apprentissage des langues qui est le nôtre, se focalise sur : l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies ou ALMT Guichon (*ibid.*), qui ne se limite plus au seul usage de l'ordinateur. La CMT ou la CMO dans le cadre de l'ALMT, permettent aux acteurs du « dispositif de communication et de formation médiatisés » (Peraya, 1999 : 154) de communiquer quand et où ils le souhaitent étant donné l'éclatement des unités spatio-temporelles générées par la distance. Ce tableau élaboré par Guichon (2012 : 157-158) qui s'inspire des travaux de Chun (2008) classe les types de temporalité et les modalités des outils de la CMO qui vont déterminer « les compétences langagières qui peuvent être travaillées selon l'outil choisi ». (*ibid.*)

²⁹ On entend par là, au sens de Mangenot, « les différences qu'induit l'utilisation d'un blog par rapport à celle d'un forum » (2008 : 19).

³⁰ Nous traduisons : (...) the ways to reconcile technical characteristics with didactic concepts (...)

³¹ CMC en anglais : Computer Mediated Communication

	Communication médiatisée par ordinateur			
Temporalité	En asynchronie		En synchronie	
Modalité	Textuelle	Audiovisuelle	Textuelle	Audiovisuelle
Première génération	Courrier électronique Forum	Courrier électronique sonore (Voicemail) Forum sonore	Messagerie instantanée, salon de clavardage (chatrooms)	Visioconférence classe à classe
Seconde génération	Blogs, wikis	Réseaux sociaux de partage de clips sonores ou vidéo (You Tube)	Visioconférence poste-à-poste (Skype) Mondes virtuels (Second Life)	

Tableau 5. Modes de communication médiatisée par ordinateur (adapté de Chun, 2008 par Guichon, 2012 : 157)

Selon l'approche socioconstructiviste et la vision vygotkienne, les communications entre apprenants qui interviennent grâce à la CMO dans le cadre d'un apprentissage conjoint construisent à la fois un acte social tout en produisant une ressource exploitable pédagogiquement. Comme l'explique Rivens Mompean (2013 : 185) :

*(...) les échanges collaboratifs **sont** l'objet d'apprentissage. La ressource émane des apprenants eux-mêmes, dont les productions deviennent à leur tour des ressources potentielles d'apprentissage.*

Cela s'explique par le double statut de la langue qui est à la fois moyen d'expression communicationnel et objectif pédagogique puisqu'elle participe au 'savoir communiquer' dans une langue (Lamy *et al.*, 2007). La CMO permet donc à l'apprenant de devenir une ressource pour ses pairs, alors qu'il est lui même amené à apprendre des productions des autres. Il se produit une interrelation entre la CMO et les interactions entre les participants ainsi qu'avec les tâches des apprenants interlocuteurs (*ibid.*).

Nous voyons qu'il se dégage un lien systémique entre l'outil technologique et l'apprentissage avec la mise en évidence des effets de l'un sur l'autre. L'outil technologique permet des activités différentes basées sur la communication et l'interaction sociale qui vont définir des scénarios communicationnels divers et adaptés. Nous relevons, à titre d'exemple, quelques outils associés à leurs objectifs pédagogiques possibles (Guichon, 2012) :

Outils	Objectif principal
1. Wiki	Produire un texte à l'écrit avec un wiki et le publier en ligne
2. Forum vocal	Participer à des échanges sur un forum vocal et recevoir un feed-back individualisé
3. Blog	Produire à l'écrit par le biais d'un blog
4. Visioconférence	Participer à un projet télécollaboratif

Tableau 6. Projets pédagogiques recourant à la CMO, d'après Guichon (2012 : 164)

Ce tableau montre une partie des tâches finales que l'apprenant peut effectuer en cas d'apprentissage à distance, l'accomplissement des tâches est rendue possible par la CMO.

En effet, si la CMO engage les apprenants dans des interactions sociales fructueuses, elle permet également l'accès aux ressources et supports qui favorisent l'accomplissement de tâches authentiques, ce qui est un atout au regard des préconisations européennes en matière de pédagogie et de didactique des langues.

1.2.3.3 La CMO et l'approche par tâches

Nous avons vu au sous-chapitre précédent que la perspective actionnelle et l'approche par tâches « réalistes » préconisées par le CECRL (2001) incitaient l'enseignant à utiliser des supports authentiques (Nissen, 2011). Grâce au développement des TIC et à leur potentiel didactique, non seulement les enseignants peuvent engager les apprenants dans des situations communicationnelles authentiques (par exemple, des apprenants de deux pays différents communiquent dans leur langue maternelle), mais ils ont trouvé matière à proposer des ressources pédagogiques authentiques aux apprenants, c'est-à-dire qui se trouvent telles quelles sur Internet et qui de ce fait sont non didactisées, à l'état brut, si l'on peut dire. L'intérêt de ce type de supports est qu'il permet à l'apprenant de réaliser une tâche « sincère », qu'elle soit de type social, de type scolaire ou de type artistique (Springer, 2009), puisqu'elle se nourrit de supports authentiques de la vie réelle que l'apprenant trouve sur Internet ou par le biais de recherches guidées par l'enseignant, par exemple. Le recours à Internet dans un dispositif médiatisé d'apprentissage à distance permet à l'apprenant d'accéder en tout lieu et à tout moment aux documents authentiques en ligne dont il a besoin afin de réaliser ses tâches. Une fois la tâche achevée, il adresse ses productions à l'enseignant par le biais des outils de la communication médiatisée, et peut collaborer en ligne avec ses pairs et avec l'enseignant.

Nous compléterons cette section consacrée à la CMO en section 1.3.3 qui se penche sur l'appropriation des outils de la CMO.

1.2.3.4 Les acteurs et leurs nouveaux rôles

De ce fait, Nissen (2011) explique que l'intensification de l'utilisation d'Internet a changé le rôle de l'enseignant qui n'est plus le seul pourvoyeur de documents en langues étrangères comme cela pouvait être le cas lors de l'utilisation des manuels scolaires.

D'autre part, le fait d'utiliser les outils TIC dans le dispositif médiatisé suppose aussi que les acteurs les connaissent, sachent les utiliser et se les approprient, ce qui demande de leur part une adaptation à des enjeux techniques et pédagogiques nouveaux. Mais c'est sans doute du côté des enseignants que les changements de rôles s'avèrent les plus drastiques :

L'exploitation pédagogique des outils de CMO pour l'enseignement d'une L2 permet d'aborder les TICE d'une façon différente (...) et de fournir les moyens pour faciliter le passage du schéma transmissif que nous avons pu observer chez la majorité des enseignants vers une approche sociocognitive de l'apprentissage d'une langue médiatisé par ordinateur. (Guichon, 2012 : 153).

C'est un nouveau rapport au savoir qui s'installe grâce aux outils de la CMO puisque d'une part, l'apprenant à accès aux ressources quand il le désire sans avoir à passer par l'enseignant, et d'autre part, il peut engager des pratiques sociales en ligne avec ses pairs mais aussi avec l'enseignant selon une approche socioconstructiviste dont nous avons parlé précédemment. La figure empruntée à Bertin et Gravé (2010 : 23) illustre le fait que les technologies (de communication médiatisée par ordinateur) permettent aux apprenants de manipuler l'input eux-mêmes et de produire en langue étrangère (via les messageries électroniques et forums de discussion) (Guichon, 2012).

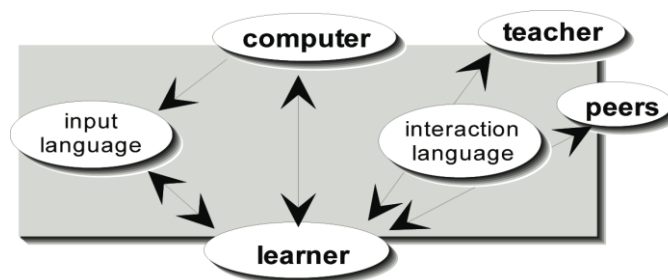


Figure 5. Sous-système 2 (centré apprenant),³² (Bertin et Gravé, 2010 : 23)

La figure montre bien la position centrale de l'apprenant au détriment d'une position plus périphérique de l'enseignant, engageant les acteurs dans un paradigme d'apprentissage plutôt que d'enseignement. Dans ce cas, l'apprenant actif se situe au cœur de l'action et de son apprentissage, et l'accompagnateur, le tuteur ou le guide se situe un peu en retrait ou à côté des apprenants dans une perspective d'aide et de soutien. Le changement lexical associé aux postures des acteurs est un marqueur langagier de reconnaissance d'un changement, que nous pouvons comparer, comme le remarquait Paquelin (2014), à l'évolution lexicale par laquelle « 'enseignement à distance' est remplacé par 'formation à distance' », là aussi trace manifeste de changement.

L'exploitation pédagogique des outils de CMO dans un but communicationnel permet à l'enseignant et à l'apprenant d'évoluer dans un espace d'apprentissage plus actif où les échanges sociaux et les ressources authentiques mises à disposition dynamisent les rôles de chacun. On peut supposer que le caractère évolutif des TIC fasse encore évoluer les pratiques de la formation à distance, comme nous pouvons le voir avec le succès des MOOC.

1.2.4 Les formations innovantes, C-MOOC, X-MOOC, SPOC...

Dans le cadre de cette thèse, ainsi que dans le cadre professionnel de notre pratique d'enseignante, de conceptrice et de formatrice de dispositif médiatisé à distance, nous pensons qu'il est important de s'informer sur les projets et les décisions gouvernementales concernant le numérique afin d'obtenir une vision globale des possibilités, changements et avancées pédagogiques et technologiques liées au domaine de la formation à distance. Comme dit plus haut, les TIC évoluent vite et nous devons rester attentive et ouverte aux

³² Nous traduisons : Sub-system 2 (learner-centered), (Bertin et Gravé, 2010 : 23).

changements du domaine techno-pédagogique afin de suivre de près ce qui peut améliorer le dispositif que nous proposons à nos apprenants.

C'est ainsi que nous concluons cette section consacrée au dispositif médiatisé avec un exemple de dispositifs de formation entièrement à distance, les MOOCs. En effet, l'intérêt grandissant pour ces formations du supérieur en Amérique du Nord depuis 2007, puis dans notre pays depuis 2010, a retenu l'attention de la communauté scientifique sur ce récent phénomène. L'année 2012 fut la grande année du MOOC mais il fait toujours parler de lui car le MOOC évolue vite, se multiplie (xMOOC et cMOOC) ou se transforme (SPOC).

1.2.4.1 MOOC, CLOM, FLOT, SPOC...

Le terme MOOC est l'acronyme anglais de : *Massive Open Online Course*, en français CLOM : Cours en Ligne Ouvert et Massif ou FLOT : Formations en Ligne Ouvertes à Tous. Un MOOC se définit au sens large par « une formation de masse à distance s'appuyant sur les technologies numériques et le web social. » (Jézégou, 2015 : 2). Le MOOC s'inspire de la conception connectiviste de l'apprentissage des chercheurs canadiens Siemens, Downes et Cormier au début des années 2000. Le connectivisme s'appuie sur la théorie d'un apprentissage basé sur les apports des nouvelles technologies où l'apprenant s'auto-organise et apprend seul en autonomie.

Pour revenir au terme employé, la gratuité (en dehors du coût d'accès à Internet) et la facilité d'accès rendent le cours « massif » parce qu'il accueille un grand nombre d'étudiants internautes sans aucune restriction. Ainsi, en 2008, le MOOC de Downes et Siemens intitulé : « *Connectivism and Connective Knowledge* » fut présenté à 25 étudiants de l'université du Manitoba au Canada mais fut également suivi en ligne et gratuitement par 2300 étudiants hors institution.

Comme le dit Daniel (2012), le MOOC était prévu initialement dans le but d'offrir un cours gratuit au plus grand nombre :

The title itself evokes the aim of the course, which was to follow Ivan Illich's injunction that an educational system should 'provide all who want to learn with access to available resources at any time in their lives ; empower all who want to share what they know to find those who want to learn it from them ; and, finally furnish all who want to present an issue to the public with the opportunity to make their challenge known'. (Illich, 1971). (Daniel, 2012 : 3).

Le MOOC se présente sous deux formes : le xMOOC et le cMOOC qui se différencient par leur degré d'ouverture au sens théorique de Jézégou (2005, 2008)³³. Le xMOOC, popularisé par le Massachusetts Institute of Technology (MIT), présente un moindre degré d'ouverture. Ses cours classiques présentés en ligne sous forme de vidéos aux contenus prédéfinis par l'enseignant et complétés par des exercices à effectuer à dates butoirs rappellent les caractéristiques d'un enseignement transmissif traditionnel. Le cMOOC est plus ouvert, il propose « de nombreuses ressources regroupées autour de thèmes » et non « des présentations linéaires que tous les étudiants doivent suivre », il se distingue par « la connectivité et le réseautage social entre participants. » (Henri, 2011 : 626). Aujourd'hui, la distinction entre les deux formes de MOOCs est moins tranchée en France et s'efface au profit d'un format s'approchant plus du SPOC dont nous parlons dans quelques lignes. Ceci illustre bien la nature changeante et évolutive du contexte technologique, les MOOC en font partie et n'échappent pas à la règle.

Si la facilité d'inscription de l'étudiant hors institution est particulièrement simple, l'étape qui suit est un peu plus complexe car elle demande à l'apprenant des capacités à s'auto-diriger afin d'exploiter les ressources mises à disposition, mais aussi à s'auto-évaluer (Charlier 2014). Ces capacités ne vont pas de soi pour tous, car seuls 4 à 7% vont jusqu'au bout d'un MOOC (Boullier, 2014 ; Daniel, 2012), ainsi le nombre d'inscrits, souvent présenté comme massif et plutôt extraordinaire, n'est pas toujours révélateur de l'efficacité et donc du succès d'un MOOC. Le fait que les MOOCs ne soient pas diplômants est-il aussi en cause ? En tous cas, la non diplomation représente « un obstacle de taille » Charlier (2014 : 3).

Afin de pallier ce type d'obstacles, le SPOC (Small Private Online Course) se présente diplômant, limité à 30 apprenants sélectionnés sur dossier et envisage une relation étroite entre apprenants et tuteurs via une plateforme de discussion qui aide à la co-construction de l'apprentissage, comme le précise François Germinet, président de l'université Cergy-Pontoise et du comité numérique de la Conférence des présidents d'universités (CPU) :

On a besoin d'adapter le processus pédagogique à quelque chose de plus privé, de plus resserré, avec un meilleur suivi et une relation plus dense

³³ Selon Annie Jézégou : « L'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et individualisants dont la principale propriété est ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages. » (2005, 2008).

entre les apprenants, via la plateforme, ainsi qu'avec leurs tuteurs. (Interview du 16/06/2014 réalisée par Paul de Coustin³⁴).

Selon Aïm et Depoux (2015 : 3), l'opposition des termes : « massive / small » et « open / private » illustre la tentative d'accéder « à une pédagogie « distantielle » optimale ». Le SPOC arrivera t'il à relever le défi ?

1.2.4.2 Le MOOC en France, une évolution ou une innovation ?

En France, c'est en janvier 2014 que l'arrivée massive des MOOCs a débuté par le biais du portail OCEAN³⁵ et de la plateforme FUN³⁶. Depuis cette date, une soixantaine de formations en ligne ont été suivies par plus de 400 000 personnes dans des domaines et disciplines très variés allant des sciences humaines et sociales aux sciences technologies et santé. Il faut préciser que des améliorations furent opérées afin de garantir une crédibilité scientifique à ces dispositifs, par exemple le portail OCEAN fait depuis peu valider le contenu des MOOCs par un comité éditorial composé de personnels académiques. Le 1^{er} MOOC certificatif français : MOOC Gestion de projet³⁷ semble être le symbole des évolutions éventuelles futures (Guillemet, 2014). En effet, il délivre une certification authentifiée donnant droit à des crédits ECTS³⁸, et son succès se manifeste par 49% de complétion sur un total de 87 193 inscrits, toutes éditions confondues, en sachant que la 7^{ème} édition débutera en mars 2016.

Cependant, en dépit des avancées, le MOOC peut irriter compte tenu de la surenchère des médias qui présentent le MOOC comme un dispositif révolutionnaire. La redondance du terme « révolution » dans le discours médiatique relatif aux MOOCs est bien réelle (Aïm et Depoux, 2015), surtout lorsqu'il s'agit de mettre en avant les milliers d'inscrits à ces dispositifs (Guillemet, 2014), alors que nous remarquons ultérieurement que le nombre important d'abandons posait question. Même si sur bien des aspects, il apparaît pour

³⁴ Interview du 11 juin 2014, le figaro étudiant, <http://etudiant.lefigaro.fr>

³⁵ Portail OCEAN : lancé le 18 novembre 2013 à l'initiative de 6 grandes écoles francophones : ENS Paris, ENS Lyon, Polytechnique Paris, Polytechnique Montréal, École Polytechnique Fédérale de Lausanne et l'Université catholique de Louvain.

France Université Numérique, lancé le 2 octobre 2013 par le gouvernement Ayrault. Il s'agit d'un agenda de développement quinquennal en faveur du numérique dans le supérieur.

³⁷ mooc.gestiondeprojet.pm

³⁸ Crédits ECTS : European Credits Transfer System : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits, basé sur la charge de travail de l'étudiant, le nombre d'heures de cours et les objectifs de formation. Il remplace l'ancien système des Unités de Valeur pour le LMD. 1 crédit=25 à 30 heures de travail, 1 année universitaire=60 crédits.

d'autres comme « une révolution insoupçonnée » relative à « l'horizontalisation dans la collaboration des enseignants avec les autres personnels de la faculté, mais aussi des apprenants. » (Professeur Antoine Flahault 2014³⁹). Peut-être faudrait-il consulter les apprenants à ce sujet, mais comme le rappelle Charlier (2014 : 2), le phénomène est récent et « il existe encore très peu de recherches sérieuses sur le sujet et les sources disponibles renvoient souvent à des blogs et à des articles de presse. »

Alors le MOOC représente-t-il une innovation ? La question se pose en dépit du changement radical qu'il induit dans la mise en œuvre de l'enseignement au niveau du supérieur (*ibid.*). Même si le cMOOC semble plus innovant pédagogiquement que le xMOOC concernant les modes d'évaluation et les échanges sociaux qu'il permet grâce à la plateforme de discussion, il n'en reste pas moins que le MOOC en général positionne l'enseignant au centre du dispositif « selon une figuration polycentrique : expert, témoin, animateur, enseignant, accompagnateur », ce qui fait de lui « l'homme orchestre du dispositif » (Aïm et Depoux, 2015 : 10-11). Cela renvoie au cours magistral des amphithéâtres que nous connaissons tous, et au-delà de cela, selon Boullier (2014 : 3-4), à une « vieille pédagogie (...) qui consiste en une simple mise à disposition de contenus », ce qui pour ce chercheur, est une « non-innovation pédagogique et technique » mais plutôt une « répétition d'un modèle de formation épuisé ».

1.2.4.3 Discussion

Nous pouvons penser que ces dispositifs médiatisés d'un nouveau genre se sont mis en place sans s'appuyer sur une réflexion théorique, comme le pointent Siemens, Irvine et Code (2013 : 1) : « The vast research available in online and distance education has been largely ignored by mainstream media and MOOC providers. » et que cela oblige à un repositionnement pédagogique et/ou technique en fonction du vécu et du retour d'expériences. Le SPOC est un exemple de ce repositionnement, ce qui révèle une capacité d'évolution et d'adaptation des concepteurs, même si nous ignorons les critères de sélection qui définissent l'admissibilité des 30 apprenants au SPOC, ou en d'autres termes, que signifie exactement le terme « private » ?

On peut également se demander quelle sera la place des MOOCs dans l'enseignement supérieur. Remplaceront-ils les cours magistraux, joueront-ils uniquement le rôle de

³⁹ Interview du 17 février 2014 du Pr Flahault, « Un MOOC réussi sera un MOOC où le professeur sera très discret ».

compléments pédagogiques pour les apprenants ou de véritables supports pour la formation tout au long de la vie ? Ce sont les enseignants du supérieur créateurs de MOOCs en France qui nous donnent des éléments de réponses : « Le MOOC ne remplace pas le cours, il ne le remplacera jamais... » (Professeur Patrick Zylberman, 2014⁴⁰), « Je ne suis pas sûr que les MOOCs soient de l'enseignement » (Professeur Avner Bar-Hen, 2013⁴¹), « Le tournage du MOOC n'a pas été une expérience solitaire ce qui est loin d'être habituel dans l'enseignement. » (Professeur Antoine Flahault, 2014⁴²). Les témoignages expriment les doutes, les questionnements ou les enthousiasmes d'enseignants vis-à-vis des MOOCs, les avis sont partagés mais le MOOC ne laisse pas indifférent.

Nous sommes à un stade embryonnaire du processus MOOC, que ce soit dans la phase de création du cours, dans l'expérience post cours et au niveau de la recherche scientifique. Cependant, nous pouvons déjà constater que le MOOC évolue rapidement dans sa capacité à redéfinir un modèle de transmission du savoir avec le SPOC, plus accessible pour celui qui ne peut suivre les cours d'université sur site. D'autre part, du point de vue de l'enseignant, nous considérons que la participation aux MOOCs dépend de la vision et de l'objectif pédagogique de l'intéressé, elle peut séduire l'enseignant habitué ou plus à l'aise avec les cours magistraux, puisque le MOOC instaure une posture de polyprésence énonciative du professeur comme le soulignaient Aim et Depoux (2015). Il semble qu'il soit plus difficile à envisager pour l'enseignant qui se plaît à échanger sur le vif avec ses étudiants dans et après son cours.

En fonction de ce que nous connaissons à ce jour, nous pensons que le MOOC est un excellent complément de cours pour les étudiants des universités mais aussi pour les personnes qui souhaitent reprendre des études dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Cependant, comme l'explique Guillemet (2014 : 4), le MOOC s'adapte davantage « aux connaissances exactes qu'aux connaissances basées sur une construction sociale » du fait des modalités d'évaluation dont nous parlons plus haut (évaluation par les pairs, auto-évaluation), mais aussi à cause du manque de modalité présentielle et de tutorat.

Pour ces raisons, nous pensons que le MOOC pourrait jouer le rôle d'outil complémentaire à notre dispositif médiatisé à distance visant à former des enseignants de

⁴⁰ Interview du 1^{er} septembre 2014 du Pr Zylberman, « Enseigner avec un MOOC ? Retour d'expérience du Professeur Patrick Zylberman ».

⁴¹ Interview du 20 décembre 2013 du Pr Bar-Hen, « Les MOOC : une nouvelle ruée vers l'or ? ».

⁴² Interview du 27 janvier 2014 du Pr Flahault, « Tourner un MOOC : une nouvelle expérience pédagogique ».

langues vivantes étrangères, dans une perspective d'ajout de cours ou d'aide pédagogique supplémentaire aux apprenants lors de la modalité distantielle prévue par le dispositif hybride. Il se positionnerait donc comme « un plus » intégré au dispositif lui-même mais ne pourrait se substituer à lui.

Quoi qu'il en soit, nous concluons sur une réflexion de (Charlier, 2014 : § 15) qui pense que l'arrivée des MOOCs en France et en Europe sera peut-être « une occasion à ne pas manquer de se centrer davantage sur la qualité de l'enseignement à l'université et sur les missions de l'université de demain ».

Qu'ils soient perçus comme une innovation ou qu'ils provoquent des doutes auprès de la communauté éducative, les MOOCs incitent à la réflexion pédagogique qui ne peut être que bénéfique, n'est-il pas en effet louable de remettre en question ses pratiques professionnelles quelles qu'elles soient, qui plus est lorsqu'il s'agit de pratiques aussi importantes que celles qui consistent à transmettre le savoir ?

1.3 L'appropriation des TIC

En formation à distance, l'éclatement spatio-temporel exige la présence d'outils technologiques qui rendent la communication, l'échange, la réalisation d'activités et d'accompagnement à distance possibles entre les individus. Cependant, la seule présence de l'environnement techno-pédagogique ne le rend pas opérationnel pour autant. L'outil doit s'accompagner de médiations humaine et technique qui permettent aux sujets de maîtriser l'outil à la fois techniquement à l'aide d'un « mode d'emploi », et symboliquement en donnant du sens à son utilisation.

Ainsi, s'approprier l'outil revient à s'interroger sur le rapport qui peut (ou qui doit) exister entre l'homme et la machine, ou entre la technologie et les usagers. La genèse instrumentale de Rabardel (1995) qui développe les notions d'instrumentation et d'instrumentalisation permet d'appréhender cette relation outil-usager. Les moyens de médiation et de médiatisation mis en place peuvent influencer positivement sur : « les compétences des sujets à la construction et à l'utilisation des outils qui sont considérées comme des ressources pour atteindre un but ». (Rabardel, 1995 : 39).

En effet, sans ces compétences, l'utilisateur ne peut avoir un rôle actif vis-à-vis de l'outil.

La perspective socioconstructiviste de l'apprentissage apparaîtra en filigrane dans ce sous-chapitre. Nous pensons que la co-construction des savoirs entre acteurs par le biais du travail collaboratif et des échanges interactifs à distance positionne les TIC comme outils incontournables et rend donc leur appropriation indispensable.

1.3.1 La genèse instrumentale

Les activités réalisées lors du processus d'appropriation progressif de l'artefact par le sujet afin qu'il devienne l'instrument d'une pratique nouvelle, relèvent de la genèse instrumentale qui est liée à deux dimensions :

- L'instrumentation, orientée vers le sujet, s'intéresse à la façon dont l'artefact va contribuer à faire émerger les possibilités d'actions du sujet afin de réaliser une tâche ;
- L'instrumentalisation, orientée vers l'artefact, se réfère à la manière dont le sujet va personnaliser l'artefact.

Considérer ces relations homme-machine, à la fois dans la construction du processus d'appropriation de l'artefact par le sujet et dans l'usage qu'il peut en faire, aide à déterminer pour le concepteur de dispositif ou pour l'enseignant le type de pratiques à associer à tel outil et dans quel but.

1.3.1.1 L'instrumentation et l'instrumentalisation

Un instrument possède deux composantes technique et symbolique, ce qui amène à se poser les questions suivantes : Comment faire pour utiliser cet instrument ? Pourquoi l'utiliser, à quelles fins ? Selon Guichon (2012 : 46), les maîtrises technique et symbolique « sont les deux facteurs essentiels en jeu pour l'appropriation ». Rabardel (1995 : 64) explique que l'instrument est une « entité mixte » composée d'un artefact (matériel ou symbolique) et de schèmes d'utilisation du sujet dont voici le modèle :

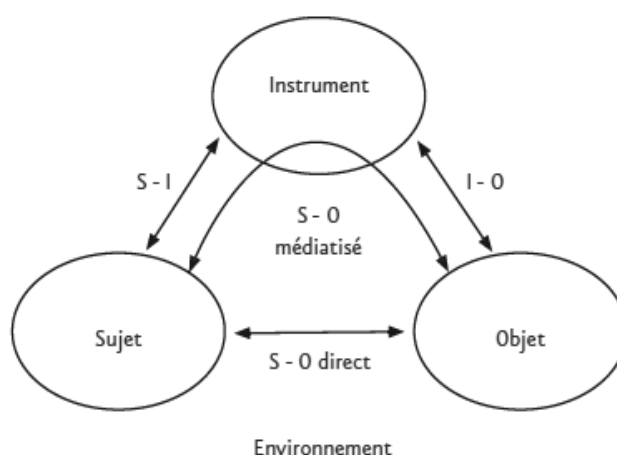


Figure 6. Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées (d'après Rabardel et Vérillon, 1985)

Nous observons que les sens d'interactions entre les trois pôles du schéma positionnent l'instrument comme médiateur du sujet et de l'objet. Ce modèle peut se transposer à une situation d'apprentissage médiatisée où les sujets (enseignant-apprenant) sont en relation directe avec l'objet (le savoir) ou médiatisée par l'instrument (les TIC). Nous retrouvons dans le modèle d'ergonomie didactique de Bertin (2003) le sous-système de l'ergonomie cognitive qui met en relation l'apprenant, la langue et l'ordinateur. Bertin (*ibid.*) souligne que c'est l'apprenant qui actualise l'environnement d'apprentissage virtuel dans son interaction avec l'ordinateur, interaction matérialisée dans le modèle de Rabardel par la flèche : Sujet-Instrument-Sujet.

1.3.1.2 L'affordance

Au sens de Gibson (1977), l'affordance se situe dans la relation spontanée implicite qui peut exister entre l'homme et les possibilités d'utilisation d'un artefact. L'affordance existe et ne demande qu'à être stimulée selon Norman (2002), ce qui incite le concepteur à :

s'interroger sur les habiletés nécessaires chez l'apprenant lui permettant de tirer effectivement parti des opportunités offertes (...) quant à la maîtrise de l'usage des technologies. (Charlier, Deschryver, Peraya, 2004 : 9).

C'est la capacité du sujet à transformer sa perception de l'outil en action réelle, donc passer d'une situation d'affordance à une situation d'usage qui doit être prise en compte par le concepteur ou l'enseignant. En effet, le défi de l'utilisation de la technologie à des fins d'apprentissage qui font sens est de relier d'un côté les moyens offerts par les TIC et de l'autre, les possibilités qu'ont les sujets à les utiliser. Nous voyons le rôle important que joue la situation d'affordance sur l'activité cognitive du sujet et que son impact « tient aux possibilités d'actions qui s'offrent au sujet. » (Rabardel, 1995 : 62). Dans le cas de dispositif médiatisé à distance, les situations d'affordances peuvent être multiples puisque les outils sont nombreux. Le dispositif médiatisé étant lui-même un outil composé d'autres outils, l'enseignant sera sensibilisé à toutes les situations d'affordance et d'activités instrumentées de l'apprenant dans l'environnement. Tenir compte de la notion d'affordance peut aider à choisir le bon outil en fonction du public visé et du contexte pédagogique car l'instrument n'est pas transparent et entraîne des modifications dans les manières de faire. (Cretin-Pirolli et Cottier, 2009).

1.3.2 La médiation et la médiatisation

1.3.2.1 La médiation

L'utilisation d'un environnement techno-pédagogique suppose une médiation humaine, c'est-à-dire l'intervention de l'homme sur le choix des modalités d'accompagnement humain et des ressources mises en place dans un but pédagogique visé et un contexte précis. En formation à distance, la relation pédagogique médiée⁴³ met en relation

⁴³ Nous choisissons d'utiliser le verbe médier plutôt que médiatiser, car comme le remarque Réseau (2002 : 192) « aux substantifs médiation et médiatisation ne correspond qu'un seul et même verbe, médiatiser. Pour

apprenants et enseignants par le biais d'outils facilitant les échanges synchrones (chat, visio-conférence...) et asynchrones (courriel, forum...). Ces échanges vont dans le sens de la construction du lien social entre intervenants durant les périodes distanciées, propices à l'accompagnement et au suivi. Guichon (2006 : 14) explique que la médiation permet à un produit (ressource, dispositif) de se transformer en « ressource raffinée, dans le sens d'un produit qui a été traité, didactisé, afin de le rendre propre à un apprentissage signifiant. » La médiation aide à apprendre avec les technologies car elle donne les moyens à l'homme de les interpréter et les faire vivre sur le terrain (Linard, 1996).

1.3.2.2 La médiatisation

En didactique des langues, la médiatisation est définie selon Rézeau (2002 : 193) comme :

l'opération consistant à sélectionner, transformer, transposer les matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des instruments (contenus, méthodes, matériels, tâches) répondant à des besoins pédagogiques déterminés.

La médiatisation des contenus et des ressources qui peuvent être proposés à l'apprenant grâce aux TIC va engendrer de nouvelles pratiques au sein des dispositifs médiatisés à distance. Ainsi, comme nous l'avons noté en 1.1.1.3, le groupe classe se décompose à distance mais se recrée avec le recours à des outils de type plateformes pédagogiques en ligne qui permettent de nouvelles pratiques mutualisées selon l'approche socioconstructiviste. Dans la même idée, la communication médiatisée qui permet l'interaction humaine immédiate ou différée rompt l'isolement et joue un rôle socio-affectif important. De fait, l'interaction entre les sujets apprenants peut agir comme stimulus cognitif et déclencher des pratiques pédagogiques collaboratives.

1.3.2.3 De l'enseignement à l'apprentissage

Avec les TIC, on passe de la transmission à la médiatisation des ressources et à la médiation de la relation pédagogique. Le double apport communicationnel et formatif que la médiatisation et la médiation induisent participe au changement paradigmatique : Enseignement → Apprentissage. En effet, l'accès et l'individualisation des ressources pour l'apprenant favorisée par les TIC change son rapport au savoir, dès l'instant où l'enseignant

désigner le processus de médiation, il nous semblerait préférable d'utiliser le néologisme médier, qui commence à faire son apparition dans la littérature du domaine. »

n'est plus le seul à le transmettre. L'apprenant est ainsi positionné au cœur du dispositif, il a le choix de prendre son apprentissage en main, reléguant l'enseignant à un rôle moins central. La distance opère un rapprochement didactique entre le sujet et le savoir, ce qui peut aider à le responsabiliser et à le rendre plus actif vis-à-vis de son apprentissage.

D'autre part, les TIC peuvent faire évoluer l'apprentissage entre pairs selon l'approche socioconstructiviste, et de façon plus prégnante en situation distanciée, en favorisant de nouvelles pratiques collaboratives et sociales, comme le fait de transformer les échanges entre apprenants autour d'un thème donné en ressources pédagogiques créées collectivement (Brugvin, 2005), ou bien en intégrant le sujet lui-même et sa propre expérience de la formation (Charlier, 2008). Nous voyons qu'utiliser les TIC en contexte didactique permet d'évoluer vers un paradigme qui prend davantage l'apprenant en compte, recompose les rôles et change les pratiques d'apprentissage.

1.3.3 La communication médiatisée par ordinateur

Ce paragraphe revient⁴⁴ sur la CMO mais cette fois du point de vue de l'appropriation des outils TIC. Nous envisageons l'appropriation des outils selon la nature communicationnelle et formative du dispositif médiatisé décrite par Peraya (1999), qui fait intervenir ces outils en adéquation avec les objectifs pédagogiques visés de l'ordre du cohabiter ou du coagir (Puren, 2002), selon les perspectives communicative et socioconstructiviste (Vygotski).

La CMO permet la communication synchrone ou asynchrone entre individus selon un canal de production oral ou écrit. Selon l'outil choisi, on privilégie l'échange individuel : un locuteur/un interlocuteur, le mode *one-to-one*, ou bien l'échange participatif : un locuteur/plusieurs interlocuteurs, le mode *one-to-many* et enfin l'échange collectif avec plusieurs locuteurs/plusieurs interlocuteurs, le mode *many-to-many*.

⁴⁴ Confer sections 1.2.3.2 et 1.2.3.3

1.3.3.1 La CMO comme instrument social

Le dispositif médiatisé met en scène des outils de la CMO choisis selon les possibilités techniques du contexte et pour lesquels l'intégration techno-pédagogique a le plus de chance de s'opérer. Au sens de Guichon (2012), pour que cette intégration puisse se produire, le concepteur doit considérer le degré d'appropriation pédagogique de l'outil, sa facilité de mise en place pour les formateurs et son apprenabilité pour les apprenants. Prendre en compte les affordances et « le caractère dynamique de la relation entre les propriétés des outils et les actions (ou discours) des utilisateurs. » (Mangenot, 2009 : 101), doit être envisagé en conception de formation médiatisée.

Les outils ainsi sélectionnés vont participer à faire circuler la communication parmi les acteurs quels que soient le type et le mode d'interaction, ils permettront également l'accompagnement des apprenants au long cours et à distance grâce au tutorat proposé par l'enseignant. On connaît l'importance du tuteur qui aide à compenser le déficit socio-affectif du manque de contact présentiel pour les dispositifs entièrement à distance ou lors des périodes distantielles de dispositif hybride. L'appropriation des outils de la CMO par l'apprenant l'aide à apprendre « avec » ses pairs, tout en communiquant avec eux et le tuteur, ce qui participe à recréer le groupe classe à distance. La CMO peut-être considérée comme outil médiateur « entre l'élève et le monde, les autres et soi » (Ivic, 1994) et agit ainsi pour que l'interaction sociale aide à la construction de l'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste.

1.3.3.2 La CMO comme instrument d'apprentissage

Dans une démarche didactique, nous cherchons à établir un lien entre la recherche théorique et les contextes pédagogiques et technologiques qui conduisent aux espaces d'apprentissage. La CMO est envisagée dans cette optique comme « valeur ajoutée » à l'apprentissage pour reprendre les termes de Guichon (2012), car elle donne la possibilité de confronter l'apprenant au document brut iconographique, audio, vidéo ou textuel, mais aussi aux échanges communicatifs avec des natifs par exemple, garantissant l'accès à une langue authentique. Comme le dit Ellis (2003), la langue est en premier lieu un outil de communication, avant d'être objet d'étude, ainsi échanger en langue cible permet de former des « acteurs sociaux qui accomplissent des tâches » ce que préconise le CECRL (2001 : 15). Comme nous l'avons vu au paragraphe précédent, les interactions sociales entre apprenants que facilitent les outils de la CMO, représentent un autre moyen

d'apprentissage quand les interactions deviennent elles-mêmes objets d'étude. Ainsi, la CMO participe à engager les apprenants à co-habiter virtuellement par le biais d'interactions sociales puis à coagir de façon collaborative afin d'apprendre ensemble. Pour l'apprenant, s'approprier les outils de la CMO revient par corrélation à intégrer une manière nouvelle d'apprendre, ce qui n'est pas toujours évident, comme nous le verrons au chapitre 7, en partie 3 de notre thèse.

Pour l'enseignant-tuteur qui s'engage dans un dispositif médiatisé, un degré élevé d'acculturation technologique est indispensable ; comment en effet proposer les outils les mieux adaptés aux contexte et objectif pédagogiques ciblés sans une connaissance et une maîtrise de ceux-ci ? De surcroît, il est nécessaire que l'enseignant soit compétent en matière de médiation et d'accompagnement humain afin d'assembler les trois domaines du dispositif de communication et d'apprentissage : le technique, le social et le sémiotique selon l'approche « techno-sémio-pragmatique⁴⁵» de Peraya, (1999 : 154) ou « techno-sémio-pédagogique » de Guichon (2012 : 187).

Qui plus est, les recherches émanant du domaine de la CMO montrent que les concepteurs et enseignants tuteurs de dispositif techno-pédagogique ne peuvent que proposer un scénario possible 'en vue de' (Linard, 2002), compte tenu des caractères changeant des technologies et des réactions imprévisibles de l'humain. Cela les oblige à opérer des ajustements constants qui bouleversent leurs choix ou leurs approches pédagogiques, exigeant d'eux une faculté d'adaptation et une remise en question qui relèvent d'un apprentissage sur soi, d'une médiation réflexive (Charlier *et al.*, 2006). Plus récemment, un groupe de chercheurs s'est penché sur les effets du dispositif hybride sur le développement professionnel des enseignants (Lameul *et al.*, 2011), mettant en évidence les évolutions en terme d'acculturation technologique et de changements de pratiques induites par les TIC.

Nous avons vu que l'appropriation des artefacts est un processus complexe dû à l'instrument lui-même et aux compétences diverses exigées par le sujet en vue de l'instrumentalisation.

⁴⁵ Cette approche se définit aussi par l'articulation de trois univers : « une technologie, un système de relations et un système de représentation » (Peraya, 1999 : 154).

La relation homme-machine peut aussi être influencée par des éléments extérieurs comme le contexte professionnel et la valorisation des pratiques instrumentées par les TIC, ou un contexte personnel motivant et facilitant l'appropriation.

Nous pensons que dans le cadre de la formation pédagogique qui nous occupe, il est essentiel de rester réaliste face à un optimisme institutionnel parfois aveugle et en décalage avec la réalité, ainsi tout concepteur en ingénierie pédagogique doit prendre conscience des difficultés d'appropriation des outils par le public visé, afin d'éviter échecs ou abandons. Comme le dit Linard (1996 : 116) :

la qualité de la médiatisation technique de l'apprentissage ne vaut que ce que vaut la médiation des hommes qui l'interprètent et la font vivre sur le terrain.

Sans cette interprétation et cette action de l'homme, la machine reste muette.

1.4 Synthèse chapitre 1

Les trois volets de ce premier chapitre consacré à l'apprentissage médiatisé à distance ont défini le cadre théorique de notre recherche dont les contours sont délimités par les notions de distance et de dispositif. Ces deux notions phares nous ont naturellement dirigé vers d'autres concepts qui, à leur tour, nous ont permis de mieux cerner les caractéristiques de l'apprentissage à distance, déterminé par le changement de paradigme éducatif induit par la mise à distance et la présence des TIC.

La particularité de notre objet de recherche est qu'il est relié à plusieurs domaines théoriques interdépendants impliquant un point de vue épistémologique qui permet de prendre en compte toutes les notions comme un tout matérialisé par le dispositif médiatisé sur lequel nous posons un regard à chaque fois différent en fonction du prisme choisi. À titre d'exemple, nous nous sommes intéressée aux outils communicationnels d'un point de vue communicatif et aussi socioconstructiviste. Les TIC sont très présentes dans chaque notion et sont abordées sous des angles divers, comme celui de l'instrument avec la genèse instrumentale ou sous l'angle de l'appropriation avec la relation homme-machine.

Le cadre théorique ainsi dessiné s'affinera au chapitre deux et permettra de fonder le socle de notre recherche-action dont la particularité est d'effectuer un va-et-vient entre la théorie et la pratique du terrain. De fait, ces notions seront de nouveau exploitées et/ou discutées mais cette fois dans une approche plus pragmatique concernant l'étude de la pratique en partie trois, lors de l'analyse des effets puis de la discussion.

Chapitre 2

Former des enseignants de LVE à distance

Dans ce chapitre, nous nous penchons sur la formation d'enseignants de langues vivantes étrangères (LVE), et ce au niveau macro ou institutionnel, au niveau méso du dispositif de formation et au niveau micro des apprenants et des enseignants.

Notre dispositif de FAD fut mis en place pour accompagner l'enseignant non titulaire lors du processus d'autoformation long et parfois difficile pour qui se forme « sur le tas », ainsi nous présenterons les éléments indispensables à cet accompagnement qui seront présents dans notre projet de FAD.

Dans un premier temps, le volet didactique présentera les modalités d'apprentissage envisageables en vue de former des enseignants de LVE par le biais du dispositif médiatisé à distance, qui seront complétées par les contenus didactiques préconisés au niveau institutionnel en vigueur qui dicte la pratique d'enseignement d'une LVE.

Nous serons donc amenée à éclairer ce chapitre sous différents angles :

- l'angle du chercheur avec la référence aux notions théoriques relatives à la formation d'enseignants de LVE ;
- l'angle du praticien qui s'appuie sur les références officielles institutionnelles.

Ce double point de vue épistémologique permettra d'appréhender la formation à distance de façon plus complète en abordant le dispositif sous son volet didactique et pédagogique. La dimension sociale sera également analysée dans ce chapitre. En effet, nous nous appuyons sur la théorie socioconstructiviste d'inspiration vygotkienne et piagétienne, qui positionne la dimension sociale de l'apprentissage au premier plan.

2.1 Les modalités d'apprentissage

2.1.1 Le socioconstructivisme

Tout comme la notion de distance, le socioconstructivisme est le second pilier de l'édifice de notre objet de recherche : la formation d'enseignants de LVE via un dispositif médiatisé à distance. Nous expliquons que le socioconstructivisme, fondé sur les théories de la psychologie du développement de l'être humain, représente un apport important dans la construction sociale de l'apprentissage qui est en lien direct avec notre objet de recherche. En effet, l'une des visées de notre thèse est de comprendre comment il est possible de construire l'apprentissage social via les outils de la CMT au sein de notre dispositif dans le but de consolider les acquis d'enseignants non titulaires de LVE en poste.

2.1.1.1 Le constructivisme

Le constructivisme est un courant théorique relatif à la psychologie du développement de l'enfant que Jean Piaget, épistémologue et psychologue suisse, développa dans les années 1920.

C'est lorsqu'il remplit les fonctions de directeur du Bureau International d'Éducation (BIE) à Genève de 1929 à 1968 que Piaget écrit ses « discours du directeur » qui nous instruisent sur les principes de base de sa conception de l'éducation et sur lesquels nous nous appuyerons pour illustrer notre propos :

C'est dans cette collection d'une quarantaine de textes – oubliés par la plupart des commentateurs de l'œuvre piagétienne – qu'on trouve, exprimés bien plus explicitement que dans les autres écrits, les éléments du credo pédagogique de Jean Piaget. (Munari, 1994 : 323).

Piaget conçoit l'apprentissage comme le résultat d'une interaction entre le sujet et son environnement dont l'objectif est « la recherche constante de l'équilibre dynamique entre le sujet et son milieu. » (Bourgeois et Nizet, 1997 : 63). Cette quête du nouvel équilibre s'effectue à l'aide de deux processus : l'assimilation et l'accommodation qui vont permettre au sujet d'appréhender une situation nouvelle en la modifiant et en l'ajustant :

- L'assimilation se définit comme « le processus par lequel un objet du milieu est appréhendé par la structure cognitive actuelle du sujet » (Bideaud, Houdé et

Pedinielli, 1995 : 35), c'est-à-dire que le sujet interagit avec son environnement de façon à l'adapter à l'objet ou à la situation nouvelle.

- L'accommodation est une « activité par laquelle la structure cognitive actuelle du sujet se modifie pour s'ajuster à une modification de l'environnement » (*ibid.*), en d'autres termes, le sujet transforme sa structure d'accueil afin d'incorporer les éléments nouveaux.

Ainsi, selon Piaget, l'apprentissage passe par une démarche expérimentale : « on n'apprend à expérimenter qu'en tâtonnant soi-même, en travaillant activement » (Piaget, 1959 : 39⁴⁶, cité par Munari) car « une vérité apprise n'est qu'une demi-vérité, la vérité entière étant reconquise, reconstruite et redécouverte par l'élève lui-même. » (Piaget, 1950 : 35⁴⁷, cité par Munari). Ce principe s'attache à montrer l'importance d'un apprentissage plutôt actif au détriment d'un apprentissage passif ou trop transmissif qui laisserait peu le sujet agir et expérimenter par lui-même. Piaget nous parle d'action du sujet sur lui-même et de « vérité reconquise ou redécouverte », ce qui renvoie au dépassement de l'égoïsme⁴⁸ de chaque individu (Xypas, 1997 : 42-43, 45). Dans le domaine de la formation d'adultes, des réflexions linguistiques sur un fait de langue précis ou sur une question d'ordre pédagogique lancées par le biais d'un forum de discussion peuvent amener les apprenants à revoir leur point de vue, à le défendre, à aller vers l'autre en communiquant. La mutualisation d'expériences qui découle de pratiques sur le terrain peut donc contribuer au développement intellectuel de l'individu, en référence à la théorie piagétienne du développement cognitif lié aux expériences vécues.

La démarche expérimentale de Piaget suppose que :

[l'apprenant] construit ses opérations intellectuelles à la fois par son action sur l'objet à connaître et par une forme d'interaction avec autrui que Piaget nomme coopération. Les opérations de l'apprenant sur les objets et la coopération avec autrui constituent deux conditions complémentaires et également nécessaires à l'apprentissage. Action et interaction, opérations mentales et coopération sociale se présentent en fait sous la forme dynamique d'une spirale à trois éléments indissociables. (ibid.).

⁴⁶ Discours du directeur. In : 22^e Conférence internationale de l'instruction publique. Genève : Bureau international d'éducation. p. 38-40. www.fondationjeanpiaget.ch

⁴⁷ Discours du directeur. In : 13^e Conférence internationale de l'instruction publique. Genève : Bureau international d'éducation. p. 35-36. www.fondationjeanpiaget.ch

⁴⁸ L'égoïsme au sens de Xypas (1997 : 43) est « la vision spontanée et évidente du monde que l'on croit partager avec les autres, alors qu'il s'agit d'une image personnelle et subjective que l'on généralise. »

Dans le cas du dispositif médiatisé à distance, ce modèle renvoie à la perspective communicative qui s'exerce grâce à la CMO (ou la CMT) et qui peut se construire entre tous les acteurs du dispositif.

De fait, le recours aux outils de la CMO dans un dispositif de formation, qu'il vise l'apprentissage d'une L2 ou la formation d'enseignants, correspond à une vision constructiviste qui, selon Linard (1996 : 168) met en exergue :

la version humaniste de l'ordinateur, celle de l'outil intellectuel conçu exprès « pour penser avec » qui met la machine au service de l'auto-exploration cognitive et de la construction spontanée d'objets par l'apprenant.

Cette construction d'apprentissage, opérée dans un premier temps par les apprenants à l'intérieur du dispositif de formation, engendre la reconstruction du dispositif lui-même par le concepteur ou l'enseignant au fil du temps en fonction des contextes, publics et objectifs donnés. Comme le dit Paquelin (2011 : 570) :

L'efficience [du dispositif] est la résultante d'un processus d'intersubjectivation entre les acteurs (formateurs, apprenants) qui, par négociations, permet de réduire l'écart entre ce qui est prévu et perçu comme possible.

Le processus d'intersubjectivation dont parle Paquelin traduit la nature changeante, non définie du dispositif qui doit lui aussi se construire et s'adapter afin de gagner en efficacité, ce qui demande au concepteur de confronter le dispositif à la réalité du terrain qui est imprévisible⁴⁹.

Ainsi, ne serait-ce que par les nouvelles pratiques sociales et technologiques qu'il induit pour les apprenants et les enseignants, nous considérons qu'un dispositif médiatisé à distance permet la construction de l'apprentissage.

2.1.1.2 Le socioconstructivisme

Le préfixe « socio » du terme « socioconstructivisme » indique que la psychologie constructiviste se couple d'une dimension sociale. Les travaux du psychologue Lev S. Vygotsky dès les années 20, développent une théorie psychosociale⁵⁰ : « socio-historico-

⁴⁹ Nous reviendrons sur cet aspect de construction du dispositif en partie 3 de notre thèse.

⁵⁰ Les recherches de Vygotsky dont nous parlons dans cette thèse font référence aux idées du psychologue qui sont orientées vers la pédagogie, nous laissons de côté les théories relatives à la psychologie générale.

culturelle du développement des fonctions mentales supérieures » (Ivic, 1994 : 795) qui met en avant la thèse d'une sociabilité précoce chez l'enfant qui l'amène à interagir avec son entourage :

(...) les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré. » (Vygotsky⁵¹, cité par Ivic).

L'enfant se développe parce qu'il est en contact avec les adultes, ce qui l'aide à construire en commun lors d'activités partagées. Le développement cognitif résulte de l'apprentissage qui se produit lors d'interactions sociales selon un modèle de relations entre trois éléments : individu / tâche / alter (Roux, 2002). Selon Vygotsky, le passage de l'interpsychique vers l'intrapsychique permet à l'enfant de transformer le langage, outil de la relation sociale, en outil d'organisation psychique intérieure et donc de faire apparaître le langage privé, la pensée verbale, la mémoire. (Ivic, 1994). Ainsi la langue apparaît comme outil d'interaction socio-culturelle puisqu'elle développe diverses fonctions du langage intérieur.

La notion de zone proximale de développement (ou ZPD) dont nous parle Vygotsky illustre l'importance de l'apprentissage collaboratif à un moment donné de l'apprentissage. La ZPD se définit comme :

la différence (exprimée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance de l'adulte. (Ivic, 1994 : 784).

Si nous appliquons la notion de la ZPD au domaine didactique et en prenant le cas du dispositif médiatisé à distance dans l'apprentissage d'adultes qui est l'objet de notre recherche, nous notons que l'hybridation, avec la succession de moments plus individualisés (travail indépendant ou/et collaboratif sur une tâche précise) et de périodes d'accompagnement par l'enseignant ou par les pairs en présentiel (travaux collaboratifs, partage d'expériences...), aide à construire les compétences des apprenants. Il est possible d'apprécier les avancées des sujets vers leur zone proximale de développement grâce aux productions rendues lors des phases distantielles ou travaillées en présentiel grâce à la médiation humaine. D'autre part, ces étapes individuelles d'apprentissage en distanciel sont relayées par des échanges possibles par le biais d'artefacts mis à disposition des apprenants au sein du dispositif de formation. L'échange symétrique (entre non experts)

⁵¹ Vygotsky. (1982-1984). Vol. IV, p. 281.

ou dissymétrique (entre non experts et experts) peut s'instaurer et accompagner ainsi l'apprenant dans son cheminement cognitif lorsque le besoin d'aide se fait sentir et non lors de moments contraints par l'enseignant. En ce qui concerne le principe de la relation apprentissage → développement, notons comme essentiel le fait de sonder les acquis des apprenants en amont afin de leur permettre de s'appuyer sur ces acquis pour évoluer vers les compétences à acquérir.

2.1.1.3 Les pratiques sociales d'apprentissage

Ces deux grands courants théoriques positionnent le rôle des interactions sociales entre l'apprenant et son environnement comme fondamental au processus d'apprentissage. Piaget considère les interactions sociales comme participatives à l'évolution cognitive du sujet car elles confrontent ses représentations à celles d'autrui. La perspective socioconstructiviste de Vygotsky s'attache au processus d'intériorisation (l'interpsychique) de l'apprentissage construit par l'individu lors d'interactions sociales. La médiation apparaît donc comme essentielle car elle permet à l'individu d'interagir avec autrui grâce aux outils. Ces outils sont d'ordre sémiotique : la langue, le langage ; d'ordre technique : les modalités d'interaction avec l'autre, les codes de la communauté d'apprentissage, les artefacts permettant l'interaction à distance...

Nous validons le fait que la perspective socioconstructiviste s'inscrit précisément dans l'orientation de notre projet de recherche : le dispositif médiatisé à distance, car elle met en avant le rôle majeur joué par l'interaction dans l'apprentissage d'apprenants qui s'investissent dans des activités selon le modèle : individu / tâche / alter, (Roux, 2002). Étant donné que nous analysons dans cette thèse les effets du dispositif sur les pratiques d'une catégorie d'apprenants, nous portons donc un intérêt particulier aux travaux de recherche qui se penchent sur les moyens de faire interagir les sujets dans un contexte formatif à distance aidant à la construction de l'apprentissage grâce aux médiations humaine et technologique. En effet, si nous adhérons à la théorie socioconstructiviste, comment la mettre en place, comment parvenir à inciter, à créer et à pérenniser ces interactions sociales à distance au sein d'une communauté d'apprenants lorsque l'on sait qu'elles conditionnent l'apprentissage ? Nous avons trouvé au chapitre 1 des éléments de réponses à ces questionnements dont nous rappelons succinctement la teneur :

1. La présence d'outils de la CMO rend la communication efficace, même si l'on sait aussi que la seule présence des moyens de communication au sein du dispositif ne garantit pas leur utilisation. (Lamy *et al.*, 2007 ; Mangenot, 2008 ; Nissen, 2011 ; Guichon, 2012.)
2. L'élaboration du scénario de communication définit les moyens de faire communiquer les acteurs de la formation à distance : rôle et place des acteurs, moment, durée, contenu, espaces et modalités des communications ainsi que les paramètres d'utilisation des outils de la CMO. (Tricot *et al.*, 2003 ; Tricot, 2004 ; Mangenot, 2008.)
3. La recherche de « la proximité organisationnelle » au sens de Paquelin, (2011 : 574) à travers le scénario de communication dans le but de favoriser la proximité cognitive, est gage du partage de pratiques communes.

C'est cette proximité organisationnelle qui nous intéresse plus particulièrement à la lumière de la théorie socioconstructiviste car elle peut inciter les apprenants d'une formation à s'engager dans une communauté de pratiques et aider au travail collaboratif. Nous insistons sur la valeur épistémique du modal « peut » car le fait de 'donner envie de' fait appel à l'implicite qui se traduit par des relations tacites entre l'individu et son environnement, surtout lorsqu'on évoque les pratiques sociales. Wenger (1998 : 47) liste ces relations implicites de la pratique sociale en ces termes :

tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views.

Le modèle de la communauté de pratiques décrit par Wenger (*ibid.*) associe la communauté à la pratique à travers trois dimensions qui sont l'engagement mutuel, l'entreprise conjointe et le répertoire partagé représentées ci-après :

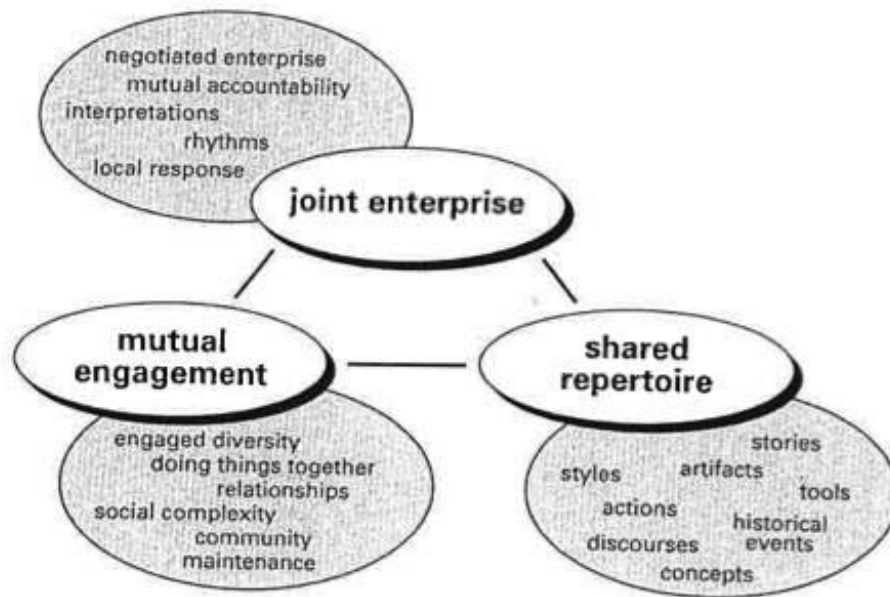


Figure 7. Dimensions of practice as the property of a community. (Wenger, 1998 : 73)

Cette figure montre que la communauté de pratiques s’apprécie comme un tout composé d’éléments divers liés par deux axes qui sont la communauté et les pratiques de cette communauté. Nous transposons ce schéma au contexte de notre objet d’étude avec l’engagement mutuel qui lance les apprenants dans des actions visant à accomplir des tâches ensemble dans un but commun en partageant des compétences, en s’entraîdant... Cet engagement peut prendre la forme d’interactions sociales en ligne favorisant la co-construction des savoirs entre apprenants et tuteurs (Hoadley, 2012). Notons que cet engagement mutuel implique non seulement une coexistence harmonieuse tout comme des conflits et des désaccords, ce qui reflète la complexité et la diversité d’une communauté quelle qu’elle soit (Wenger, 1998). L’entreprise conjointe, c’est la formation que suit un groupe d’apprenants et qui les lie à ‘faire ensemble’. Les actions effectuées par les apprenants afin d’accomplir les tâches varient selon leur personnalité et illustrent le rapport négocié entretenu avec l’institution ou le tuteur, dans notre cas. Enfin, le répertoire partagé renvoie à la façon dont la communauté a réussi à faire ensemble, à apprendre, à cohabiter et coexister. Il peut s’agir du choix des artefacts pour communiquer, des routines mises en place, du type de discours utilisé, des problèmes rencontrés... Le répertoire partagé aide à sonder l’efficacité du contrat pédagogique et du scénario communicatif en mettant en évidence les traces de l’engagement mutuel laissées par les acteurs du dispositif de formation.

Une communauté de pratiques qui s'installe en formation à distance renforce le sentiment d'appartenance au groupe, et instaure une dynamique collective d'apprentissage entre pairs qui s'appuie sur les potentialités de la CMO (Warschauer, 1997). Établir une communauté de pratiques est un défi à relever pour le tuteur en FAD car elle est concomitante au lien social à distance, indispensable au travail collaboratif et à la motivation.

2.1.2 Le lien social à distance

Quel que soit le type de dispositif de formation à distance, à savoir le « tout à distance » ou l'hybride, la question du lien social est cruciale. Nous avons vu que les principes constructiviste piagétin et socioconstructiviste vygotkien le placent comme élément essentiel à la construction de l'apprentissage ; en effet, sans interaction humaine, l'apprentissage ne peut se réaliser. D'autre part, d'un point de vue plus pragmatique, une formation à distance qui repose en grande partie sur la médiatisation via l'outil technique sans présence et sans contact humains peut apparaître moins « socialisante » alors que l'un des buts du dispositif de formation à distance vise à rompre l'isolement des apprenants en créant du lien social, que ce soit entre apprenant et tuteur ou entre pairs.

2.1.2.1 Lien social et apprentissage

Peraya (2008 : 3) nous rappelle que : « (...) tout acte pédagogique, à l'instar de tout acte de communication, comporte un important aspect relationnel (...) », ce qui positionne les relations sociales entre sujets d'une même formation à distance au premier plan. Nous retrouvons également l'aspect social et relationnel dans les trois dimensions d'une communauté de pratiques (Wenger, 1998) vues en figure 7 où les termes : *discourses*, *relationships*, *mutual accountability*, constituent un sous-ensemble commun aux trois cercles.

En didactique des langues, les interactions en ligne produites par les sujets d'une formation relèvent du champ de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), ou assisté par ordinateur (CALL)⁵². La communication pédagogique médiatisée (Peraya, 2000) et plus précisément les recherches portant sur la communication médiatisée

⁵² CALL : Computer-Assisted language learning / Apprentissage des langues assisté par ordinateur.

par ordinateur (CMO)⁵³, étudient le lien social à travers *les interactions* pédagogiques en ligne, terme récurrent dans la littérature du domaine. La recherche en CMO se focalise sur les discours que la communication pédagogique médiatisée véhicule via les outils technologiques.

La télécollaboration en langues est un exemple de dispositif qui exploite la communication pédagogique médiatisée grâce au lien social qui s'instaure entre des apprenants de langues et cultures diverses, créant ainsi des situations de communication authentiques qui permettent d'aider à l'appropriation des langues cultures cibles en créant un « espace d'exposition discursive » (Develotte, 2006 : 1 ; Develotte et Mangenot, 2010). En effet, comme le dit Guichon (2006 : 18-19) :

La culture permet de créer le lien entre la recherche du sens et l'apprentissage de la langue étrangère. La culture permet d'attirer l'attention de l'apprenant sur le lien qui existe entre le fond et la forme car la langue est d'abord un vecteur culturel. Comprendre une langue étrangère, c'est aussi comprendre une culture au plus près de ses subtilités.

Des activités communes et des échanges interculturels sont proposés dans un but commun d'apprentissage de la langue et de la culture, grâce à des dispositifs variés d'apprentissage tels que : Tandem⁵⁴, Cultura⁵⁵ ou les Centres de Ressources en Langues⁵⁶, pour citer quelques-uns des nombreux exemples.

La communication en ligne, seule source de rapprochement social, est évidemment très prégnante dans les dispositifs totalement à distance. Dans le cas des formations hybrides, c'est en modalité distantielle que la communication pédagogique médiatisée s'instaure.

⁵³ La recherche anglo-saxonne s'intéresse depuis 1995 au domaine de la CMO, (CMC en anglais) et au discours médiatisé par ordinateur (CMD en anglais: Computer-Mediated discourse). Susan Herring fut rédactrice en chef pendant quelques années du : *Journal of Computer Mediated Communication*.

<http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291083-6101>

⁵⁴ Tandem public : www.tandem-linguistique.org ; Tandems proposés par les universités : <http://xpress.univ-lyon2.fr/tandem/> ; <https://sial.paris-sorbonne.fr/tandem/>

⁵⁵ Cultura, version française : <http://web.mit.edu/french/culturaNEH1/cultura/indexfrench.html>

⁵⁶ Le Centre de Ressources en Langues de notre université Lille 3 à titre d'exemple : <https://www.univ-lille3.fr/crl/>

2.1.2.2 Application au cas du dispositif mis en place lors de notre recherche-action

Afin de montrer que le lien social agit comme élément favorable à la construction de l'apprentissage, nous prenons la modalité distantielle de notre propre expérimentation comme terrain d'étude. Les apprenants sont accompagnés par un tuteur et sont invités à interagir avec lui et leurs pairs via forum ou courriel électronique quand ils le souhaitent, quand ils en ressentent le besoin et selon les directives du scénario de communication. En effet, la nécessité de socialisation se ressent comme un moyen de lutter contre l'isolement et évite les risques d'abandon (Lamy, 2006). Le lien social aide à créer une communauté virtuelle qui peut être considérée comme un lieu d'apprentissage (Henri et Pudelko, 2003), car les apprenants échangent sur leur expérience, leur travail et leurs pratiques et s'entraident. La participation à ces échanges renvoie à la théorie de l'apprentissage social de Wenger (1998) dont nous empruntons la figure :

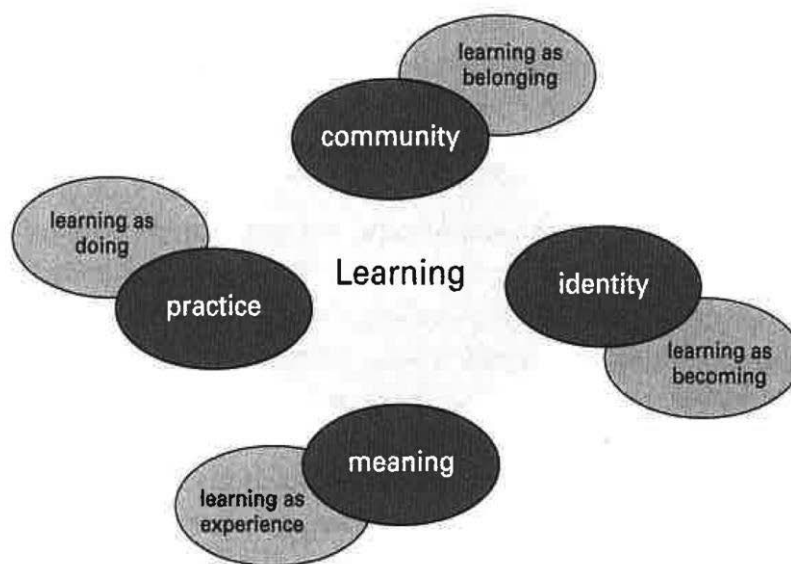


Figure 8. Components of a social theory of learning : an initial inventory. (Wenger, 1998 : 5)

Nous transposons les 4 éléments de la figure à la situation d'apprentissage favorisée par les interactions en ligne de notre dispositif hybride, toujours en nous basant sur les paramètres décrits par Wenger :

1. Learning as experience : les participants, qui sont des enseignants de L2 en poste, vont pouvoir parler de leurs expériences professionnelles et pourront s'enrichir des expériences des autres parce qu'ils appartiennent à la même catégorie socio-professionnelle ;

2. Learning as doing : l'apprenant s'exprime sur son environnement professionnel et plus précisément sur les ressources mises à disposition (au sein du dispositif, dans son établissement d'exercice), sur les cadres (tout ce qui se réfère au cadre institutionnel de l'enseignant de L2) et sur les perspectives (dans notre cas précis, la préparation aux concours d'enseignement ou à la titularisation) ;
3. Learning as belonging : au sein du dispositif médiatisé, l'enseignant échange avec ses pairs sur ses pratiques, il confronte ses points de vue et élargit ses compétences ;
4. Learning as becoming : la construction de l'identité représente un élément important dans le cas d'enseignants qui sont en voie de titularisation, les interactions et le lien social renforcent le sentiment d'appartenance à la communauté professionnelle des enseignants de L2 dans son ensemble, et permet aussi de se situer et de se définir en tant qu'enseignant par rapport à cette communauté de pratiques et d'enseignants⁵⁷.

Le lien social aide à rendre les apprenants « maîtres de leurs apprentissages » (Henri et Charlier, 2005 : 1) puisqu'ils sont à la fois producteurs et récepteurs des interactions. De plus, si le lien social à distance permet de favoriser l'apprentissage des communautés de pratiques d'apprenants à travers les discours, il favorise aussi la motivation et l'autonomie dans le cas de relations pédagogiques asynchrones. En effet, en modalité distantielle, les apprenants se trouvent livrés à eux-mêmes et sont amenés à agir seuls, ce qui exige de leur part un minimum de motivation et d'autonomie. Voyons comment le lien social peut aider l'apprenant à se motiver et à travailler en autonomie.

2.1.2.3 Lien social et motivation

La motivation à effectuer une tâche, pour citer Raby (2008 : 6), apparaît comme le résultat d'un calcul « coût/avantage », à savoir d'un côté, les efforts, l'anxiété, les peurs que le sujet doit affronter pour réaliser la tâche, et de l'autre, l'importance que revêt la réussite et le plaisir de réaliser la tâche. La motivation est un état psychologique qui va pousser l'individu à agir et qui dépend de caractéristiques internes à l'individu : cognitives et sociales, et externes à l'individu tels que l'environnement, le contexte et la situation d'apprentissage (*ibid.*). Nous nous intéressons à l'environnement de l'individu, et plus

⁵⁷ Le détail des résultats relatifs à la question du lien social lié à l'apprentissage est positionné en partie 3, dévolue aux résultats de l'expérimentation de notre recherche-action.

spécialement au dispositif technique et didactique dans lequel il évolue. Nous nous appuyons sur le fait que :

Nous sommes des êtres dont toutes les actions s'inscrivent dans des contextes socioculturels qui influencent notre cognition, notre affect et notre comportement. (Raby, 2008 : 11).

Les interactions sociales entre le tuteur et l'apprenant seront propices à ce que la motivation s'installe et perdure sur le long terme. Un type de tutorat proactif vise à annoncer les tâches à accomplir en ligne, à rappeler les moyens mis à disposition pour y parvenir mais aussi à initier et animer les discussions sur le forum (Glikman, 2002 ; Mangenot, 2009 ; Nissen, 2011). Les discours de types socio-affectif, cognitif et méthodologique peuvent aider à renforcer la motivation de l'apprenant comme nous l'expliquons dans le tableau synoptique suivant qui s'inspire des travaux de Lamy (2006 : 133) et de Nissen (2011 : 7) :

Types de discours Tuteur/apprenant	Contenu des échanges écrits asynchrones	Effets possibles sur la motivation de l'apprenant
<i>Socio-affectif</i>	Salutations, plaisanteries, compliments, excuses, humour	Incitation à communiquer, dédramatise, incite à réagir, à poser des questions, facilite la communication, crée un climat convivial, réduit l'anxiété
<i>Cognitif</i>	Aides et propositions d'idées, de documentation, explications sur le cours	Stimule et encourage, aide à partager ses idées et réflexions
<i>Méthodologique (organisationnel)</i>	Conseils, indications sur la réalisation des tâches, rappel des consignes, des échéances, des activités. Aides pour la planification des travaux	Informe, structure, sécurise et rassure
<i>Évaluatif</i>	Information sur les attentes, les critères et sur le mode d'évaluation. Corrections détaillées et personnalisées	Encourage, informe, dédramatise, valorise, rassure et conforte

Tableau 7. Les discours et leurs effets possibles sur la motivation en interaction asynchrone écrite

La structure de la participation *one-to-one* peut également s'avérer motivationnelle en individualisant la formation (Nissen, 2011 : 12), ce qui permet à l'apprenant de tisser un lien social personnalisé, presque privé avec le tuteur (Herring, 2003 : 621). Prenons l'exemple d'un échange individualisé lors d'une hétéro-correction d'évaluation de production : le fait de valoriser individuellement le travail de l'apprenant favorise le

sentiment de fierté et de reconnaissance du travail bien fait, qu'il n'est pas toujours possible de faire valoir de la même façon en modalité présentielle.

L'aspect motivationnel des échanges entre pairs se base majoritairement sur des critères socio-affectifs où les interactions vont aider à la construction d'une confiance mutuelle qui permet de partager, de construire et d'agir (Biémar, Dejean et Donnay, 2008 ; Paquelin, 2011). Ainsi un lien social fort qui se crée entre pairs d'une même communauté d'apprenants peut motiver le groupe par le désir et le plaisir d'apprendre ensemble, éléments importants de la motivation selon Gardner (1985, cité par Raby, 2008).

2.1.2.4 Lien social et autonomie

L'apprentissage en ligne exige de l'apprenant une autonomisation plus importante qu'en présentiel comme le rappelle Lamy (2006 : 135). Linard (2001 : 42) explique que le pré-requis d'autonomie que conditionne l'existence de la mise à distance en formation n'est pas chose acquise pour tous. Adapter le dispositif afin qu'il tienne compte de ce paramètre est un objectif important à viser comme le souligne le Collectif de Chasseneuil (2001 : 5) :

Un dispositif qui ne prendrait pas en compte le degré d'autonomie de l'apprenant (par excès ou par défaut) eu égard aux conditions d'apprentissage entraînerait un risque accru d'échec et d'abandon. (...) il n'y a de ce point de vue, pas de bon ou de mauvais dispositifs, il y a des dispositifs plus ou moins adaptés au degré d'autonomie de l'apprenant.

Albero (2003 : 144-145) identifie sept domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant : Technique, Informationnel, Méthodologique, Social, Cognitif, Métacognitif, Psycho-affectif. Ce sont les domaines qui relèvent du social et du psycho-affectif présents au sein du lien social à distance dans un contexte pédagogique qui nous intéressent ici. Nous répertorions les deux domaines sur les sept proposés par l'auteure qui nous semblent convenir le mieux à la relation lien social-autonomie du dispositif médiatisé qui nous occupe :

Domaine d'application	Exemple de compétences requises	Exemple de conduites attendues
<i>Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer pour apprendre - Faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison avec autrui sont vécues comme sources positives d'apprentissage - Coopérer, échanger, partager l'information - Se construire un réseau de personnes-ressources - Demander et obtenir de l'aide - Négocier pour rester en phase avec son projet personnel - Développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un travail en collaboration avec des pairs - Négocier les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels - Interroger les ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide - Reformuler les réponses pour vérifier l'adéquation des représentations
<i>Psycho-affectif</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de distanciation - Réguler ses émotions lors des échanges et réalisations de tâches - Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque - Être conscient de ses (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir - Assumer sa part de responsabilité dans la formation - Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité - Tolérer une relative incertitude et perte de repères - Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Vaincre le découragement, la crainte de ne pas réussir, l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression - Faire preuve d'une persévérance efficace - Agir positivement sur la dynamique d'un groupe

Tableau 8. Deux domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant d'après Albero (2000 : 145)

L'autonomie de l'apprenant va pouvoir se construire via la médiation sociale et relationnelle avec le tuteur qui adoptera un style plutôt réactif et qui répondra aux questions posées, corrigera les travaux et prodiguera des conseils. (Pera, 2008 ; Nissen, 2011). L'accompagnement prendra la forme d'une permanence pédagogique et visera à développer la liberté d'action chez l'apprenant en conseillant et en mettant à disposition des aides propices à la découverte d'informations adéquates à la réalisation de tâches. La démarche correctrice du tuteur consistera à développer les compétences métacognitives de l'apprenant en l'aidant à prendre conscience de ses erreurs afin de ne pas les reproduire. Tout comme nous l'avons vu pour la relation lien social/motivation, une relation de

proximité tuteur-apprenant prend la forme d'un tutorat individualisé à distance. Ce tutorat personnalisé permet de considérer le degré d'autonomie de chaque sujet et d'ajuster la pédagogie en fonction des capacités métacognitives de l'individu, comme suggéré par le Collectif de Chasseneuil (2001 : 5).

De la même façon, l'auto-évaluation ou l'auto-révision peuvent engager l'apprenant à chercher de lui-même les compléments d'information ou les aides utiles qu'il pourra être invité à partager avec ses pairs. Comme le propose le tableau d'Albero (*ibid.*), « analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage » peut aider à la co-construction des connaissances par l'entraide entre pairs. D'autre part, la « pédagogie de la découverte » semble être, pour reprendre les termes de Lamy (2006 : 135) « une affordance précieuse » au développement de l'autonomie surtout lorsque l'apprenant a accès aux ressources en ligne et qu'il gère son rythme de travail selon ses besoins.

Le lien social est nécessaire à l'apprentissage pour les fonctions pédagogiques qu'il peut remplir mais aussi pour le soutien psychologique qu'il procure :

L'interaction humaine est indispensable à l'auto-structuration des connaissances et à la construction de l'image de soi en tant qu'apprenant efficace. (Albero, 2000 : 147).

Étant donnée l'importance de la thématique du lien social à distance pour notre expérimentation, nous dédierons une sous-section à la *création du lien social à distance*, en 2.3.3.3., question fondamentale à notre recherche-action s'intéressant aux effets du dispositif médiatisé sur les pratiques d'enseignants de LVE non titulaires.

2.1.3 Le changement de paradigme éducatif

Nous décrivions au chapitre 1⁵⁸ les changements que la mise à distance en formation induisait sur le changement de paradigme éducatif : enseignement → apprentissage. Nous revenons à présent sur ce changement de paradigme du point de vue des effets qu'il génère sur notre pratique de conceptrice et de tutrice au sein du dispositif médiatisé que nous proposons dans le cadre de cette thèse, mais également sur le développement des compétences autonomisantes et autoformatives de l'apprenant. D'autre part, nous sommes attentive au fait que nos apprenants sont eux-mêmes des enseignants de langues,

⁵⁸ Paragraphe 1.1.1.3

et qu'ils devront prendre en compte le paradigme de l'approche actionnelle des référentiels institutionnels en vigueur dans leurs pratiques.

2.1.3.1 Changement de paradigme en didactiques des langues-cultures, bref état des lieux

Les années 60, 70 et 80 ont vu émerger de nouvelles approches pédagogiques ; celle de Freinet annonce « une pédagogie active⁵⁹ » qui laisse aux écoliers une prise en charge plus active de leur apprentissage par le travail collaboratif, par exemple. Puis dans les années 70-80, l'enseignement traditionnel des LVE dit fonctionnel,⁶⁰ qui repose sur les exercices grammaticaux et lexicaux est graduellement remplacé par un enseignement « basé sur une succession de situations utilisées pour l'acquisition de compétences de communication » (Bourguignon, 2006 : 59), qui ouvre la voie à une approche communicative. Cette approche se concrétise par la publication en 1976 du « Niveau Seuil » (Threshold level) par le Conseil de l'Europe que J. Trim⁶¹ décrit de la façon suivante :

Le niveau seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger. (John L.M. Trim, 1976).

Avec le niveau seuil, la langue se présente comme un outil de communication qui vise à rendre l'acte de parole signifiant dans un contexte donné dans lequel l'apprenant peut être amené à évoluer. Ainsi le parcours d'apprentissage de la langue étrangère ne repose plus sur les entités grammaticales et lexicales puisque c'est le projet didactique qui dicte la compétence de communication à acquérir dans le but de faire s'exprimer l'apprenant selon le contexte choisi.

⁵⁹ Célestin Freinet et la classe coopérative : « La coopérative ne s'insère pas plus ou moins harmonieusement dans la vie de la classe, elle est la classe même (...) La classe est alors ce laboratoire de savoirs où les élèves en chair et en os cherchent à comprendre le monde. On y écrit beaucoup, des journaux, des textes libres, à son gré, on y correspond, avec une ou plusieurs classes plus ou moins lointaines, seul ou en groupe, on en sort pour des enquêtes, des visites, des travaux guidés, dans des institutions, des usines, ou pour des voyages, à la rencontre des correspondants. C'est la 'classe hors les murs' ! » écrit Fernand Oury, disciple de Freinet. (Pain, 2007, Encyclopaedia Universalis).

Mouvement Freinet: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

⁶⁰ L'enseignement fonctionnel qui vient de l'anglais « functional » est un enseignement « qui veut organiser le contenu non en termes de formes linguistiques mais en termes de fonctions que les éléments linguistiques remplissent dans un acte de parole. » (Alvarez, 1981 : 34).

⁶¹ John L.M. Trim fut directeur des projets langues vivantes du Conseil de l'Europe entre 1975 et 1997.

L'approche actionnelle du CECRL mise en place en 2001 se situe dans la continuité des travaux du niveau seuil et développe l'approche communicative dont elle reprend les concepts en y ajoutant celui de la tâche communicative et en renforçant le rôle des actions effectuées par l'apprenant en langue cible. En effet, cette perspective répond aux progrès de l'intégration européenne et il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui⁶².

Le fait que l'apprenant soit envisagé au sens du CECRL comme **un acteur social** le situe au centre de l'apprentissage et change ainsi le paradigme éducatif d'enseignement en un paradigme d'apprentissage actif pour l'apprenant :

La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. (CECRL, 2001 : 15).

L'enseignant transmet le savoir en s'assurant que l'apprenant s'approprie les compétences dans un processus actif, ce que Puren (2004 : 16) explique ici :

Nous devons désormais passer en didactiques des langues – comme d'autres l'ont fait avant nous, en particulier en management d'entreprise - d'un paradigme⁶³ de l'optimisation – où l'on cherche les meilleurs procédés dans l'absolu – à un paradigme de l'adéquation – où l'on cherche pour chaque configuration apprenants-environnement-dispositif le procédé le plus efficace parmi tous ceux qui sont disponibles dans la panoplie disciplinaire.

⁶² Nous ne pouvons évoquer toutes les raisons politiques et économiques qui ont pu motiver les changements de paradigme éducatif, toutefois nous relevons cette réflexion de Puren (2004 : 19-20) : « Alors qu'à l'époque des 'Niveaux seuils', au début des années 70, l'objectif social de référence était la gestion correcte des rencontres ponctuelles et individuelles avec des étrangers (et par conséquent l'échange le plus rapide et efficace d'informations réciproques), les progrès prévisibles de l'intégration économique dans l'Europe des années 2000 exige un objectif plus ambitieux, en l'occurrence la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de **travailler collectivement avec** des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. »

⁶³ En italiques dans le texte.

Nous voyons que le cadre de référence de 2001 rejoint la perspective socioconstructiviste dans la dimension sociale qu'il préconise : l'apprentissage s'envisage à travers une co-construction des connaissances soit par échange social avec les pairs soit par contact direct avec l'utilisateur en langue cible afin que l'apprenant et usager de la langue ne fasse plus qu'un.

2.1.3.2 Le changement de paradigme au sein du dispositif médiatisé

L'ère d'internet et des TIC a participé à rendre la formation à distance plus interactive - qu'elle ne l'était du temps des échanges téléphoniques ou postaux - pour des apprenants qui ont maintenant les moyens de participer, de collaborer et d'apprendre ensemble, au sein de leur environnement d'apprentissage.

Les TIC associées à l'approche vygotskienne représentent pour l'apprenant le moyen d'agir avec les autres, de communiquer pour agir, et d'évoluer dans un paradigme de « communic-action », comme le dit Bourguignon (2006 : 58), de « co-action » selon Puren (2002) et de co-construction des connaissances entre pairs, ce que confirme Clénet (2005 : 22) : « Apprendre à se former, c'est pouvoir construire ses propres formes en s'appropriant les cadres pour s'adapter à son environnement ».

Par le biais des interactions via les outils de la CMO, l'apprenant apprend des autres et par lui-même :

Selon l'approche vygotskienne, les artefacts font partie de la 'médiation culturelle historique'⁶⁴ qui, simultanément avec les interactions sociales, sont la source du développement cognitif de l'individu. (Zourou, 2007 : 6).

La mise à distance favorise également les capacités de réflexions métacognitives chez l'apprenant :

La réflexivité - à savoir, la capacité de retour sur soi – apparaît comme une compétence transversale centrale à développer, en tant que capacité métacognitive de retour de l'apprenant sur sa façon d'apprendre (Romainville, 2007), mais aussi, de façon plus large, en tant que capacité de distanciation et de retour sur son cheminement personnel et ses pratiques (Bibauw et Dufays, 2010, cité par Dejean et Soubrié, 2011 : 3).

La notion de réflexivité est particulièrement développée dans le domaine de la formation des enseignants :

⁶⁴ « Par 'médiation culturelle historique', Vygotsky faisait allusion à tout outil qu'il soit matériel ou symbolique qui entre en jeu dans une situation d'interaction humaine. » (*ibid.*).

Il est apparu essentiel [en effet] d'encourager les enseignants à prendre du recul sur leur pratique, à considérer leur propre action comme objet de réflexion, condition nécessaire à l'exercice de leur métier dans une certaine autonomie. (Dejean et Soubrié, 2011 : 2).

Au sein du dispositif médiatisé à distance, les phases distantielles sont propices à la réflexivité puisqu'elles permettent une distanciation temporelle qui peut favoriser la prise de recul dont parlaient Bibauw et Dufays. Les discussions entre pairs et avec le tuteur sur le vécu de chaque sujet grâce aux outils de la CMO (via forum de discussion, Mangenot, 2008 ; blog, Rivens Mompean, 2010 ; visioconférence, Develotte et Codreanu, 2010) aident à échanger, débattre, discuter sur la pratique au moment où une question, envie de partage ou difficulté se présentent.

Si le paradigme d'apprentissage positionne l'apprenant au centre de l'apprentissage, c'est que l'enseignant occupe une place plus périphérique même si l'accompagnement pédagogique en ligne reste un acte éducatif important (Rivens Mompean, 2011). Le métier d'enseignant se redéfinit grâce à la décentration pédagogique, preuve en est le chapelet d'appellations diverses : tuteur, conseiller, correcteur, motivateur, animateur, accompagnateur... Évoluer au sein d'une nouvelle situation d'apprentissage requiert de s'adapter à un rôle moins transmissif et central, qui est bien le but recherché par le nouveau paradigme.

Par ailleurs, le rôle joué par les TIC sur le déroulement du processus cognitif du sujet doit amener le concepteur de dispositif que nous sommes à éviter une approche technocentrée et à s'écarter du « toujours plus de même » comme le rappelle Clénet (2005 : 10) :

La formation a quelque peu usé si ce n'est épuisé les paradigmes traditionnels de la 'transmission' des savoirs et de la reproduction des modèles tout faits.

Nous devons donc utiliser la configuration qui donnera à l'apprenant les moyens d'adopter une démarche active en prenant son apprentissage en main, afin qu'il exploite davantage ses compétences et connaissances tout en prenant conscience de ses points forts et de ses faiblesses dans le but de gagner en autonomie et de développer l'autoformation.

2.1.3.3 Dispositif médiatisé et autoformation

Nous proposons de définir l'autoformation en citant le GRAF⁶⁵ :

L'autoformation est un processus autonomisant de mise en forme de soi, centré sur la personne ou le groupe, étayé sur le collectif. Ce processus conjugue appropriation de savoirs, modes divers d'apprentissages, construction de sens et transformation de soi. Il se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et tout au long de la vie.

Holec (1991) considère que l'autonomie d'apprentissage s'acquiert lorsque l'apprenant en langue est capable de mener son apprentissage de manière active et indépendante. L'autoformation est également associée à la notion « d'apprentissage autodirigé », terme qui provient de l'anglais : « self-directed learning⁶⁶ » (Knowles, 1975) en conséquence des travaux effectués outre-Atlantique depuis les années 70. Selon Barbot et Gremmo (2012), les notions de *formation tout au long de la vie* et d'*autoformation* sont reliées par des caractéristiques communes qui sont en relation avec le champ de l'andragogie.

C'est à partir des recherches sur l'autodirection que Carré propose une modélisation de l'autoformation sous la forme de 7 piliers que l'on peut considérer comme « 7 préconisations pour une mise en acte de l'autoformation accompagnée » (Jézégou, 2005 : 33) :

⁶⁵ Extrait du manifeste pour l'autoformation, travail collectif des membres du Graf : Groupe de Recherche sur l'Autoformation créé en 1992 et qui regroupe des chercheurs et des praticiens ayant pour objectif de contribuer au développement et à la diffusion des recherches, pratiques et débats relatifs à l'autoformation. <http://a-graf.org/>

⁶⁶ Définition de « self-directed learning » : In its broadest meaning, 'self-directed learning' describes a process by which individuals take the initiatives, with or without the assistance of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identify human and material resources for learning, choosing and implement appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes. (Knowles, 1975 : 18).

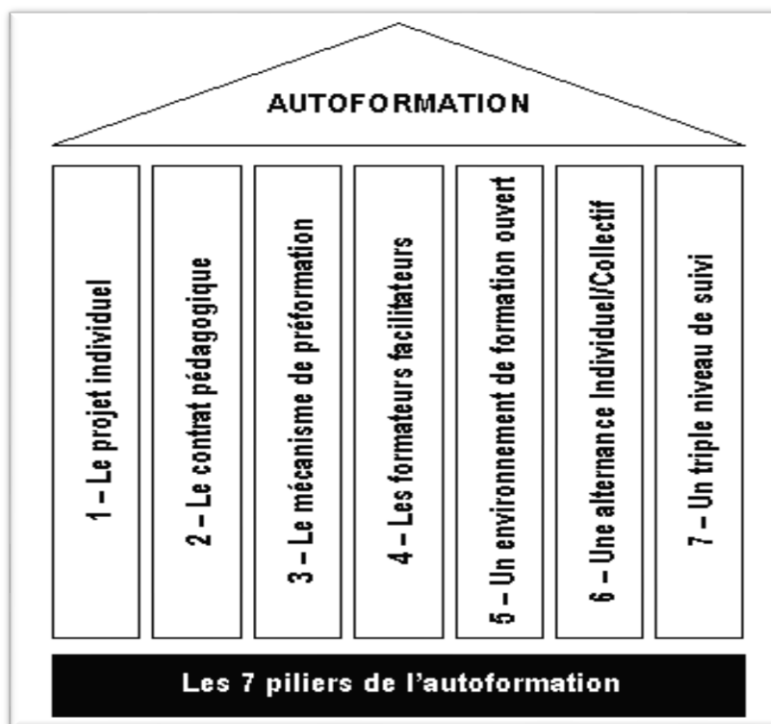


Figure 9. Les 7 piliers de l'autoformation selon Carré et Pearn (1992 : 146)

Nous proposons de reprendre les 7 préconisations décrites par Carré (2003) comme modèle de construction de l'édifice autoformatif de notre dispositif médiatisé :

1. Le projet individuel de l'apprenant qui renvoie au psychopédagogique : comment envisager de s'autoformer sans projet ? Doit-on exclure un apprenant sans projet dans un dispositif d'autoformation accompagnée ?
2. Le contrat pédagogique, qui est le résultat d'une négociation bilatérale ou trilatérale (apprenant-formateur-prescripteur/institution). Selon Carré (2003), ce pilier est co-fondateur du projet pédagogique autodirigé et accompagné, il requiert un travail important lors de son élaboration et tout au long de sa durée (négociation et animation du contrat pédagogique selon les pratiques d'autoformation et d'accompagnement s'y référant).
3. Le mécanisme de préformation, pilier revisité⁶⁷ en 2002 (*ibid.*) qui prévoit une formation méthodologique des apprenants et des formateurs à l'autoformation. (recherche documentaire en APP, développer des compétences de traitement de

⁶⁷ Carré explique que le « modèle de 92 » est revisité afin de rendre compte des expériences pédagogiques menées et des travaux de recherche réalisés qui permettent de valider le cahier des charges des APP réalisé en 1994 (Ateliers de Pédagogie Personnalisée).

l'information, travail de l'apprenant sur son rapport au savoir et son concept de soi, développer des stratégies de méta-apprentissage, s'entraîner à l'autorégulation du projet d'apprentissage).

4. Les formateurs-facilitateurs, ou comment personnaliser la pédagogie de l'autoformation accompagnée en fonction de l'environnement pédagogique existant ? (postures maïeutique, d'attente, de retrait, d'aide documentaire, intervention directive...)
5. Un environnement de formation ouvert, qui est favorisé par l'usage des TIC en formation à distance, de par la diversification des outils et supports pédagogiques qu'il offre. Les FOAD sont un bon exemple de dispositif qui propose des libertés de choix propices à l'autoformation de l'apprenant. (cf. Jézégou, 2008).
6. Une alternance individuelle/collective: les variété et rythme des situations d'apprentissage aident à éviter la « soloformation » assistée par ordinateur ou l'autodidaxie.
7. Un triple niveau de suivi pour trois niveaux d'organisation : l'individu, le groupe et l'institution. Le suivi est un paramètre du contrat pédagogique vu au pilier n°2.

L'analyse de Demaizière (2000) s'adossant aux travaux de Carré (1992) sur les dispositifs d'autoformation éducative questionne la dimension autoformatrice du dispositif, dans les degrés d'initiative, de choix et d'individualisation qu'elle propose à l'apprenant. En effet, l'auteure pointe le fait que la prise de contrôle de l'apprenant sur : « les approches, les contenus, le choix des matériaux est un critère de différenciation entre 'simple' individualisation et autoformation au sens plein. » (*ibid.*)

La difficulté de notre mission de conceptrice de dispositif médiatisé, afin qu'il tienne compte des changements paradigmatiques : enseignement/apprentissage et hétéroformation/autoformation, sera non seulement d'associer les critères nécessaires au développement de l'autoformation sans pour autant glisser vers la 'simple' individualisation, mais aussi de tenir compte de la réalité des contextes institutionnel, organisationnel et pédagogique. Plusieurs questions nous viennent à l'esprit, comment concilier un accompagnement (pilier n°4) qui permette à l'apprenant d'apprendre seul, à son rythme et à distance tout en jouant le rôle d'une personne ressource et d'un facilitateur ? Comment aider les apprenants en difficulté face à une nouvelle logique

d'appropriation de leur apprentissage ? Bien sûr, ces questionnements seront de nouveau évoqués en partie 3 de cette thèse dans les phases d'analyse et de discussion du dispositif médiatisé étudié.

2.2 Références aux contenus curriculaires

Ce sous-chapitre s'attelle à présenter les contenus pédagogiques transmis par le biais des référentiels officiels et des programmes, également appelés : « les textes » qui constituent la base et le cadre sur lesquels l'enseignant s'appuie pour mettre en œuvre ses propres stratégies d'enseignement. Ces contenus, qu'ils se situent sur le paradigme de la compétence ou de la connaissance, (Bourguignon, 2011) sont les « matières premières » constituant les ressources nécessaires à la construction du cours de LVE et à la transmission du savoir. Nous nous emploierons à répertorier les textes rénovés les plus marquants qui découlent du document de cadrage du CECRL de 2001 et qui participent à un enseignement autre dont nous verrons les spécificités.

Consacrer un sous-chapitre aux contenus pédagogiques nous semble important à double titre : d'un côté, il permet de confirmer que le lien entre la théorie (les textes fondateurs) et la pratique (le savoir-faire) reste essentiel, ce que notre expérimentation s'emploie à démontrer puisque nous nous attachons à ce que les enseignants dispensent un cours qui satisfasse aux exigences des textes officiels en vigueur que ce soit au niveau du contenu (le fond) et du contenant (la forme). Aussi nous cherchons à comprendre comment articuler la théorie des savoirs à la pratique des savoir-faire. Dans ce sens, notre formation tente d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement en accompagnant les enseignants de LVE dans leur travail d'organisation pédagogique et en les aidant à articuler les référentiels et les programmes afin de créer leur propre projet pédagogique.

2.2.1 Les textes officiels

Ce sont les textes officiels de référence concernant l'éducation qui nous intéressent en premier lieu, et en particulier les Bulletins Officiels de l'enseignement du secondaire qui sont édités par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ces Bulletins Officiels, communément appelés BOEN (Bulletin Officiel Éducation Nationale) ou B.O.,⁶⁸ sont des textes réglementaires tels que les décrets, arrêtés et circulaires qui diffusent et informent des nouvelles mesures ministérielles. Les B.O. renseignent l'enseignant sur des points aussi

⁶⁸ Par souci de simplicité, nous ne citerons que les numéros et les dates de publication des Bulletins Officiels en sachant qu'ils émanent tous du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

divers que le changement de modalités d'un examen, l'ouverture d'un nouveau concours ou la circulaire de rentrée scolaire. Les référentiels et les programmes établissent le cadre réglementaire sur lequel l'enseignant s'adosse pour appréhender les exigences du métier qui sont d'ordres didactique, pédagogique et éthique.

2.2.1.1 Le référentiel des compétences de l'enseignant

Afin d'y voir plus clair avec ces exigences, mais aussi dans le souci d'opérer une sélection pertinente des B.O. au regard de notre propos⁶⁹, nous prenons l'exemple concret du dernier référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, rénové en 2013 (B.O. n°30 du 25 juillet 2013), qui se présente comme texte incontournable de référence de l'ensemble de la communauté éducative. Ce document liste 14⁷⁰ compétences professionnelles communes. Il a pour visée de définir les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. En voici le tableau récapitulatif :

<i>Acteurs du service public</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire partager les valeurs de la République - Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
<i>Pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les élèves et les processus d'apprentissage - Prendre en compte la diversité des élèves - Accompagner les élèves dans leur parcours de formation - Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques - Maîtriser la langue française à des fins de communication - Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier - Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
<i>Acteurs de la communauté éducative</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Coopérer au sein d'une équipe - Contribuer à l'action de la communauté éducative - Coopérer avec les parents d'élèves - Coopérer avec les partenaires de l'école - S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Tableau 9. Les 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, B.O. n°30 du 25 juillet 2013

⁶⁹ Nous ne tenons compte ici que des B.O. les plus récents et qui sont reliés à notre étude. Les nouveaux B.O. sont publiés chaque jeudi et consultables en ligne ou téléchargeables sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale. www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin-officiel.html

⁷⁰ L'ancien B.O. n° 29 du 22 juillet 2010 n'en comportait que 10.

Le référentiel se focalise ensuite sur les professeurs en excluant du cadre les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation dont les compétences spécifiques divergent.

<p><i>Porteurs de savoirs et d'une culture commune</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique - Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
<p><i>Praticiens experts des apprentissages</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves - Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves - Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Tableau 10. Les 5 compétences communes à tous les professeurs, (*ibid.*)

La pratique d'enseignement d'une langue vivante étrangère est conduite par le professeur, « porteur de savoirs et praticien expert des apprentissages ». C'est cette pratique de l'enseignant qui nous intéresse plus particulièrement, en amont du cours avec la construction, l'organisation, puis la conduite du cours. Ces missions du praticien-expert sont au cœur du métier car c'est par elles que la transmission du savoir et la culture de la langue étrangère enseignée s'effectuent. Elles sont centrales à l'expérimentation que nous avons menée dans notre recherche-action, nous nous focalisons en effet sur la phase préparatoire de la création de cours de LVE dans son organisation pédagogique qui incombe à chaque enseignant en poste. Nous nous situons ici sur le paradigme de la compétence qui se définit en termes d'objectifs à atteindre par l'enseignant : Maîtriser, Construire, Animer, Organiser, Assurer, Évaluer. La logique est plutôt qualitative, il est demandé à l'enseignant d'utiliser sa maîtrise des savoirs et de la mettre au service d'une action relevant du savoir-faire : la capacité à enseigner.

2.2.1.2 Les missions

Notons que ces compétences apparaissent comme des missions d'enseignement quand il s'agit de réglementer les obligations de service dévolues aux enseignants des établissements publics d'enseignement du second degré. La note d'information du ministère, rénovée et clarifiée, parue le 30/04/2015⁷¹ définit cette fois 3 missions qui font écho au référentiel de 2013 :

⁷¹ <http://www.education.gouv.fr/cid88136/un-cadre-renove-et-clarifie-pour-les-missions-des-enseignants-de-colleges-et-de-lycees.html>

- *La mission d'enseignement ;*
- *L'ensemble des missions liées directement au service d'enseignement, [comme] les temps de préparation et de recherche nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement, les activités de suivi, d'évaluation et d'aide à l'orientation des élèves, le travail en équipe pédagogique ainsi que les relations avec les parents d'élèves ;*
- *Les missions complémentaires [sous forme de] responsabilités particulières afin de mener des actions pédagogiques dans l'intérêt des élèves (...) au niveau d'un établissement ou au niveau académique.*

Ce sont les temps « *de préparation et de recherche nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement* » qui attirent notre attention sur le fait que l'investissement en temps, consacré à la recherche et la préparation du cours, est reconnu comme nécessaire et comme inclus dans le temps de service réglementaire. La création du cours est une mission que doit assumer l'enseignant au même titre que les autres missions de suivi, d'évaluation et d'aide à l'orientation des élèves. Ceci est important aussi au regard des objectifs de notre dispositif de formation puisque nos enseignants formés sont non titulaires du second degré et enseignent une langue seconde étrangère : la L2 et à ce titre, le temps consacré aux préparations des cours de LVE que nous leur proposons fait partie intégrante de leur mission.

Si les référentiels informent la communauté éducative, ils reflètent aussi les changements politiques du système éducatif national comme le précise Mme Robine, l'actuelle directrice générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) au sujet du référentiel des compétences rénové décrit plus haut :

Les modalités de formation et de recrutement des personnels enseignants et d'éducation n'étaient plus conformes (...) la loi de refondation du 8 juillet 2013 créant les ESPE posait l'obligation d'un nouvel arrêté. (Dgesc, entretien sur le nouvel arrêté, juillet 2013⁷²).

Depuis 2010, de nombreuses et importantes réformes ont transformé le paysage de l'éducation et ont abrogé, rénové ou clarifié les anciens décrets :

- La loi dite de « Masterisation » de la formation initiale des enseignants⁷³ ;
- La création des ESPE⁷⁴ en septembre 2013 ;

⁷² <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

⁷³ B.O. n°1 du 7 janvier 2010.

⁷⁴ Publication au Journal Officiel du Décret n°2013-782 du 28 août 2013 fixant les modalités d'accréditation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

- Les lois de la refondation de l'école de la République⁷⁵ en 2015.

Ainsi, le référentiel joue un rôle à plusieurs niveaux :

- au niveau macro de l'institution ministérielle, il s'inscrit comme le garant des exigences institutionnelles ;
- au niveau méso de l'application de son contenu, il se positionne comme texte de référence, par exemple il est un outil précieux pour les formateurs de formation initiale des nouvelles Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) ;
- et enfin au niveau micro, il est le guide d'auto-positionnement et d'orientation pour le personnel d'éducation qui trouvera là un support précieux, notons qu'il demande à l'enseignant de s'auto-informer régulièrement, ce qui peut être perçu comme une contrainte ou comme une difficulté pour les enseignants novices⁷⁶.

Notre dispositif médiatisé de formation des enseignants se situe au niveau méso et s'inscrit dans un des objectifs du référentiel du 25 juillet 2013. En effet, pour citer le texte à la source, les compétences :

s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. (B.O. n°30 du 25 juillet 2013).

Ainsi notre action de formation se positionne comme une formation continue ou encore 'tout au long de la vie' qui vise l'acquisition de nouvelles compétences ou l'approfondissement de compétences déjà acquises.

Afin de poursuivre notre tour d'horizon des contenus, nous abordons à présent la présentation des programmes. En effet, les décisions de l'institution ont des répercussions à tous les niveaux de l'éducation nationale sur un continuum allant des formations des personnels enseignants jusqu'aux apprentissages dispensés aux élèves du Cycle 2, les programmes sont donc naturellement rénovés ou modifiés en fonction des décisions institutionnelles.

⁷⁵ B.O. n°27 du 2 juillet 2015 portant sur la réforme du collège et les enseignements primaire et secondaire. Le B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015 qui décrit les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire et des nouveaux cycles d'apprentissages : fondamentaux (cycle 2), de consolidation (cycle 3) et des approfondissements (cycle 4) ne fait pas moins de 388 pages !

⁷⁶ À ce propos, la DGRH (Direction Générale des Ressources Humaines) a établi des fiches d'accompagnement destinées aux fonctionnaires stagiaires et à leurs tuteurs sur les descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier dont nous parlerons au chapitre 3. B.O. n°13 du 26 mars 2015.

2.2.1.3 Les programmes

Les programmes dont nous parlons à présent concernent l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le secondaire. Ils ont pour but général de :

Délimiter les compétences et les contenus linguistiques et culturels qui permettront aux élèves d'atteindre le niveau souhaité. (B.O. n°23 du 8 juin 2006 : 4).

Étant donné que notre dispositif de formation concerne majoritairement des enseignants professant en lycée professionnel (LP), nous allons davantage nous pencher sur le programme relatif à cette voie. Le programme de LP a pour but de :

Définir les objectifs à atteindre dans chacune des cinq activités de communication langagière en se référant au CECRL (B.O. spécial n°2 du 19 février 2009 : 2).

Le programme paru en 2009 est hiérarchisé en 3 rubriques :

- Les principes et objectifs ;
- Les modules d'enseignement présentés sous forme de tableaux catégorisant la typologie des messages recherchés, les tâches élémentaires s'y rapportant et les stratégies et entraînements possibles pour les cinq activités langagières prévues par le CECRL : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite ;
- Les contenus culturels et linguistiques selon 4 domaines de la vie quotidienne pour les six langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais) enseignées dans la voie professionnelle.

Ce programme apparaît comme une aide pour l'élaboration et la construction des scénarios pédagogiques. Complet et riche, il recense des outils de communication propres à la grammaire de la langue, détaille les compétences à faire acquérir dans les domaines de la phonologie, de la graphie et de l'orthographe... en expliquant la façon de lire et d'exploiter les tableaux présentés. Voici à titre d'exemple un premier tableau reprenant les contenus culturels et linguistiques proposés en fonction des 4 domaines de la vie quotidienne évoqués ci-dessus et qui rend compte du côté pratique et très complet du support, suivi d'un second tableau avec deux exemples concernant le sous-domaine « modes de vie » avec ses informations pratiques :

<i>Domaines</i>	<i>Sous-domaines</i>
Vivre et agir au quotidien	Modes de vie Relations avec les autres
Étudier et travailler	Monde scolaire et universitaire Monde professionnel Emploi et mobilité
S'informer et comprendre	Institution Société Références historiques et géographiques Médias Monde et histoire des sciences et des techniques
Se cultiver et se divertir	Fêtes et traditions Monde et histoire des arts Sports et loisirs

Tableau 11. Domaines et sous-domaines du tableau de présentation des contenus culturels et linguistiques anglophones (B.O. spécial n°2 du 19 février 2009 : 10-29)

<i>Domaines</i>	<i>Réalités et faits culturels</i>	<i>Exemples</i>
Modes de vie	Landscape and architecture	Bow window, brownstone, the bush, cottage, council estate, countryside, the desert, detached/semi-detached house, downtown, housing estate, housing development, market town, skyline, suburbia, terraced house, townships, trailer park, etc.
	British, American and other English-speaking countries' way of life : Food	Apple pie, baked beans, BBQ, brunch, cereals, cheddar, corn on the cob, continental/English breakfast, curry, custard, doggy bag, doughnut, drive-in, fish and chips, gravy, happy hour, jam, junk food, maple syrup, pancake, pint, pub, snack, tacos, tea time, etc.

Tableau 12. Exemple de contenus culturels et linguistiques du domaine: "Vivre et agir au quotidien", B.O. spécial n°2 du 19 février 2009 : 25)

L'objectif de ce programme est d'assister l'enseignant et de lui fournir des repères afin qu'il puisse donner à l'apprenant les moyens de se saisir d'un lexique relié à la culture anglophone, « la culture derrière les mots » tel que mentionné par le programme (page 25). Le programme est également disponible pour les autres langues enseignées en LP.

2.2.1.4 Les aides

Au moyen du site éduSCOL⁷⁷, le ministère de l'Éducation Nationale regroupe toutes les informations officielles relatives à l'enseignement. Le site a pour objectif d'informer et d'accompagner les professionnels de l'éducation : enseignants, personnels de direction et inspecteurs d'académie. Nous y trouvons les réformes en cours en matière de politique éducative, les ressources nationales et académiques et tous les programmes de chaque niveau d'enseignement pour toutes les disciplines, et bien d'autres renseignements utiles. Ce site privilégie une présentation attrayante, simple et pratique à l'architecture conviviale qui permet de trouver rapidement l'information ou l'aide souhaitées. Qui plus est, l'actualisation régulière du site permet, dès la page d'accueil, d'accéder aux dernières réformes ou de naviguer au sein des services regroupés par thématiques puis par disciplines.

Afin de tester le site, nous nous sommes intéressée aux langues étrangères en LP et avons tenté de trouver le programme d'enseignement dont nous parlions au paragraphe précédent. Après une recherche rapide, nous trouvons répertoriés sur la page que nous présentons ci-dessous tous les textes de référence en vigueur qui sont accessibles directement par liens actifs.

⁷⁷ Site éduSCOL : www.eduscol.education.fr



éduscol

Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

Accueil du portail > Contenus et pratiques d'enseignement > Lycée >
Programmes, référentiels et ressources > Ressources d'accompagnement au
lycée > Langues vivantes > Langues vivantes au lycée professionnel

Langues vivantes au lycée professionnel

Textes de référence

Horaires de formation et programmes en lycée professionnel

Organisation et horaires des enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux CAP

arrêté du 24 avril 2002, BO n°21 du 23 mai 2002.

Enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel

arrêté du 10 février 2009, BO spécial n° 2 du 19 février 2009

Programmes en lycée professionnel

arrêté du 10 février 2009, BO special n°2 du 19 février 2009

Sections européennes ou de langues orientales dans les lycées professionnels

Note de service n°2001- 151 du 27 juillet 2001, BO n°31 du 30 août 2001

Indication "section européenne" au baccalauréat professionnel

- **arrêté du 4 août 2000, BO n°32 du 14 septembre 2000**

arrêté du 9 mai 2003, BO n°24 du 12 juin 2003

Attestation Europro

arrêté du 16 avril 2002, BO n°22 du 30 mai 2002

Europass formation

note de service du 15 septembre 1999, BO n°33 du 23 septembre 1999

Planche-Aperçu 1 : Résultat de recherche sur le portail éduSCOL⁷⁸ relative aux programmes en lycée professionnel, (recherche effectuée le 2 juillet 2016)

⁷⁸ Un autre avantage du portail éduSCOL repose sur son système de recherche de documents performant qui permet de retrouver rapidement un texte officiel sans passer par le site de recherche Mentor consacré aux B.O. dont les réponses sont classées par ordre chronologique décroissant. Ainsi, si nous effectuons une recherche large sur les deux sites : « programmes langues vivantes LP », nous obtenons 2000 réponses sur Mentor avec en premier choix tous les textes de 2016, ce qui rend la recherche complexe à moins de connaître la date de publication du B.O. ou le numéro du B.O., et 4580 résultats avec éduSCOL, mais le programme que nous recherchons s'affiche en premier résultat.

Les possibilités d'informations et d'aides sont nombreuses pour l'enseignant débutant ou confirmé qui doit s'adapter aux changements d'une politique éducative en constante mutation. Un des exemples les plus marquants de ces changements fut l'introduction du CECRL en 2001.

2.2.2 Le CECRL

Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL)⁷⁹ publié en 2001 se présente comme :

Une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes (...) pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs.

Le cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.

Le cadre représente le dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991 et qui doit beaucoup à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà. (Conseil de l'Europe, 2001⁸⁰ : 3, 9-10).

Ce cadre européen n'est pas un référentiel de langues mais un outil qui répond à des objectifs politiques linguistiques découlant de profonds changements socio-politiques qui sont intervenus depuis les années 80 en Europe, notamment avec la chute du mur de Berlin en 1989. Ensuite la création de la Communauté Européenne et la mobilité transnationale croissante entre les pays membres, (Zarate, 1999) a généré une prise de conscience du rôle joué par les langues auprès des individus et des sociétés. Le CECRL est le résultat d'une décennie de travail sur l'idée de création d'un cadre qui fut construite lors du Symposium de Rüslikon de 1991 en Suisse intitulé : « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation et certification ». Le rapport

⁷⁹ Dans notre thèse, le CECRL sera aussi nommé : 'cadre', 'cadre européen' ou 'cadre de référence', afin de varier les appellations.

⁸⁰ Afin d'éviter les répétitions, nous ne mentionnons pas l'année de publication du CECRL (2001) pour chaque citation. Idem pour l'article web d'éduSCOL dont nous utilisons la dernière version, mise à jour le 18 novembre 2014.

du Symposium⁸¹ établit des recommandations et dresse ses conclusions (Conseil de la coopération culturelle, 1993 : 29) en proposant au Conseil de l'Europe d'établir ce qui deviendra le CECRL actuel :

Un cadre commun suffisamment exhaustif, cohérent et transparent pour la description des compétences langagières, qui permettent aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à certains points de référence bien définis. (1993 : 32).

2.2.2.1 Le CECRL, pour quoi faire ?

Le cadre vise à lutter contre la discrimination et la xénophobie, il cherche à promouvoir la coopération et la coordination entre les états membres par l'adoption d'une démarche commune de promotion de la richesse linguistique et de la diversité culturelle. En ce sens, le cadre est un outil du plurilinguisme qui permet d'instaurer une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit leur niveau de maîtrise (éduSCOL, 2014 : 1 ; CECRL : 9, 11).

Le CECRL s'apparente à un mode d'emploi efficace pour l'enseignant qui trouve des contenus d'apprentissage structurés, des paramètres et des catégories d'utilisation de la langue selon les contextes, les thèmes de communication et les stratégies possibles en proposant des exemples, cependant il n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière (Bourguignon, 2006). Il aide à réfléchir sur les évolutions des pratiques de l'enseignement des langues mais n'apporte pas de réponses (CECRL : 4). Ainsi, le cadre peut servir de « passeur entre théorie et pratique, entre la recherche didactique et les usages du terrain » (Rivens Mompean, 2013 : 58). En effet, le cadre se positionne comme outil de référence pour nos enseignants de langues dont les pratiques sur le terrain seront analysées au sein de notre dispositif médiatisé. Ces analyses nous aideront à saisir l'incidence des préconisations du cadre européen sur d'éventuelles nouvelles orientations didactiques, car le CECRL ne renie pas l'existant mais cherche à le faire évoluer (Bourguignon, 2006). Cette affirmation nous amène à définir les nouveautés que présente le cadre européen pour son public. Elles sont au nombre de 4 et listées ainsi par éduSCOL :

1. Les niveaux communs de référence ;
2. Un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière ;

⁸¹ Rapport du Symposium de Rüsclikon, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, 1993.

3. La notion de « tâche » ;
4. Une redéfinition de la compétence de communication.

Nous nous focalisons ici sur les points 1, 2 et 4 ; les notions d'approche actionnelle et de tâche seront développées à la sous-section suivante.

2.2.2.2 Les niveaux communs de référence

Voici le schéma des niveaux communs de référence tel qu'il apparaît sur le site éduSCOL avec le repère des paliers qui aide à situer les étapes de l'apprentissage des langues étrangères dans le paysage éducatif français :

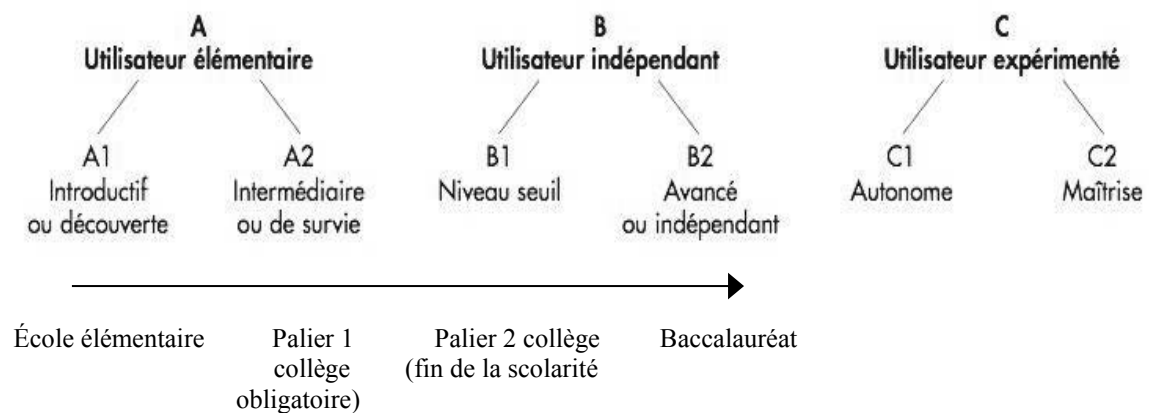


Figure 10. Les six niveaux communs de référence du CECL. (éduSCOL, 2014 : 4)

Cette échelle fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs qui balisent l'apprentissage des langues étrangères. De fait, nos enseignants en formation s'aideront des descripteurs pour situer le niveau de leurs élèves et ainsi adapter leurs progressions pédagogiques en fonction du niveau à atteindre. Des étapes intermédiaires viennent compléter les six niveaux critériés comme nous le voyons ici :

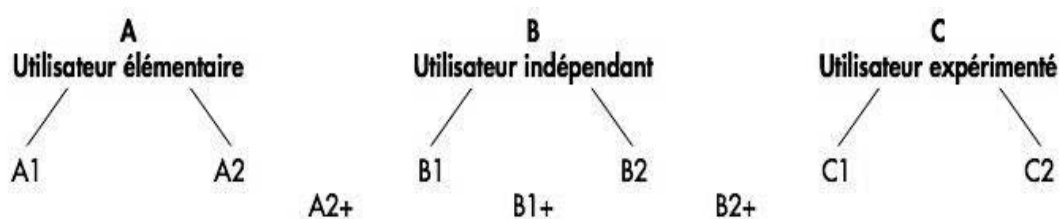


Figure 11. Les neuf niveaux communs de référence du CECRL (2001 : 31)

Comme le souligne le CECRL, « la frontière entre les niveaux est toujours un lieu subjectif » (*ibid.*), ainsi libre à l'utilisateur de choisir une échelle large (figure 10) ou plus étroite selon le cas.

Pour ce qui est du lycée professionnel où professent la majorité de nos enseignants en formation, l'échelle de niveaux s'étend de A2 à B1+, B1+ correspondant au niveau « avancé B1 » qui est le niveau seuil du collège (palier 2), puisque le niveau B2 n'est pas atteint par les apprenants de bac professionnel contrairement aux lycéens de lycée général et technologique. Au niveau seuil B1⁸² s'ajoute un certain nombre de descripteurs qui se concentrent sur la quantité d'information échangée, (donner son opinion, décrire comment faire quelque chose, expliquer pourquoi quelque chose pose problème...).

Grâce à l'uniformisation de la reconnaissance des qualifications en langues et à la souplesse du système d'arborescence, il est plus aisé pour l'enseignant de situer les prérequis des apprenants. Le CECRL associe les descripteurs à des grilles indicatrices des niveaux de compétences exigés, aides précieuses pour l'enseignant et moyen de se situer pour l'apprenant. Le portfolio européen des langues (PEL), décliné en versions école, collège, jeunes et adultes, est un outil d'auto-évaluation adossé au cadre et complémentaire pour l'apprenant de par le cadrage des performances qu'il propose et qui permet là aussi de situer son niveau en fonction des compétences de communication langagière.

Voyons à présent comment se présentent les activités de communication langagière et les compétences associées.

⁸² Les deux spécifications du Niveau seuil reposent sur la capacité à poursuivre une interaction et la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne. (CECRL, 2001 : 33)

2.2.2.3 Les activités de communication langagière et les compétences de communication redéfinies.

Les activités de communication relèvent de :

1. La réception : écouter, lire ;
2. La production : s'exprimer oralement en continu, écrire ;
3. L'interaction : prendre part à une conversation ;
4. La médiation : traduction et interprétation.

Ces activités de communication langagière correspondent aux groupes de compétence auparavant nommés : compréhensions de l'oral et de l'écrit, expressions orale en continu et écrite, interaction orale.

Les compétences de communication désignent des composantes plus générales de type :

1. Linguistique (nature des tâches et des situations de communication, savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, à la syntaxe et à la phonologie.)
2. Socio-linguistique (en relation étroite avec le socio-culturel : les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne, la prise de conscience interculturelle, le savoir-vivre, les comportements rituels, le langage du corps, les croyances et valeurs...)
3. Pragmatique (organiser, structurer, adapter le discours en fonction du but à atteindre).

Ainsi, on utilise la compétence linguistique afin de communiquer dans un but précis pour lequel on mobilise la compétence pragmatique dans un contexte socio-culturel et linguistique donné pour lequel la compétence socio-linguistique est essentielle.

Selon une étude de Nissen (2011 : 3) qui s'intéresse à l'intégration des éléments du cadre européen dans 36 articles et chapitres d'ouvrage récents sur le CECRL, il est à noter que les références aux niveaux de compétences en langue sont nombreuses et « que la grille des descripteurs est extrêmement bien acceptée et répandue ». Cependant les références relatives à la perspective actionnelle et à l'approche par tâches semblent moins exclusives. Nous allons à présent nous tourner vers ces deux points afin de voir ce qu'ils apportent pour l'enseignement/apprentissage de la L2.

2.2.3 La perspective actionnelle

Les enseignants non titulaires que nous formons sont tenus de proposer un apprentissage de LVE selon la perspective actionnelle (PA) du cadre européen dont nous expliquons ici les objectifs et la mise en œuvre qui devront apparaître dans les travaux de nos stagiaires.

La PA est un des fondamentaux du CECRL dont nous retrouvons la description bien connue de la page 15 du cadre :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

2.2.3.1 Objectifs de la PA

La PA vise la formation d'un acteur social par la réalisation de tâches langagières qui demandent à l'apprenant de développer « des compétences générales et notamment des compétences à communiquer langagièrement » (CECRL : 15). La communication est au service de l'action et lie l'apprentissage à l'usage : on apprend en agissant.

D'après Puren (2004), les auteurs du CECRL prennent de la distance vis-à-vis de l'approche communicative (AC) en vigueur en France depuis le début des années 80 en considérant que les tâches sociales ne passent pas uniquement par les actes de parole, contrairement à l'AC qui leur octroie un rôle central.

Ce tableau réalisé d'après les écrits de Puren (2002, 2004) rappelle de façon succincte les méthodologies successives et les évolutions didactiques qui ont conduit à une nouvelle orientation prônée par le CECRL :

<i>Périodes</i>	<i>Méthodologie</i>	<i>Objectifs</i>	<i>Actions</i>
1840-1900	Traditionnelle	Former un « lecteur »	Traduction de documents
1900-1960	Directe et active	Former un « commentateur »	Parler sur des documents
1960-1980	Audiovisuelle		Parler sur des documents et/ou audiovisuels
1980-1990	Communicative	Former un « communicateur »	Parler avec et agir sur des interlocuteurs
2001 - ?	Actionnelle	Former un « acteur social »	Agir avec les autres en réalisant des tâches

Tableau 13. Méthodologies et évolutions didactiques en France d'après Puren, (2002, 2004)

L'apprentissage est réalisé à travers des actes langagiers où l'apprenant agit « en accord avec », ce qui positionne la dimension sociale dans l'action aux premiers plans de la PA alors qu'avec l'approche communicative, l'apprenant « parlait avec » et « agissait sur ». Le changement terminologique opéré par Puren (2004 : 19) propose d'accentuer cette dimension avec l'expression « co-action » qui met en évidence la dimension collective et sociale de « l'agir avec ». Par ailleurs, l'expression : « approche communic-actionnelle » de Bourguignon (2006 : 64) fait état du lien indissociable entre la communication et l'action car on cherche à « agir avec les autres et à communiquer pour agir ». La PA rejoint l'approche socioconstructiviste dans la perspective sociale qu'elle met en œuvre dans son action avec l'autre, soit par la co-construction sociale des connaissances à travers le contact avec des locuteurs de la langue cible ou entre apprenants (Catroux, 2006).

2.2.3.2 Le scénario pédagogique de la PA

Qui dit nouvelle orientation didactique dit pratiques d'enseignement et processus d'apprentissage autres. Lorsque nous nous tournons vers le processus d'apprentissage, la PA aide l'apprenant à construire ses connaissances par stades successifs grâce au scénario pédagogique créé par l'enseignant. Le tableau ci-dessus montre que la PA induit une entrée de l'apprentissage par les tâches et non plus par les documents, changement amorcé avec l'approche communicative. La tâche est donc au centre de la dynamique d'apprentissage choisie par l'enseignant par le biais du scénario/projet/mission/mise en situation ancré dans la vie réelle de l'apprenant, qui le mène à accomplir une action sociale (collective ou individuelle, langagière ou non).

Le scénario pédagogique se définit comme une mise en scène présentant la tâche, l'ensemble des tâches et des activités de l'apprenant. Nissen (2011) liste le contenu du « scénario idéal » :

1. Les consignes ;
2. L'explicitation des objectifs ;
3. Les sous-tâches et activités ;
4. Les critères d'évaluation ;
5. La durée prévue ;
6. Les interactions souhaitées ou recommandées avec les différents acteurs de la formation ;
7. La mise à disposition d'aides visant l'autonomie de l'apprenant ;
8. L'indication des libertés et choix possibles pour l'apprenant.

Bourguignon (2007) propose un scénario d'apprentissage-action type qui prévoit une mission/projet qui donne du sens à la tâche, qui se situe dans un contexte donné et relié à un domaine de la vie sociale. L'apprenant est amené à accomplir des micro-tâches incluant les activités de communication que nous listions au 2.2.2.3.

Ces scénarios décrits par les auteures configurent le type de travail que nos enseignants en formation devront être en mesure de réaliser afin de mener l'apprenant vers la réalisation des tâches en ayant recours à des stratégies qui le rendent acteur de son apprentissage. En effet, comme le souligne Narcy-Combes (2006), l'apprenant manipule la langue pour atteindre un objectif ce qui le rend acteur à part entière de ses stratégies cognitives. Cette implication de l'apprenant modifie la pratique d'enseignement qui se concentre plutôt sur le processus et non pas sur le produit (Narcy-Combes et Walski, 2004 : 35), en aidant à ce que le cheminement de l'apprenant s'accomplisse le mieux possible.

Afin d'aller plus loin dans cette réflexion sur la question du processus d'apprentissage, nous abordons la notion de tâche corrélée à la théorie de la PA.

2.2.3.3 La notion de tâche

La tâche est une notion phare de la PA même si le concept n'est pas nouveau. La plus ancienne référence à la tâche vient de David Nunan en 1989 qui la définit comme suit :

*Task*⁸³ : a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (Nunan, 1989 : 19).

Nous retenons deux définitions de la tâche des plus générales car à l'instar de Puren, (2004 : 14) nous pensons que : « plus une idée est abstraite, plus elle peut s'adapter à des environnements différents », cela nous renvoie aussi au cadre européen dont la définition reste très « ouverte » (CECRL : 16) :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Puren (*ibid.*) considère la tâche comme une « unité abstraite à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage⁸⁴ », mais si l'unité est abstraite, elle n'en n'est pas moins organisée et cohérente (Narcy-Combes, 2006). En effet, le scénario pédagogique se compose d'une série de tâches complexes et de sous-tâches visant une construction progressive des savoir et savoir-faire afin de réaliser la tâche finale.

2.2.3.4 Les fonctions de la tâche

Les tâches sont multiples et interviennent à des stades divers du processus d'apprentissage. Nous pointons ci-après ces différentes tâches et leurs fonctions respectives au sein du scénario pédagogique d'après les travaux de Ellis (2003) ; Narcy-

⁸³ Nous traduisons : « Tâche : une unité de travail plutôt centrée sur le sens que sur la forme qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et/ou l'interaction en langue cible. »

⁸⁴ Puren (2004 : 14) souligne ici l'importance de la relation enseignement-apprentissage sans laquelle la tâche, selon lui, serait hors du domaine de la didactique des langues-cultures (DDL) : si la tâche n'est pas accompagnée par le processus d'enseignement, elle devient un produit de l'apprentissage pur et n'entre pas dans le champ de compétence de la DDL.

Combes et Walski (2004) ; Puren (2004) ; Bourguignon (2006) ; Narcy-Combes (2006) et Nissen (2011) et couplées avec les références du cadre européen :

- ✓ **La macro-tâche ou la tâche complexe** : elle est globale et permet de lancer les processus d'acquisition qui permettront d'atteindre les objectifs. Elle se veut réaliste en simulant la réalité socioculturelle ou professionnelle. Elle s'inscrit dans une hypothèse interactionniste ;
- ✓ **La mono-tâche** : c'est une tâche unique mais toujours complexe qui s'accompagne de sous-tâches et d'étapes ;
- ✓ **La micro-tâche (skills)** : elle complète la macro-tâche et aide l'apprenant à affiner son apprentissage. Elle s'inscrit dans une hypothèse constructiviste et cognitiviste qui postule qu'un entraînement peut se transférer à la pratique réelle ;
- ✓ **La tâche ouverte (target task)** : elle vise une activité liée au monde réel, elle peut être langagière ;
- ✓ **La tâche fermée ou pédagogique** : elle vise l'apprentissage de la langue hors contexte, donc elle est « assez éloignée de la vie réelle, (...) les apprenants s'y engagent dans un 'faire-semblant accepté volontairement' » (CECRL : 121) ;
- ✓ **La tâche réaliste** : elle peut être ancrée dans le réel, dans les habitudes ou dans le futur des apprenants ;
- ✓ **La tâche authentique** : elle relève « de faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » (*ibid.*).

Voici la représentation d'un cheminement possible qui comporte des sous-tâches, des aides et des activités mises en place selon une stratégie définie par l'enseignant de façon à provoquer l'interaction de l'apprenant avec cet environnement langagier. Notons que le fait de réaliser une ou plusieurs tâches complexes est le moyen de parvenir à une fin : la réalisation de la tâche finale qui arrive « en bout de course » et qui n'apparaît donc pas dans ce schéma :

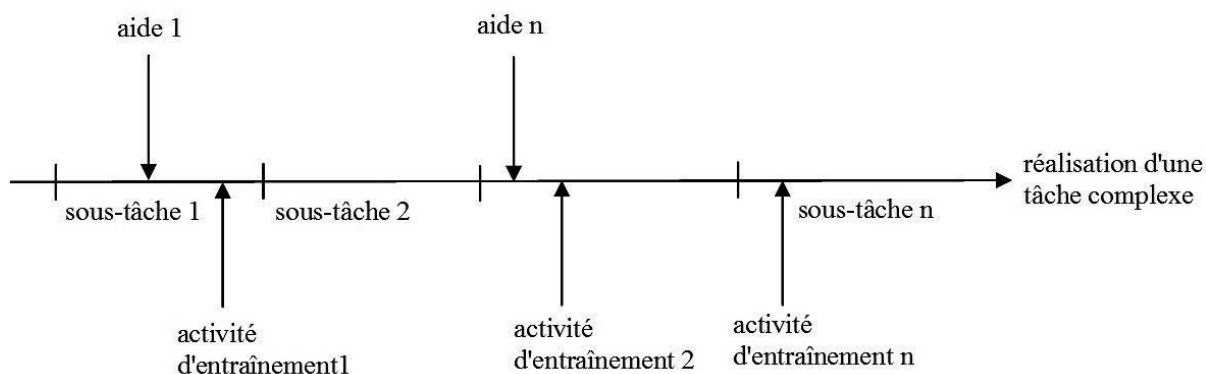


Figure 12. Représentation schématique des notions utilisées en lien avec la réalisation d'une tâche complexe. (Nissen, 2011 : 11)

La sous-tâche incite l'apprenant à « entrer activement dans la langue » (Narcy-Combes et Walski, 2004 : 35), en effectuant des activités d'entraînement (exercices divers) et en acquérant ou en consolidant de nouvelles notions langagières, culturelles et/ou méthodologiques qui vont aider l'apprenant à bâtir ses propres compétences linguistiques et langagières. Les sous-tâches successives s'enchaînent de façon à favoriser « les sauts qualitatifs » (*ibid.*) aidant l'apprenant à construire (ou co-construire) son propre processus d'apprentissage au sens de Narcy-Combes et Walski (*ibid.*), c'est-à-dire en mettant en œuvre des opérations mentales, cognitives et métacognitives. En effet, l'apprenant est amené à se poser des questions sur son propre cheminement à travers la réalisation (ou la non réalisation) des macro et micro-tâches et prend ainsi conscience de ses points forts, de ses avancées ou de ses manques. Pour que l'apprenant soit acteur de son apprentissage, il revient à l'enseignant de construire un ensemble de tâches structurées pour donner à l'apprenant les moyens d'améliorer graduellement ses compétences jusqu'à la réalisation de la tâche finale.

2.2.3.5 Les tâches et les TIC

Nous achevons cette sous-section consacrée à la perspective actionnelle en soulignant le rôle joué par les TIC au sein de démarches co-actionnelle (Puren, 2004) ou communicactionnelle (Bourguignon, 2006).

Comme le résume Puren (*ibid.*), la PA propose de former un acteur social en l'amenant à agir avec les autres par la réalisation de tâches. Or utiliser les TIC à la fois dans la préparation et la réalisation des tâches peut aider l'apprenant à devenir co-acteur, à le

responsabiliser davantage face à son apprentissage et à le mettre en situations communic-actionnelle et co-culturelle authentiques (*ibid.*).

En effet, dans le cas de tâches de production et de réception, ou tout simplement lors d'activités de lecture et d'écriture, accéder à un choix de supports authentiques et variés sur Internet tels que documents iconographiques, journaux, revues, supports audios et vidéos que l'apprenant est libre de trouver, consulter, sélectionner, peut le conduire à s'impliquer davantage que lorsque l'enseignant lui fournit les supports et les aides. L'apprenant est à même, grâce aux outils TICE dont il dispose, de développer des aptitudes cognitives en cherchant une aide ou une information, en la traitant et en la présentant, seul ou en binôme, tout en prenant le contrôle de ses propres stratégies cognitives, ce qui peut amener à développer sa confiance en lui et son autonomie (CECRL : 123).

Pour ce qui est de la réalisation des tâches de production et/ou d'interaction orales, le fait de disposer d'outils TIC dans le cadre scolaire et/ou privé facilite l'exposition à la langue étrangère et participe au développement des compétences communic-actionnelles. L'outil TIC devient outil social de communication dans les échanges linguistiques avec des locuteurs natifs par le biais de réseaux sociaux par exemple, qui exposent l'apprenant à une L2 plus authentique (Guichon, 2012), que les échanges entre pairs simulant une rencontre avec un locuteur natif. La PA immerge l'apprenant dans des situations de communications réelles rendues possibles grâce aux TIC qui annulent les distances géographiques entre les apprenants des différents pays (européens ou autres), ce qui garantit ou du moins favorise un enjeu social authentique au sens de Puren (2004). Communiquer et agir avec l'autre sont les objectifs sociaux de la PA qui prépare l'apprenant à évoluer en terre européenne en lui proposant des tâches communes à finalité collective. L'apprenant devient « un usager de la langue au même titre que l'utilisateur natif » (Catroux, 2006 : 2), et construit graduellement un environnement « co-culturel » en assumant les différences, mais surtout en créant des ressemblances avec l'autre et sa culture (Puren, 2004). Ce rapprochement culturel assisté par les outils TIC est généré par l'action conjointe et la co-construction des connaissances de l'autre et de sa culture, la visée d'objectifs communs aboutissant à une action collective prévue par le processus de réalisation de la tâche. En outre, le fait que l'apprenant évolue dans le cours de L2 avec les outils TIC qui lui sont familiers lui permet de consacrer toute son attention au contenu et à

la forme linguistiques de la communication authentique, ce qui augmente les chances d'amélioration des performances linguistiques orales.

En conclusion, les TIC aident à rendre les tâches plus concrètes en élargissant le panel des textes authentiques et en favorisant des activités pédagogiques plus réalistes. L'apprenant devient acteur de son apprentissage en choisissant le document qui n'est plus seulement le point de départ de la tâche mais devient une ressource au service d'une action, un moyen d'appropriation des connaissances accessible rapidement et aisément par l'apprenant via les TIC.

2.2.4 Comment utiliser les textes officiels ?

Cette dernière section consacrée aux contenus pose la question, pragmatique et fondamentale, de l'utilisation des textes de référence par les enseignants, et plus précisément, de l'adoption puis de la mise en œuvre de la PA prônée par le CECRL par le biais des programmes en vigueur et des référentiels.

Une fois que les textes sont lus, étudiés, assimilés, il 'reste'⁸⁵ à l'enseignant la lourde tâche de créer son propre programme d'enseignement, ou pour citer le cadre de référence, à :

(...) examiner et exposer, en termes concrets et au niveau de détail qu'ils souhaitent, ce qu'ils attendent que les apprenants dont ils ont la responsabilité soient capables de faire avec la langue en question et ce qu'ils devraient savoir pour être capables d'une activité langagière (...) à prendre des décisions concrètes très précises quant au contenu des textes, des activités, des tests, etc. Cette démarche ne saurait en aucun cas se réduire à un choix sur un menu. (CERCL : 40).

2.2.4.1 La liberté pédagogique et le paradigme de l'adéquation

La liberté pédagogique est une notion que nous souhaitons aborder pour la prise de responsabilité et de risque de l'enseignant qu'elle induit lorsqu'il construit son parcours pédagogique. Voici ce que dit le code de l'éducation à ce propos :

La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le

⁸⁵ Connotation ironique ici car en effet, pour l'enseignant, c'est là que tout commence...

contrôle des membres du corps d'inspection. Le conseil pédagogique⁸⁶ ne peut porter atteinte à cette liberté. (Code de l'éducation, article L912-1-1, version en vigueur au 24 avril 2005).

De la même façon, le cadre de référence précise que les enseignants restent seuls maîtres de leurs jugement et créativité, ce qu'évoque aussi Nissen (2011 : 5) par ces mots :

(...) le choix des tâches ainsi que leur ordre relèvent dans la suite de tâches scénarisée toujours du choix de l'enseignant et sont en partie sujets à ses préférences pédagogiques (un autre enseignant aurait par exemple pu choisir d'autres tâches dans le cadre de la même situation ou insister sur d'autres aspects langagiers, pragmatiques, culturels, etc (...)).

À l'appui de la remarque de Puren (2004 : 20), nous considérons que la liberté pédagogique de l'enseignant est accentuée par le CECRL avec la nouvelle PA car :

(...) elle élargit l'éventail des disponibilités didactiques⁸⁷, mais seul le professeur, en tant que professionnel responsable, peut décider devant ses apprenants lesquelles (y compris les plus « traditionnelles »), combinées ou articulées de quelle manière au sein de quels dispositifs seront les plus efficaces parce que les mieux adaptés à l'ensemble apprenants-environnement-dispositif d'enseignement/apprentissage⁸⁸.

Ainsi, cette liberté de choix et de préférences garantie à l'enseignant, connotée positivement car associée sémantiquement à l'idée d'absence de contraintes⁸⁹ peut aussi se révéler très pesante car elle évoque la lourde responsabilité de créer le parcours didactique le plus efficace possible pour mener les apprenants à la réussite, ou, comme l'explique Puren (2004 : 16), l'adoption du paradigme de l'adéquation qui consiste à ce que :

⁸⁶ Le conseil pédagogique est présidé par le chef d'établissement, il réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation, et, le cas échéant, le chef des travaux. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. (Code de l'éducation, article L421-5, 24 avril 2005).

⁸⁷ Souligné par nous.

⁸⁸ Selon Puren (2004 : 16), l'environnement-dispositif d'enseignement/apprentissage correspond aux objectifs, supports, lieux, durée, matériel... qui seront choisis par l'enseignant pour mener à bien son projet pédagogique en fonction des apprenants dont il aura la charge. Nissen (2011) parle de « scénario pédagogique idéal ». (cf 2.2.3.2)

⁸⁹ www.littre.org/definition/liberte

l'on cherche pour chaque configuration apprenants-environnement-dispositif le procédé le plus efficace parmi tous ceux qui sont disponibles dans la panoplie disciplinaire.

Pour Puren, (*ibid.*) il n'est pas pertinent pour l'enseignant d'optimiser, de chercher les meilleurs procédés dans l'absolu puisque le praticien doit parvenir à rendre son parcours didactique cohérent avec un environnement d'enseignement/apprentissage donné. Ce défi à relever peut devenir un véritable parcours du combattant semé de choix à effectuer, de décisions à prendre, de constructions didactiques à élaborer et de stratégies à adopter en arrivant à concilier les programmes et les référentiels en vue d'offrir au public visé le projet pédagogique le plus adapté et cohérent qui puisse être.

C'est cette tension entre le paradigme de la liberté pédagogique du « tout est possible » et de l'adéquation du « il faut être efficace » que l'enseignant doit être capable de gérer dans sa mission de constructeur de situations d'enseignement et d'apprentissage.

2.2.4.2 Du paradigme de la connaissance au paradigme de la compétence

L'apparition du cadre européen en 2001 a introduit des exigences nouvelles quant à la manière d'enseigner, avec l'apparition de la PA et de l'approche par les tâches. L'enseignant de LVE du secondaire doit à présent prendre en compte les exigences du CECRL ainsi que les programmes officiels en vigueur. La question est de savoir comment utiliser ces deux supports afin de proposer un parcours didactique qui tienne compte des deux approches qu'ils contiennent : d'un côté les contenus définis par les programmes et de l'autre, les capacités que l'apprenant doit être en mesure de mobiliser grâce à ses connaissances afin de réaliser les tâches finales.

En prenant appui sur les travaux de Bourguignon (2011), nous effectuons le distinguo entre ces deux types de textes officiels en mettant en relief une logique d'apprentissage pour l'un et une logique d'usage pour l'autre :

Caractéristiques	Programme	Référentiel
Se définit par un...	Contenu	Objectif à faire atteindre
Dans le but de...	Terminer le programme	S'approprier les connaissances
Logique	Quantitative	Qualitative
Paradigme	De la connaissance	De la compétence ⁹⁰
Visée	Apprentissage	Usage

Tableau 14. Caractéristiques didactiques du programme et du référentiel d'après Bourguignon, (2011)

Ce tableau met en évidence les deux visées différentes mais complémentaires du projet pédagogique que l'enseignant se doit d'associer en croisant les deux textes officiels. Il doit tendre à ce que l'apprenant s'approprie des connaissances plutôt qu'il ne les accumule, de façon à mobiliser des compétences dans le but de réaliser une tâche.

Les échelles de descripteurs que propose le CECRL peuvent servir de point de départ à la construction de tâches pour l'enseignant. Ces descripteurs classifient les activités langagières :

- production, réception, interaction, de médiation, non verbales, et les compétences linguistiques ;
- lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique ;

en les associant à des niveaux communs de référence que nous listions en 2.2.2.2 et qui s'échelonnent du niveau A1 à C2. À chaque fois, différents aspects d'activités et de stratégies sont commentés (CECRL : 48), aidant à cerner les objectifs qui peuvent être proposés aux apprenants.

2.2.4.3 La transposition didactique

La transposition didactique, au sens restreint, « désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné » Chevallard (1991 : 20). En d'autres termes, il s'agit pour l'enseignant de transformer, d'adapter, de remanier et « d'ouvrir » les éléments du savoir afin qu'ils deviennent des savoir enseignés, de façon à passer du préconstruit au construit selon le schéma suivant :

=> objet du savoir => objet à enseigner => objet d'enseignement (*op.cit.*, 39).

⁹⁰ Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. (CECRL : 15).

Les contenus de savoirs explicites des programmes et des référentiels à enseigner (objet à enseigner dans le schéma de Chevallard) sont transposés didactiquement par l'enseignant par le biais d'une interprétation propre des textes et par des adaptations diverses tenant compte des contraintes structurelles et fonctionnelles pour se constituer comme objet d'enseignement. Nous allons à présent tenter de montrer les prémices d'une des étapes du travail de transposition didactique d'un enseignant de lycée professionnel que Chevallard (*Ibid.*) nomme aussi « la créativité didactique ». En effet, notre propos n'est pas ici de détailler toutes les phases et les stratégies du cheminement didactique que l'enseignant peut choisir d'emprunter, (transformation et mise en scène des activités) mais plutôt de montrer les articulations possibles entre les différents textes officiels.

Prenons l'exemple de l'activité langagière de « production orale générale » visant le niveau B1. Le descripteur annonce que l'apprenant :

Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points. (CECRL : 49)

Si l'on croise cette échelle à la sous-échelle suivante plus ciblée, toujours au niveau B1 : « s'adresser à un auditoire » on obtient du référentiel le commentaire suivant :

Peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit était rapide. (CECRL : 50).

Ces commentaires permettent d'imaginer une tâche finale de production orale visant la réalisation d'un exposé qui requerrait de l'apprenant des connaissances linguistiques précises (lexicales, grammaticales, phonologiques...) mais aussi des capacités pragmatiques (organiser et adapter le discours au public) et socio-linguistiques (règles de communication, le savoir-être). Cette ébauche de projet peut se consolider avec la consultation des programmes en vigueur en fonction du public visé.

Replaçons-nous au niveau de notre dispositif médiatisé de formation et imaginons que notre enseignant-stagiaire de lycée professionnel vise le niveau B1 avec ses apprenants et qu'il souhaite travailler avec eux l'activité langagière : expression orale en continu. En s'appuyant sur les descripteurs du CECRL et en les croisant avec le programme de la voie

professionnelle en vigueur, il s'aperçoit que l'exposé ne fait pas partie des catégories de messages à dominante argumentative prévues au niveau B1⁹¹, cependant, afin de se caler aux exigences de ce programme sans pour autant renoncer à son projet, il peut proposer à ses apprenants une tâche finale similaire qui consiste à produire un compte rendu. Afin de construire son projet pédagogique, notre enseignant-stagiaire consulte le tableau 2.1. du programme : « Expression orale en continu » qui liste la série de tâches élémentaires suivantes :

- Exposer des projets personnels, professionnels ;
- Rendre compte d'un travail en groupe, d'un travail de recherche, d'un stage, etc. ;
- Développer un point de vue.

Ces tâches élémentaires requièrent des connaissances grammaticales, lexicales et phonologiques qui apparaissent à travers d'autres tâches d'expressions écrite et orale également listées dans le programme et regroupées dans des tableaux. Cela fournit à l'enseignant une banque de données exploitable telle quelle ou dont il peut s'inspirer en combinant et articulant les items afin d'élaborer une progression qui prendra en compte la complexité de la tâche finale. Rappelons que ces tableaux-repères sont au service de l'enseignant, il peut en disposer et s'en inspirer librement :

- Introduire les propos grâce au discours direct et indirect (tableau C.2.c - Dialoguer) ;
- Élaborer un récit en utilisant le prétérit, le présent de narration, les adverbes et la modalisation (tableau C.2.c – Raconter/relater) ;
- Rendre compte de faits, d'événements... avec le prétérit, le present perfect, le passif et le discours indirect (tableau C.2.c – Raconter/relater) ;
- Exposer, illustrer, donner des exemples à l'aide d'outils de présentation et d'organisation du propos (tableau C.2.c - Expliquer) ;
- Émettre des hypothèses, nuancer son propos avec le conditionnel, l'expression du futur, les propositions en if... (tableau C.2.c - Expliquer) ;
- Éléments lexicaux relevant de connaissances culturelles propres au compte rendu proposé (tableau C.2.a avec les domaines suivants : Vivre et agir au quotidien ; Étudier et travailler, S'informer et comprendre, Se cultiver et se divertir) ;
- Accentuer les mots dans la phrase (tableau C.2.b) ;

⁹¹ Programme de la voie professionnelle du CAP au Bac Pro, B.O. spécial n°2 du 19 février 2009, p 4.

- Utiliser les schémas intonatifs (tableau C.2.b).

Enfin, présenter un compte rendu oral demande également des compétences pragmatiques telles que :

- Savoir s'exprimer devant un public, (tableau C.2.c) ;
- Produire un compte rendu écrit (tableau 4.4.) ;
- Reformuler pour clarifier (tableau 2.2.4.) ;
- Recourir à des périphrases et autres stratégies de contournement en cas de difficulté d'expression (lexique, grammaire ou syntaxe) (tableau 4.4.).

Nous voyons que la tâche finale de production d'un compte rendu oral requiert de l'enseignant qu'il identifie, choisisse et combine diverses tâches intermédiaires qui vont construire ce projet pédagogique précis. Ce projet va permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances qui vont favoriser le développement de compétences nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Dans notre exemple, les connaissances linguistiques sont un outil qui sert à la réalisation des tâches langagières de l'apprenant dans un cadre de communication précise : le compte rendu oral.

Comme nous l'avons vu, c'est en se complétant et en s'articulant que les référentiels et les programmes en vigueur fournissent à l'enseignant la matrice du projet pédagogique. À travers ses séquences d'apprentissage, l'enseignant offre à l'apprenant un parcours organisé et construit de façon à ce qu'il puisse consolider ses connaissances, en acquérir de nouvelles, et se les approprier afin de développer les compétences nécessaires en visant les objectifs prévus par les référentiels. En effet, « Le rôle de l'enseignant ne consiste plus à transmettre des savoirs, mais à faciliter l'appropriation de connaissances » Bourguignon, (2011 : 8). Le processus d'appropriation peut se mettre en place grâce au parcours pédagogique défini par l'enseignant qui allie apprentissage et usage de la langue et contribue à la formation intellectuelle et culturelle de l'apprenant.

D'autre part, le renouvellement régulier des textes en vigueur exige de l'enseignant une faculté d'adaptation qui peut aller jusqu'à une remise en question et/ou un changement dans la construction de sa progression pédagogique (en amont du cours) et de ses pratiques sur le terrain. Les récentes modifications touchant les modalités des

baccalauréats général et professionnel ont placé les compétences langagières orales au premier plan pour la discipline LVE, surtout pour la voie professionnelle, générant des ajustements pédagogiques de fond. D'autre part, construire un parcours pédagogique nécessite pour le praticien, outre la maîtrise des savoirs scientifiques disciplinaires, la mobilisation de ses ressources cognitives (afin d'organiser et de mettre en œuvre le parcours), et personnelles (l'ingéniosité, l'originalité et la prise de risque). Notons que de ce point de vue, les programmes et les référentiels participent également au développement des compétences professionnelles de l'enseignant qui doit régulièrement s'autoformer pour que son enseignement soit en phase avec les injonctions officielles.

Notre dispositif de FAD cherche justement à accompagner l'enseignant non titulaire dans ce processus. En effet, nous considérons que la connaissance, l'appropriation et l'utilisation pertinente des textes officiels sont indispensables à qui enseigne, mais que ces compétences ne représentent qu'une partie du savoir enseignant compte-tenu de la nature composite du métier (Bourdoncle, 1993). Nous allons à présent nous pencher sur le métier d'enseignant du point de vue de la formation des enseignants de langues afin de mieux comprendre les enjeux des formations initiale et continue dans le paysage actuel de la politique de la formation.

2.3 Professionnalisation et développement professionnel des enseignants de LVE

Cette dernière partie du chapitre 2 se consacre à la formation des enseignants de LVE et s'emploie à développer les notions du domaine se référant à notre recherche-action. En effet, le vaste champ de la recherche s'intéressant à la formation des enseignants renvoie à des cadres théoriques aussi diversifiés et complémentaires que la recherche en éducation (Schön, 1983), l'analyse ergonomique⁹² de l'activité des enseignants (Clot, 1999), la didactique professionnelle (Pastré, 2002), et appartiennent à des disciplines variées : psychologie, sociologie, philosophie, linguistique, sciences de l'éducation, sciences du langage, didactique des mathématiques, du français, anthropologie...

Notre objet d'étude est axé sur la formation des enseignants de LVE **déjà en poste**, ce qui oriente notre recherche vers le courant théorique de la professionnalisation des enseignants et de leur développement professionnel (Altet, 1994 ; Wittorski, 2008, 2009 ; Bourdoncle, 1993). Le développement professionnel est à dissocier de la professionnalisation même si les deux termes sont proches (Bourdoncle, 2000). Il est une des 13 composantes du professionnalisme, selon les études du laboratoire LIFE (Perrenoud, 2010), ce qui fait que l'on se professionnalise avant de se développer professionnellement.

Afin d'expliquer où nous situons notre dispositif de formation vis-à-vis de ces deux domaines, et de quelle manière nous souhaitons former nos enseignants de LVE, nous nous appuyerons sur les travaux de didactique professionnelle qui montrent que l'analyse du travail permet l'acquisition des compétences professionnelles (Pastré, 2002). En effet, nous verrons comment nos enseignants peuvent « apprendre dans l'action et depuis une réflexion sur l'action » (Wittorski, 2008 : 32), ce qui nous permettra de penser que notre dispositif de FAD peut aider l'enseignant formé à se développer professionnellement.

Rappelons que selon la stratégie Europe 2020⁹³, l'apprentissage et la diffusion des langues des états membres est l'objectif premier de la politique linguistique européenne. Parler deux langues outre sa langue maternelle favorise la croissance économique et l'emploi au niveau national, aide à promouvoir la diversité linguistique et l'inclusion sociale

⁹² Recherches se situant dans la perspective clinique de l'activité de Clot (1999 ; 2000) : « le fonctionnement des échanges verbaux est vu comme la phase actuelle et observable d'un processus traduisant le développement personnel. Il s'agit en quelque sorte d'arriver à découvrir la conscience de l'activité ». (Gagnon et Balslev, 2012 : 161)

⁹³ Stratégie Europe 2020, article 165 TFUE

http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuid=FTU_5.13.6.html

au sein de chaque pays de l'Union. Former des enseignants en langues a donc une valeur stratégique « dans la réponse européenne aux changements en cours » (Kelly, 2008).

2.3.1 Professionnaliser les enseignants de LVE

Les formations initiale et continue⁹⁴ professionnalisent l'individu et intègrent dans un même mouvement l'acte de formation, l'action au travail et l'analyse de la pratique professionnelle (Wittorski, 2008). En France, c'est la formation initiale universitaire avec le Master MEEF qui forme les professionnels du professorat et de l'éducation ; la formation continue répond aux besoins de développement des enseignants au travail dès les premières années de pratique et au fil de la carrière. Nous allons voir en quoi consiste la formation initiale actuelle afin de visualiser les deux parcours offerts en sachant que nous situons l'expérimentation que nous avons menée dans la formation continue des enseignants de LVE.

2.3.1.1 L'universitarisation du Master MEEF

La réforme de « mastérisation » de 2010 qui fut suivie en septembre 2013 par la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) a étendu la sphère d'action de l'université et ainsi participé au « processus d'universitarisation⁹⁵ » de la formation des enseignants. À présent, pour qui se destine au métier d'enseignant, l'obtention d'un Master et non plus d'une licence est exigée pour préparer le concours de recrutement, et la formation s'effectue à l'université en suivant un master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). Cette formation universitaire est « diplômante et professionnalisante », comme l'explique la fiche informative du master

⁹⁴ Nous choisissons d'utiliser les terme 'formation continue' au vu de la définition du Ministère de l'Éducation Nationale, qui place la formation continue comme un des éléments de la formation tout au long de la vie « [dont] le continuum se situe entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. Elle inclut les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience » (www.education.gouv.fr) Mise à jour : mai 2016.

⁹⁵ L'universitarisation désigne le processus qui rend universitaires les formations qui existaient auparavant ailleurs qu'à l'université. Les institutions de formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit des structures universitaires habituelles et de leurs modes ordinaires de fonctionnement ; les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université faisant une large place à l'activité de recherche ; les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat. (Bourdoncle, 2007 : 138).

MEEF du nouveau site⁹⁶ du ministère de l'Éducation Nationale, puisqu'elle inclut à la fois un parcours formant à l'acquisition « de compétences scientifiques et⁹⁷ professionnelles ». Le Master MEEF consacre ainsi une place plus importante au volet professionnel et les concours de recrutement ont été revus afin d'évaluer la capacité des candidats à mobiliser « leurs connaissances disciplinaires dans une perspective professionnelle ⁹⁸ ». La formation initiale est alternée la seconde année du cursus en cas d'admission au concours ; une période de stage en responsabilité à temps partiel en EPLE⁹⁹ est prévue et se couple aux cours dispensés à l'université, ce qui favorise une entrée progressive dans le métier. Cette alliance entre logique de pratique et logique de discours constitué au sens de Charlot (1990) a pour conséquence l'élargissement des équipes pédagogiques déjà composées d'universitaires à des professionnels de l'éducation (enseignants des premier et second degré, inspecteurs et chefs d'établissements, maîtres formateurs...).

Cette refondation de la formation des enseignants a-t-elle atteint ses objectifs ? Au moment où nous rédigeons ces écrits et après un peu plus de trois années de fonctionnement du Master MEEF, nous attendons les premières analyses et retours de la recherche empirique à ce sujet. Au moyen de lettres ouvertes,¹⁰⁰ le corps enseignant professant en ESPE a exprimé des réserves quant à l'efficacité de la configuration du cursus et dénonce deux années (M1 et M2) trop chargées pour les étudiants et donc inefficaces à l'acquisition d'une formation professionnelle solide. La formation mériterait des approfondissements thématiques ainsi qu'une articulation tutorat de terrain et formation ESPE plus concertée. La déprofessionnalisation¹⁰¹ au sens de Perez-Roux et Maleyrot (2015), conséquence de l'universitarisation de la formation des enseignants, est également dénoncée par les enseignants, formateurs et tuteurs.

⁹⁶ www.devenirenseignant.gouv.fr site ouvert depuis le 30/05/2016 par le Ministère de l'Éducation Nationale. On cherche à ce que les futurs candidats au métier de l'enseignement soient : « Mieux informés, mieux recrutés, mieux formés », comme le stipule le slogan du site à destination des internautes qui trouvent là des informations sur l'offre de formation en ESPE, le métier et la carrière enseignante.

⁹⁷ Nous soulignons.

⁹⁸ Plaquette d'information sur le Master MEEF consultable sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : « Questions-réponses sur le Master MEEF », mise à jour en octobre 2013. www.education.gouv.fr

⁹⁹ EPLE : établissement public local d'enseignement.

¹⁰⁰ Lettre ouverte d'enseignants-chercheurs et d'enseignants adressée à la Ministre de l'Éducation Nationale depuis 2015. Ici, lettre de l'ESPE de Nantes reprise par plusieurs autres ESPE (Bordeaux, Lyon). <http://aggiornamento.hypotheses.org/2605>

¹⁰¹ La déprofessionnalisation est à comprendre dans un double sens : le premier sens renvoie au quotidien du travail et à son organisation qui fait que le professionnel voit ses activités réduites ou transformées par les supérieurs hiérarchiques qui peuvent l'obliger à effectuer des tâches qu'il ne sait, ne veut pas faire. Le second sens renvoie à un phénomène macrosociologique de fragilisation de groupes professionnels pouvant aller jusqu'à leur disparition. (Perez-Roux et Maleyrot, 2015 : § 10, 11, 12).

Il est constaté que le niveau académique des enseignants s'est élevé, et s'est étayé par « des savoirs considérés comme légitimes, produits par la recherche » (Grosstephan, 2015 : 7), cependant trois logiques concurrentes sont présentes : « l'initiation à/par la recherche, la préparation du concours de recrutement et la pré-professionnalisation avec les stages » (Perez-Roux et Maleyrot, 2015 : §1). En 1990, Charlot explique que former un enseignant vise à « combiner » quatre niveaux d'analyse aux logiques hétérogènes mais complémentaires :

- *Le savoir comme discours constitué dans sa cohérence interne ;*
- *La pratique comme activité finalisée et contextualisée ;*
- *La pratique du savoir et*
- *Le savoir de la pratique.*

Le chercheur exprimait ici la complexité de relier des logiques irréductibles que nous retrouvons aussi dans les propos de Perez-Roux et Maleyrot. Comment arriver à faire fonctionner les logiques relatives à l'enseignement/la formation/la pratique/l'analyse de la pratique de façon à créer le « bon » processus de formation ? Comment en effet concevoir de former un individu aux pratiques de l'enseignement sans qu'il ait acquis les savoirs inhérents à la discipline enseignée et s'il ne peut prendre le temps de la réflexion face à ses propres pratiques ?

Lier les deux mondes de la théorie et de la pratique n'est pas chose simple alors que cela représente l'élément clé de la réussite de la formation des enseignants, l'un se nourrissant de l'autre. La didactique professionnelle permet d'apporter quelques réponses en liant l'activité de ceux qui font apprendre et celle de ceux qui apprennent (Pastré, 2006), ce qui permet de lier le savoir à enseigner et les apprentissages professionnels.

2.3.1.2 Les savoirs enseignants

Former, au sens de Charlot (1990 : 10) :

c'est préparer à l'exercice de pratiques finalisées et contextualisées, dans lesquelles le savoir ne prend sens que par référence à la fin poursuivie.

En effet, selon le chercheur (*op. cit.*, 6) : « On enseigne un savoir, on forme un individu ». Enseigner versus former, ou enseigner pour former, la nuance est reprise par Olry et Vidal-Gomel (2011) dans leur travaux sur la formation professionnelle continue où ils distinguent l'enseignement comme transmission ou acquisition de savoirs dans un

domaine disciplinaire donné et formation professionnelle comme développement des compétences professionnelles. Autrement dit, « On transmet du savoir pour former un individu » (Charlot, 1990 : 9), l'individu utilise les connaissances acquises au préalable à l'université pour construire ses compétences dans et par l'action (Pastré, 2001).

Le savoir enseignant est donc pluriel, il est formé :

par l'amalgame plus ou moins cohérent de savoirs issus de la formation professionnelle, de savoirs disciplinaires, curriculaires et d'expérience (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991 : 58).

Comme le disait Bourdoncle (1993 : 97), les enseignants sont des professionnels qui ont l'art de la pratique parce qu'ils peuvent faire face à l'imprévu et qu'ils :

mettent en œuvre une espèce d'intuition, de talent ou d'art (...) un agir réflexif qui met en jeu un savoir tacite.

Former un enseignant ce n'est pas seulement lui enseigner le savoir académique disciplinaire, c'est aussi l'amener à explorer, à construire des hypothèses et à les tester dans l'action du moment (Bourdoncle, 1993), ce qui relève d'un savoir implicite, presque « inné » ou « intuitif » en fonction d'une situation vécue et appréhendée selon une logique de la pratique. Bourdoncle parle de savoir expérientiel car l'enseignant :

engrange non seulement des connaissances, mais aussi des modes d'être, des valeurs et des capacités de jugement et de sensibilité.

Ce savoir-faire et ce savoir-être ne peuvent se construire que lors de l'activité enseignante proprement dite, et ne relèvent pas de théories applicationnistes formelles.

Bien au contraire, les recherches de Tardif, Lessard et Lahaye, (1991 : 60) soulignent que la pratique permet aux enseignants de développer des savoirs spécifiques « fondés sur leur travail quotidien et la connaissance de leur milieu » mais aussi d'évaluer les autres savoirs formels :

Pour les enseignants, les savoirs acquis par l'expérience du métier constituent les fondements de leur compétence. C'est à partir d'eux qu'ils évaluent leur formation antérieure ou leur formation en cours de carrière. (op. cit., 60).

La pratique apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation et l'ajustent au métier, ce qui leur permet de construire une « sémiotique de l'action », entre modèle épistémique de la connaissance et pragmatique de la pratique (Pastré, 2001 : 8). Ainsi, chaque enseignant construit ses savoirs d'expérience en développant une culture enseignante en action, un « habitus qui

s'exprime dans un savoir-être et un savoir-faire personnels et professionnels validés par le travail quotidien » (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991 : 66). La culture enseignante est la trace d'une forme d'individualité, d'une prise de distance vis-à-vis du savoir formel, qui permet de construire et de façonner l'identité professionnelle de l'individu. La culture apparaît aussi comme le dénominateur commun entre enseignement et formation :

Enseignement et formation convergent ainsi « au sommet », dans l'idée de culture, l'un dans sa logique du savoir constitué, l'autre dans sa logique des pratiques finalisées. Ce qui est alors en jeu dans la formation, ce n'est plus seulement un rapport d'efficacité à une tâche, c'est aussi une identité professionnelle qui peut devenir le centre de gravité de la personne et structurer le rapport au monde, engendrer certaines façons de « lire » les choses, les personnes et les événements. (Charlot, 1990 : 13).

En effet, que les savoirs soient formels ou informels, expérientiels, ils participent à cultiver l'individu dans une démarche de création de sens. Pour l'enseignant formé, une formation réussie passe sans aucun doute par la possibilité qui lui est donnée de construire sa propre culture enseignante, processus ineffable et personnel qui se crée sur une durée plus longue et qui peut être accompagnée par la formation continue.

2.3.1.3 Qu'entend-on par professionnalisation des enseignants ?

Dans son acception générale, le terme revêt des significations différentes puisqu'il est investi d'enjeux divers en fonction des acteurs qui les utilisent Wittorski (2008). Selon le chercheur, la professionnalisation, c'est :

- la constitution d'un groupe social autonome, (« professionnalisation-profession ») ;
- l'accompagnement de la flexibilité du travail, (« professionnalisation-efficacité du travail ») ;
- le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation ») (*op. cit.*, 15).

Quel que soit le processus à l'œuvre, le but poursuivi est que le sujet, en l'occurrence l'enseignant, devienne un professionnel au sens de Bourdoncle (1993 : 107), c'est-à-dire « celui qui maîtrise un corps de savoir formel, mais aussi qui l'interprète pour pouvoir l'appliquer à des cas toujours particuliers ». Wittorski (2008) explique que la professionnalisation « met en avant l'idée d'une transaction identitaire sujet-

environnement » (*op. cit.*, 32) et propose six voies de professionnalisation qui reposent sur :

les logiques de l'action (formation sur le tas), de la réflexion et de l'action (formation alternée), de la réflexion sur l'action et de la réflexion pour l'action (analyses de pratiques), sur la logique de traduction culturelle par rapport à l'action (formation par le tutorat/l'accompagnement) et enfin sur la logique de l'intégration assimilation (formation magistrale).
(Wittorski, 2009 : 785-787).

Perrenoud (2010 : 121) explique la difficulté de se contenter d'une définition du terme car « la professionnalisation admet presque autant de définitions que d'auteurs » ; il retient l'approche nord-américaine qui distingue métier et profession en y apportant une nuance :

(...) on pourrait parler soit de la position d'un métier soit de son évolution sur un continuum allant des métiers les plus éloignés d'une profession aux métiers qui en sont les plus proches.

Par ailleurs, presque toutes les définitions de la professionnalisation se réfèrent à l'autonomie du travailleur dans l'exercice de son métier qui entraîne la responsabilité personnelle, Perrenoud (*ibid.*) note que toute activité ne peut se limiter à la réalisation du travail prescrit et implique donc une liberté, une intelligence au travail face à la manière de réaliser la tâche ou/et de gérer la situation. En 2008, le laboratoire LIFE¹⁰² dont il fait partie établissait une classification des 13 dimensions de la professionnalisation, mais selon le chercheur, les plus pertinentes pour ce qui est du métier d'enseignant sont :

- La nature du prescrit et le degré d'autonomie au travail ;
- La référence à un état de l'art et des savoirs ;

« Parce qu'elles sont au cœur de l'activité professionnelle et de son contrôle. » (*op. cit.*, 124-125). Les professionnels se basent à la fois sur des savoirs scientifiques, sur l'état de l'art dans leur discipline, et sur une culture professionnelle qui normalise les pratiques (*ibid.*). La culture est intériorisée lors de la formation initiale et de la socialisation entre pairs et incarnée par la communauté professionnelle.

La professionnalisation des enseignants englobe des dimensions logiquement distinctes les unes des autres mais interdépendantes. Les enseignants se professionnalisent au cours d'un processus actif et autonome qui engage leur responsabilité individuelle, ce

¹⁰² Laboratoire de recherche LIFE : Laboratoire innovation-Formation-Education (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève).

processus inclut une réflexion sur et pour l'action et s'inscrit dans une culture professionnelle.

En exerçant l'activité d'enseigner, l'enseignant expérimente de nouvelles façons de travailler, il acquiert des savoirs et améliore ses compétences en situation réelle tout en construisant une identité professionnelle. Ce processus n'est pas si éloigné de celui qui consiste à se développer professionnellement, concept dont nous parlons à présent.

2.3.2 Le développement professionnel des enseignants de LVE

Pour certains, le développement professionnel,

résulte d'un double processus d'autoformation, dans une perspective « identitaire » de développement de soi, et de co-formation, dans une perspective de « socialisation » par les pairs et par l'environnement professionnel. (Eneau, Lameul et Bertrand, 2014 : § 12).

À la suite d'un travail exploratoire, cette équipe de chercheurs distingue trois dimensions processuelles du développement professionnel : « la construction identitaire, la socialisation professionnelle et le développement d'une posture professionnelle ». Ajoutons une remarque d'importance tirée d'études anglophones¹⁰³ sur le sujet s'intéressant au monde de l'éducation :

le développement professionnel se construit par phases successives, à la fois processus et produit de la formation initiale et continue, et garantit « in fine »¹⁰⁴ une « pratique de qualité », reconnue sur le plan professionnel. (ibid.)

Une définition plus complète enrichit la précédente :

C'est un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. (Lameul, Peltier et Charlier, 2014 : 102).

Nous nous appuyons sur ces définitions issues de la recherche en sciences de l'éducation et en formation des adultes pour tenter de mieux cibler ce qui rend concrètement possible le développement professionnel de l'enseignant.

¹⁰³ Travaux de Day, 1999 ; Fassler et Christensen, 1992 ; Garet *et al.*, 2001 ; Pratt, 1998.

¹⁰⁴ En italiques dans le texte.

2.3.2.1 Comment se développe-t-on professionnellement ?

L'enseignant se développe professionnellement grâce aux formations initiales et continues qu'il a pu recevoir mais aussi à travers les expériences professionnelles auxquelles il est confronté. La psychologie du développement vygostkienne permet de penser que les connaissances acquises par l'expérience vécue peuvent servir de tremplins à l'acquisition d'autres apprentissages, cette fois médiés par un tiers dans la zone proximale de développement du sujet. Cet apprentissage peut s'effectuer lors de formations continues où la réflexivité prend tout son sens comme nous le verrons ultérieurement. En outre, nous partageons l'idée, à l'instar de Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), que l'individu se développe lorsqu'il est confronté à une situation nouvelle et qu'il est à même de mobiliser, mais aussi de transformer, de réorganiser ses ressources cognitives afin de faire face à cette nouvelle situation. Dans ce sens, les recherches en didactique professionnelle qui analysent le travail en vue de la formation et ce, dans une problématique de l'apprentissage dans la durée, par et dans le travail, proposent d'élargir le distinguo communément opéré entre apprentissage et développement en ajoutant les termes maturation et expérience. En effet, le développement s'effectue en 'parcourant' ces trois processus de façon à « les orienter et leur donner du sens » (*op. cit.*, 157).

Afin de détailler les situations propices au développement professionnel de l'individu, nous convoquons une nouvelle fois les travaux de Wittorski, (2008 : 24 - 31) qui répertorient six thèses issues de travaux de recherches sur ce thème :

La première thèse repose sur :

- **la variété des situations** que peut rencontrer le sujet au cours de son parcours professionnel (autoformation accompagnée, situations de travail simulées, les retours d'expérience, le partage de pratiques, les voyages d'études, la rédaction de mémoires et les rencontres professionnelles). Le développement professionnel se situe au carrefour du sujet, des situations professionnelles vécues et des parcours de formation suivis. (travaux de Le Boterf, 2007).
- **L'incorporation croissante des compétences à l'action**, qui intervient grâce à une sélection et une hiérarchisation de ces compétences, permet le développement professionnel. (travaux de Leplat, 2001).
- **L'expérience** aide au développement professionnel car elle est un acquis mais aussi un mode d'acquisition, elle relève du faire et du connaître. En effet, toute activité est une « dramatique » au sens de Schwartz (1999) par le fait qu'elle demande à

l'individu de s'appuyer sur les savoirs académiques « formels » tout en se donnant des normes à lui même, « les savoirs investis » pour traiter et gérer la situation (*ibid.*). La construction de l'expérience, (ou l'apprentissage), est inconsciente tout d'abord puis consciente lorsque le sujet réfléchit à son action, permettant de construire des connaissances nouvelles. (Travaux de Dewey, 1967 et de Schön, 1989).

- Le développement professionnel intervient **par soi, par les autres et par les choses**, en fonction du sentiment d'efficacité de chacun par rapport aux chances de succès de la réalisation de l'activité (Carré *et al.*, 1997).
- Qui dit **développement de la personne** dit développement professionnel. Selon les théories constructivistes et socioconstructivistes, l'apprentissage se conçoit par la co-construction et la co-transformation du sujet et de son environnement, qui peut aussi intervenir dans un contexte de coopération et d'interaction. En didactique professionnelle, la confrontation du modèle épistémique aux situations professionnelles permet de créer un modèle pragmatique (Pastré, 2001).
- Le fait d'adopter **une posture réflexive** aide au développement professionnel de l'individu. Il s'agit de prendre de la distance vis-à-vis de ses actions afin d'analyser ses pratiques dans le but de s'adapter à des contextes de travail différents. On parle du praticien réfléchi et du paradigme de la réflexivité. (Schön, 1994).

Dans le premier temps de la professionnalisation, l'enseignant apprend son métier et devient un professionnel en développant des compétences reconnues par l'institution, décrites par les référentiels du métier comme vus à la sous-section 2.2.1.1., il développe une identité « prescrite, reconnue et attribuée » qui relève des tiers (Wittorski, 2009 : 784). À force d'expérience en situation réelle d'enseignement, le praticien devient de plus en plus professionnel : il améliore ses pratiques, se transforme¹⁰⁵ au fil de ses activités et développe une identité professionnelle « agie et vécue » (*ibid.*) qui dépend de sa propre action et non plus des tiers, il se développe professionnellement. Ainsi, si l'identité du sujet se construit lors des deux processus, c'est plutôt, pour le développement professionnel, à travers les activités menées par l'enseignant sur le terrain, que par la reconnaissance de compétences évaluées par l'institution ou les pairs qui intervient lors de la

¹⁰⁵ Ria et Leblanc (2011 : 163) parlent de « transformation silencieuse » de l'activité de l'enseignant débutant : « La transformation en cours n'est pas forcément visible, elle peut s'opérer imperceptiblement, en silence sans se faire remarquer pour, quelques mois après, apparaître de manière spectaculaire.

professionnalisation. (*op. cit.*, 783). Voyons comment les activités menées sur le terrain peuvent contribuer au développement professionnel de l'individu.

2.3.2.2 La théorie de l'activité

Les deux notions sont liées pour la raison simple que sans activité il ne peut y avoir de réflexivité. La théorie de l'activité s'intéresse au fait de :

comprendre l'activité pour la transformer, et transformer l'activité pour la comprendre, d'agir pour repenser. Clot et Leplat (2005 : 306).

Ainsi, la clinique¹⁰⁶ de l'activité permet au sujet de questionner, de repenser le vécu, dans le but d'expérimenter ses capacités ; c'est à la fois une méthode d'action et de transformation mais aussi de production de connaissances pour le sujet (*op.cit.*, 311). Mais qu'entend-on par activité ? L'activité est vue comme une pratique pour Schön qui la définit comme « la performance effectuée dans un éventail de situations professionnelles¹⁰⁷ » (1983 : 60). Clot et Leplat (2005 : 292) parlent plus globalement de situation de travail :

c'est-à-dire le couple formé par le sujet, d'une part, sa tâche et son environnement, d'autre part. La situation prise en compte pourra avoir une extension plus ou moins large selon l'unité de travail considérée : tâche élémentaire, événement survenu au cours de l'activité, poste de travail, journée de travail, segment de vie professionnelle, etc.

Dans le cas d'un enseignant, l'activité proprement dite concerne plusieurs composantes d'activités selon la situation : la préparation du cours, le processus d'enseigner, la conduite d'une classe. Au sein de ces activités, nous pouvons établir, à l'instar de Clot (2001) une distinction entre la tâche prescrite qui est à faire et l'activité réelle qui se fait. Ainsi, le réel de l'activité, se sont aussi, « [les] activités contrariées, empêchées, [les] dilemmes et difficultés... » (Grosstephan, 2015 : § 9). C'est « au cours même de l'action », par exemple, en dispensant un cours, que l'enseignant peut « répondre à l'imprévu en changeant sur le champ certaines des ces stratégies... » (Bourdoncle, 1993 : 97), se faisant, il réduit immédiatement l'écart qui peut exister entre tâche prescrite et activité réelle ; ce que

¹⁰⁶ Nous comprenons le terme 'clinique' au sens de Dejours (1996 : 158), à savoir « une démarche partant du terrain, se déployant sur le terrain et retournant constamment au terrain » La psychologie du travail va spécifier la méthode clinique en lui donnant pour objet d'étude la situation de travail. (Clot et Leplat, 2005 : 291).

¹⁰⁷ Nous traduisons : « 'practice' refers to performance in a range of professional situations. » (Schön, 1983 : 60).

Schön (1983) nomme la réflexion dans l'action qui est source de construction de savoir : en effet, « Il paraît juste de dire que notre savoir est *dans* notre action »¹⁰⁸ (*op.cit.*, 49). Finalement, l'activité ne se réduit pas à la réalisation pure et simple de la tâche prescrite, mais s'effectue grâce à une part de décision et de prise de risque : « l'intelligence au travail » pour citer Perrenoud (2010 : 122). Ainsi, nous pouvons considérer l'activité comme une construction et une reconstruction parce qu'elle demande au sujet de repenser l'habitus ou l'habitude d'activité au sens de Dewey (2006) qui se met en place dans la répétition de la pratique (Schön, 1983).

Les travaux de la didactique professionnelle (Samurçay et Rabardel, 2004 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), nous expliquent que l'activité constructive¹⁰⁹ du sujet, à savoir l'activité qui se poursuit au-delà de la fin de l'action, engage le sujet à apprendre non seulement par l'action elle-même (activité productive) mais par l'analyse réflexive de son action après coup, ce qui permet au sujet de se transformer et de se développer. Lorsqu'il est en mesure d'effectuer ce retour sur sa pratique et qu'il peut en déduire du sens, ou bien lorsqu'il s'opère une réorganisation des ressources cognitives face à une situation imprévue ou inédite, on peut dire qu'il y a développement professionnel du sujet (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

2.3.2.3 La réflexivité

Pour ce qui est des enseignants, la notion de « reflexive action », introduite par Dewey dans les années 1930 fut ensuite utilisée dans les travaux s'intéressant à la professionnalisation du métier (Altet, 1994). Nous reprenons les écrits plus récents de Bibaw (2010 : §1) qui définit la réflexivité comme la capacité de retour du soi et comme :

une compétence transversale centrale à développer, en tant que capacité métacognitive de retour de l'apprenant sur sa façon d'apprendre (Romainville, 2007), mais aussi, de façon plus large, en tant que capacité de distanciation et de retour sur son cheminement personnel et ses pratiques (Bibaw et Dufays, à paraître).

Dans une visée de développement professionnel de l'enseignant, une formation professionnelle initiale ou continue peut engager le sujet à réfléchir sur sa pratique grâce à

¹⁰⁸Nous traduisons : « It seems right to say that our knowing is *in* our action. » (Schön, 1983 : 49).

¹⁰⁹À l'inverse de l'activité productive qui cesse quand l'action effectuée par le sujet se termine. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006).

la médiation humaine et/ou technologique (tutorat, réflexions communes entre pairs, utilisations d'outils audio ou vidéo en vue d'analyser plus finement les pratiques du terrain...) afin de prendre conscience des solutions qu'il aura trouvées, peut-être de façon inconsciente, lors de situations problématiques ou tout simplement dans ses choix didactiques. L'épistémologie de la pratique schönienne prévoit une réflexion dans l'action mais aussi sur l'action, étant donné que le sujet réfléchit à l'action qu'il est en train d'effectuer au moment où il l'effectue mais aussi après qu'elle soit achevée dans le but de mieux la comprendre, de l'améliorer ou de la valider. Il y a donc un processus cognitif continu qui permet au sujet d'adopter une visée épistémique de compréhension de cette pratique et/ou pragmatique d'action sur la pratique.

La posture réflexive trouve depuis quelques années un regain d'intérêt en formation d'enseignants suite à la prise en compte des besoins d'accompagnement des enseignants débutants. Les dispositifs de FAD¹¹⁰, grâce au développement des TIC, représentent un terrain propice à la tenue de journal de bord, portfolio ou dossier de réflexion écrits en ligne sous forme de blog ou de forum qui favorisent la réflexion sur l'agir professionnel et ce, sur une temporalité plus longue (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Dejean, Mangenot et Soubrié, 2011 ; Ria et Leblanc, 2011 ; Clerc et Agogué, 2015). Nous considérons, à l'instar de Lameul, Peltier et Charlier (2014 : 103) que le développement professionnel peut être assimilé à un « processus d'apprentissage dynamique » puisqu'il se construit grâce au va-et-vient entre pratique d'enseignement et réflexion. Le praticien réflexif qui apprend de sa propre pratique, éventuellement de celle des autres en contexte de FAD, valide ainsi le lien entre développement professionnel et posture réflexive dans une dimension identitaire, personnelle et professionnelle. (Peraya, 2015). Voyons à présent en quoi notre dispositif de FAD peut aider au développement professionnel de nos enseignants non titulaires.

¹¹⁰ Nous pensons plus particulièrement ici à la plateforme de formation Néopass@ction (Plateforme de formation en ligne développée par une équipe de recherche (Ria et collaborateurs, 2010), à l'INRP (2010) puis à l'Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon (2011), et à Learn-Nett (Université Stendhal-Grenoble 3, carnet de bord collectif pour les étudiants de Master FLE de 2^{ème} année créé depuis 2009).

2.3.3 L'opérationnalisation du dispositif médiatisé de FAD

« S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » est une des 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (B.O. n°13 du 26 mars 2015 : 6). À l'entrée dans le métier, tout enseignant de langue doit s'informer et enrichir ses savoirs formels et informels dans une visée d'épanouissement professionnel et personnel. Voici sous forme de tableau ce que dit le B.O. sur la compétence n°14, la toute dernière de la liste mais non des moindres :

Compétence	Composante de compétence	<u>Degré 1</u>	<u>Degré 2</u>
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.	Repère, dans l'observation de la pratique du tuteur et les échanges avec les collègues, des éléments à expérimenter.	Conduit une analyse de son activité seul, en entretien et/ou en collectif de travail pour ajuster ses pratiques.
	Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.		
	Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.	Construit des liens entre des situations professionnelles vécues et observées et des savoirs théoriques : ajuste sa pratique en conséquence.	S'engage à suivre une formation, à mettre en œuvre une expérimentation à l'échelle de l'école, de l'établissement.
	Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.		

Tableau 15. Fiche n°14 - Outil d'accompagnement: descripteur des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier (B.O. n°13 du 26 mars 2015 : 6)

Cette démarche de développement professionnel intervient une fois que le Master MEEF est achevé, et peut s'apparenter à la formation continue au long cours qu'entreprend un enseignant de langue afin d'ajuster sa pratique à son savoir formel. Notre dispositif de FAD correspond au degré 2 du tableau du B.O. Il se positionne comme une « ressource disponible » afin de développer les compétences des enseignants non titulaires dans une démarche individuelle et collective de réflexion sur et pour l'action, à travers la formation suivie proposée par notre dispositif de formation.

2.3.3.1 Notre dispositif médiatisé, pour quel développement professionnel ?

Nous nous référons aux logiques de la réflexion sur et pour l'action de la catégorisation établie par Wittorski (2009) sur les situations propices au développement professionnel du sujet, ce tableau suivi de la grille de lecture aident à mieux saisir les points communs avec la nature du processus de développement engagé par nos enseignants formés :

Voies de la professionnalisation	Logique de la réflexion sur l'action 3	Logique de la réflexion pour l'action 4
Nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'individu	Situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action.	Situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action.
Exemples de situations de professionnalisation	Au travail ou dans la vie courante : participer à un groupe d'analyse de pratiques, prendre un temps de réflexion sur son action.	Au travail ou dans la vie courante : participer à un cercle de qualité, réfléchir à un nouveau processus d'action.

Tableau 16. Voies 3 et 4 de la professionnalisation sur et pour l'action, d'après Wittorski, (2009 : 786)

Logique de la réflexion sur l'action : correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action soit pour l'évaluer soit pour mieux la comprendre ou encore pour la transmettre. Dans ces situations, on constate qu'ils mettent en mots un certain nombre de principes guidant leur action et construisent ainsi des « connaissances sur leur action » participant à l'enrichissement de leur « patrimoine » d'expérience. Ils développent, à cette occasion, une « compétence tournée vers l'analyse de leur action ».

Logique de la réflexion pour l'action : caractérise des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire dans l'intention (fréquemment observée) d'être plus efficace au travail. Il s'agit d'une réflexion anticipatrice de changement quant à l'action. Il est possible de prendre ici l'exemple des salariés réunis en cercle de qualité, qui ont à définir ensemble les contours de nouvelles pratiques améliorant la qualité du travail. (op. cit., 785).

La logique de la réflexion sur l'action est en lien avec le travail de nos enseignants en formation puisqu'ils sont amenés à opérer un retour rétrospectif sur leur propre pratique enseignante, notamment au cours d'ateliers collaboratifs d'observation et d'analyse de pratiques en modalité présentielle. La réflexion pour l'action permet de réfléchir à de nouveaux processus d'action en amont de l'activité d'enseignement dans une démarche

d'anticipation, de changement ou d'ajustement de pratiques visant l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage pour les apprenants. Nous pensons aux récentes modalités du baccalauréat professionnel qui ont demandé aux enseignants formés d'adapter leurs pratiques en ciblant en priorité l'apprentissage de l'oral dès le niveau A2. Notre dispositif médiatisé aide à la réflexion sur ces nouvelles pratiques, de façon individuelle, collective ou accompagnée par un tuteur lors des analyses des productions pédagogiques des formés.

Dans une logique de réflexion sur l'action, l'analyse rétrospective dont parle Wittorski (*op. cit.*) s'appuie sur l'analyse des traces de l'activité de l'enseignant, ce qui n'est pas toujours le cas de la réflexivité. En effet, selon Guichon (2012 : 203) la rétrospection, c'est :

l'analyse critique de l'activité par le biais de la confrontation d'un collectif d'individus en formation à des traces de leur activité en situation de travail.

Nos formés auront la possibilité d'opérer cette rétrospection lors de travaux collectifs et collaboratifs prévus en sessions en présentiel, à travers l'analyse critique d'activités enseignantes qui auront été menées sur le terrain et qui serviront de supports authentiques au groupe. Ainsi, la rétrospection peut contribuer à « mettre les apprentis en situation d'apprenance » au sens de Carré (2005), dès l'instant où la confrontation avec les pairs sur les traces de leur propre travail donne au formé le moyen de consolider ses compétences ou de les actualiser. De surcroît, ce retour critique participe à créer « une étique professionnelle, une sorte d'inconfort initial » (*op. cit.*) qui incite le sujet à ne pas s'installer dans la routine professionnelle, l'autosatisfaction ou la facilité, principes et choix professionnels qui sont vecteurs de construction d'identité professionnelle.

2.3.3.2 Du côté de l'apprenant : un double processus d'autoformation

Nos enseignants en formation vont être amenés à se former de façon autonome et par le biais d'une socialisation par les pairs. En effet, nous avons vu que le sujet se développe professionnellement en bâtissant sa propre identité et en se co-formant grâce à une socialisation par les pairs (Eneau, Lameul et Bertrand, 2014 : § 12). Ainsi, passer d'une posture d'enseignant qui opère un va-et-vient entre enseignement et réflexivité, c'est acquérir de nouvelles compétences en confrontant ses représentations du métier à la réalité du terrain, en se remettant en cause. Il y a une transformation et une évolution qui interviennent par rapport à soi-même selon un projet propre, ou par rapport à autrui dans

une perspective de reconnaissance et de légitimité professionnelles. Comme le dit Pérez-Roux (2015 : § 20), l'identité est un :

processus dynamique et jamais totalement installé, remanié tout au long de la vie en fonction des expériences de l'individu, et en lien avec de multiples interactions sociales.

Wenger (1998) nous explique que la pratique et l'identité sont profondément liées par le fait que celui qui s'engage dans une pratique professionnelle devient un membre de la communauté professionnelle qui agit au sein de la communauté des pratiques de cette profession. Ainsi, nous adoptons le schéma de Guichon (2012 : 70) qui repose sur la théorie sociale de l'apprentissage appliquée au cas de l'enseignant de langue du secondaire et qui rend compte du processus dynamique de développement professionnel dont parle Pérez-Roux :

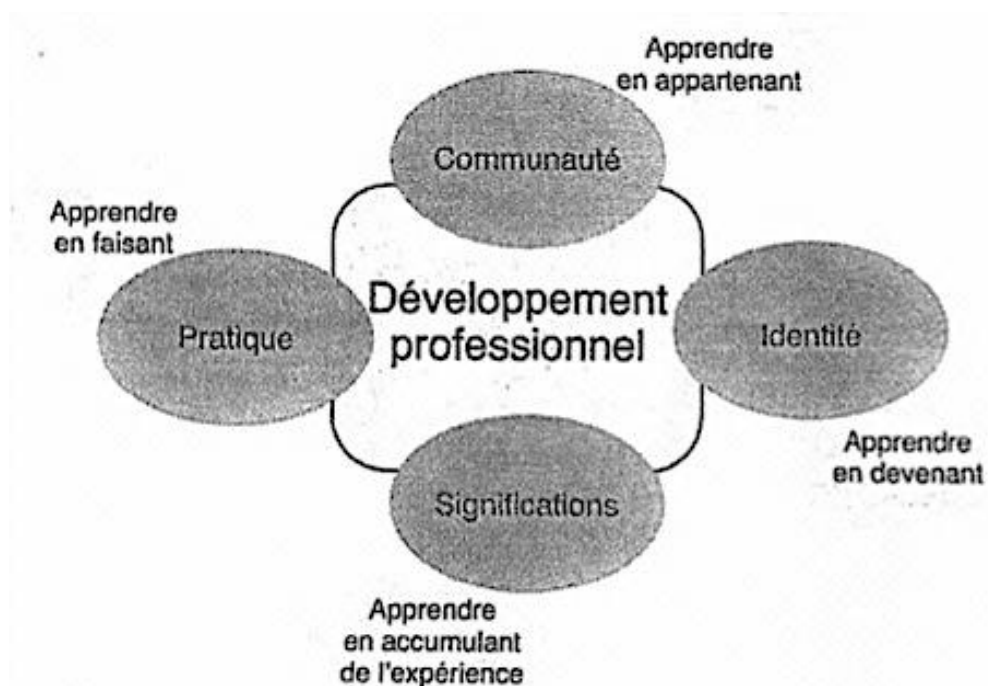


Figure 13. Éléments d'une théorie sociale de l'apprentissage, d'après Guichon, (2012 : 70)

Le développement professionnel de l'enseignant de langue est à la croisée de chemins divers et associés dans le faire, le devenir, l'appartenance à une communauté et le fait d'accumuler de l'expérience, et ce sur une temporalité à chaque fois différente ou/et continuée en fonction des situations vécues et de la personnalité du sujet. Dans le cas de la

création identitaire professionnelle, l'expérience sociale joue un rôle important dans la construction de soi parce le sujet est amené à négocier avec lui-même et avec les autres afin de trouver son propre équilibre identitaire. Rappelons que l'environnement éducatif est par essence socialisant puisqu'il positionne le binôme enseignant-élèves au centre d'une communauté d'appartenance : l'équipe pédagogique, l'équipe disciplinaire, l'équipe de direction de l'établissement, les parents d'élèves... avec laquelle l'enseignant interagit continuellement.

La co-formation avec les pairs s'exprime dans notre formation dans les sessions de regroupement en présentiel et à travers les discours des enseignants lors des échanges asynchrones via messagerie professionnelle et/ou forum de discussion. Au sein de la formation, le métier d'enseignant est appréhendé comme le moyen pour le formé d'apporter sa contribution à un réseau professionnel et nous considérons que les pratiques du métier d'enseignant peuvent être partagées et utilisées comme ressources, de manière à « socialiser l'expérience » (Guichon, 2012 : 72).

2.3.3.3 Du côté du formateur : créer le lien social à distance

Selon les théories constructiviste et socioconstructiviste, l'apprentissage se construit par le biais des interactions sociales entre les apprenants et leur environnement (Piaget et Vygotsky). La co-formation avec les pairs, qui permet le développement professionnel, peut s'effectuer si les stagiaires et formateurs s'engagent dans un apprendre ensemble, favorisé par la coopération et l'interaction (Eneau, Lameul et Bertrand, 2014 ; Pastré, 2001). Partant de ces postulats, le fait de créer le lien social entre les participants apparaît comme une condition sine qua non au fait de se former et de se développer professionnellement. Le lien social agit comme agent motivationnel à la participation de la FAD et aide à ce que les signes de présence existent, même à distance (Weissberg, 2001). Le défi est de trouver la distance proximale entre les acteurs (Paquelin, 2011) afin de maintenir le lien social une fois instauré. Dans le contexte de FAD médiée que nous proposons, le rôle des TIC et des acteurs du dispositif (face aux artefacts mis en place, en tant que formé et formateur) est fondamental pour créer le lien social à distance.

En FAD, les TIC agissent comme facilitateur du rapprochement des formés entre eux en palliant l'éclatement spatio-temporel créé par la distance. Au niveau méso du dispositif, on proposera des modes de communication adaptés aux outils choisis : *one-to-one*, *one-to-*

many, many-to-many, synchrones, asynchrones qui tiennent compte du contexte technologique et technique de l'environnement et des critères d'affordance technologique afin de déterminer les possibilités d'utilisation des outils par les enseignants formés dans le but de construire 'la relation sujet-artefact'. Au niveau micro, la reconfiguration de la distance par les TIC induit une médiatisation du discours qui peut être perçue différemment en fonction de l'appropriation des artefacts par les sujets formés et de leur culture d'usage (Thorne, 2003 ; Rabardel, 1995). Pour certains sujets, des représentations négatives des outils font émerger des problèmes de face, d'image de soi et de manque de liberté de parole dans l'espace communicatif contraint qui est celui de la FAD (Herring, 2003 ; Marcoccia, 2001). En fonction des affordances technologiques des acteurs, les possibilités d'utilisation de ces outils varient et facilitent la création du lien social ou en revanche la fragilisent. Dans ce dernier cas, la participation active et continue laisse la place à des échanges plus sporadiques, ce que Wenger (1998) nomme la participation périphérique et marginale. La non participation du sujet n'exprime pas uniquement le manque d'engagement mais peut également devenir une pratique, qui permet au sujet de se construire dans une relation à l'autre plus distanciée, dévoilant alors « une liberté de choix et/ou un désir d'intimité, une sphère d'individualité qui lui est précieuse » (*op. cit.*, 170).

La présence des outils TIC nécessite la médiation humaine du formateur-animateur pour que le lien social entre participants s'installe et se maintienne. Sa tâche consiste à lancer, relancer le discours, motiver les participants à participer, en insufflant une mise en discours sur plusieurs mois dans le but de pérenniser et fidéliser la relation des acteurs au plan socio-cognitif et socio-affectif. Il faut qu'il trouve la bonne distance, c'est-à-dire qu'il ne soit pas trop présent, ni trop absent, tout en gardant le lien suffisamment actif pour qu'il se tisse sur le long terme que dure la formation. Pour mener à bien cette mission délicate, le formateur-concepteur dispose de deux outils qui sont le contrat pédagogique et le scénario de communication mis en place dès le commencement de la FAD (par nous-mêmes, dans le cas qui nous occupe), et qui ont pour dessein de définir les contours et la cohérence du projet global au niveau formatif et discursif. Ces deux outils expliquent les objectifs visés par la formation et proposent des activités sociales sous les formes diverses qu'offrent les artefacts choisis par le concepteur. Il est en effet souhaitable que les participants puissent constituer une communauté de pratiques (Wenger, 1998) afin de créer le lien social par un

engagement mutuel de partage du même espace de communication, par l'entreprise conjointe qui peut se définir par les objectifs communs visés par les formés, et enfin par le répertoire partagé qui transparait dans la culture socio-professionnelle collective du groupe.

Créer le lien social à distance reste un défi à relever pour que la FAD puisse engager les participants dans une dynamique pédagogique qui sert aussi au développement professionnel. Nous voyons que la création du lien social est un paramètre important en formation hybride parce que sans lui, la socialisation n'est guère possible, surtout en modalité distantielle. Comme il dépend à son tour de plusieurs variables qui ne sont pas toutes prévisibles ni contrôlables, il faut miser sur une ingénierie pédagogique qui permette d'imbriquer chaque élément du dispositif médiatisé l'un avec l'autre pour que le lien social se tisse et ne se brise pas.

2.3.3.4 Les pratiques langagières au cœur du dispositif

Certes, la création du lien social est un enjeu majeur de la réussite du dispositif que nous analysons parce qu'il est intimement lié à notre discipline de référence et à ses pratiques. De fait, impulser des pratiques langagières au sein du dispositif revient à le faire vivre et à permettre l'apprentissage des apprenants dans une perspective socioconstructiviste, tout comme nous sommes amenée, en tant que praticienne, et de la même façon que nos stagiaires, à le faire au sein du cours de LVE. En effet, être amenés à interagir avec leurs pairs positionnent les stagiaires de notre dispositif dans une situation identique à celle qu'ils font vivre à leurs propres apprenants en cours de langues. Cette mise en abîme d'une situation vécue en tant que stagiaire semble formatrice pour des enseignants qui trouvent là matière à transposition didactique d'une situation vécue et authentique en situation à vivre par leurs apprenants.

Rappelons que la spécificité de ce dispositif est qu'il est destiné aux enseignants de langues vivantes étrangères qui utilisent la langue comme moyen social et d'apprentissage. La création du lien social est un élément essentiel à la réussite de notre dispositif tout comme il est important en cours de LVE. Nous émettons le souhait que ces interactions communicatives et sociales entre pairs, instaurées lors de la formation selon des modalités diverses, auront une incidence sur la motivation des stagiaires à les reproduire ou les adapter et que la langue sera objet et moyen d'apprentissage dans le cours de langue, par

exemple par la conduite d'échanges à distance, avec des locuteurs natifs via les réseaux sociaux pédagogiques (eTwinning).

2.4 Synthèse chapitre 2

Le chapitre deux dévolu à la formation des enseignants de LVE à distance clôture la première partie de notre thèse consacrée au volet théorique. Les théories multiples qui fondent notre recherche se sont cette fois-ci étendues à des notions plus pragmatiques en relation directe avec le métier d'enseignant.

En particulier, ce qui a attiré notre attention ce sont les modalités d'apprentissage qui permettent la socialisation des individus qui trouvent alors le moyen d'apprendre ensemble ; c'est ce que nous avons choisi de mettre en place au sein de notre dispositif de formation.

Les références aux contenus curriculaires nous ont aidée à appréhender les exigences du métier du point de vue institutionnel, définissant ainsi ce que la création du cours de langue du secondaire implique au regard du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Enfin, nous avons tenu à souligner l'importance de la professionnalisation des enseignants qui intervient grâce à la formation initiale actuelle proposée aux futurs candidats se destinant aux métiers de l'enseignement, ce qui nous a conduite à mieux définir les notions théoriques en lien avec le développement professionnel du sujet en poste, qui est en relation directe avec notre dispositif médiatisé s'inscrivant plutôt dans une démarche de formation continue.

Ainsi, les théories relatives à la formation des enseignants de LVE ont aidé la praticienne et la chercheuse que nous sommes à articuler l'univers de la recherche et celui de l'action par le biais de notre dispositif de formation.

PARTIE 2

Contexte de la mise en œuvre du dispositif et approche méthodologique d'analyse

Chapitre 3

Le dispositif dans son contexte

Notre seconde partie ouvre le volet méthodologique qui se consacre dans un premier temps à la description contextuelle du dispositif médiatisé. Le chapitre trois présente le contexte d'apprentissage dans lequel le dispositif va s'insérer, balisant ainsi le cadre formatif dans lequel nous évoluons. Il nous appartient en effet de veiller à prendre en compte le contexte dans son acception générale¹¹¹ et de le considérer comme « un ensemble [qui] constitue une totalité signifiante et modifie ou affecte la valeur des éléments pris isolément. »

Ainsi, nous nous emploierons tout d'abord à décrire le contexte dans ses spécificités géographiques, linguistiques et culturelles puis pédagogiques pour achever ce chapitre sur la description du dispositif médiatisé que nous proposons au regard du cadre ainsi défini. Notre point de vue épistémologique sur le dispositif permettra de dégager plus aisément ses trois niveaux de fonctionnement, ce qui mettra en avant son équilibre au sein de l'environnement.

¹¹¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/contexte>: Ensemble d'un texte, par rapport à l'un de ses éléments, notamment dans la mesure où cet ensemble constitue une totalité signifiante et modifie ou affecte la valeur des éléments pris isolément.

3.1 Description du contexte

Notre recherche étudie les effets du dispositif médiatisé à distance de type hybride sur les productions didactiques d'un groupe de stagiaires qui sont des enseignants non titulaires. Notre expérimentation dure deux ans, de 2013 à 2015 et se situe dans le département de la Guyane Française dont nous exposons à présent les spécificités contextuelles.

3.1.1 Les spécificités géographiques et socio-linguistiques de la Guyane Française

Nous nous intéressons aux spécificités géographiques, démographiques et surtout linguistiques guyanaises parce que ce sont des éléments du contexte d'apprentissage qui vont influencer sur la façon d'enseigner une LVE et par conséquent, sur la formation des enseignants de langue. Étant donné que notre dispositif vise à former des enseignants de L2 professant dans le secondaire, il est important de dresser un bilan socio-linguistique du département afin de mieux saisir les enjeux didactiques du cours de langue vivante étrangère que nos enseignants-stagiaires auront à considérer. En effet, même si les contenus curriculaires sont identiques pour l'enseignant de langues de Marseille comme pour celui de Strasbourg ou de Cayenne, le contexte d'apprentissage diffère et exige des adaptations didactiques de la part de l'enseignant, tant au niveau du contenu que du contenant des cours. En tant que praticienne en langue, nous considérons que l'enseignant de L2 doit être attentif aux particularités locales et culturelles plus ou moins marquées qui témoignent de l'identité régionale du lieu d'exercice. Une des priorités pour nos enseignants de langue seconde de Guyane, qu'ils soient originaires ou non de ce département, sera de tenir compte des spécificités autochtones dans le but de remplir leur(s) mission(s) au mieux. Voyons en premier lieu ce qui caractérise le contexte géographique et démographique de cette région.

3.1.1.1 Tour d'horizon de l'environnement géographique, bilans démographique et éducatif

La Guyane française, département ultramarin, se situe au nord de l'Amérique du sud sur le massif des Guyanes, et s'étend sur 83 846 Km² pour 252 338 habitants¹¹² (3 habitants au km²). Ce vaste département possède deux frontières naturelles, l'une avec le Surinam à l'Ouest, (ex-Guyane hollandaise) sur 510 kms et l'autre avec le Brésil à l'Est sur 730 kms. (Annexe 1). La zone côtière est bordée par l'Océan Atlantique.

Les villes les plus peuplées sont Cayenne qui compte 55 817 habitants, Kourou avec 25 868 habitants et Saint-Laurent-du-Maroni à l'Ouest où l'on dénombre 44 169 habitants (Annexe 2). On note une répartition géographique concentrée sur l'agglomération du Centre Littoral qui regroupe la moitié de la population, suivie par les communes de l'ouest avec 34,8 % d'habitants. Les autres communes de l'est (St Georges de l'Oyapock, Camopi et Régina) et des savanes (Kourou, Iracoubo, Sinnamary et Saint-Elie) sont moins peuplées (Annexe 3).

La Guyane s'inscrit comme 1^{ère} région française en terme de croissance démographique avec un taux annuel moyen de + 2,4 % de progression (+ 0,4 % pour la France métropolitaine). C'est également la région française la plus jeune : près d'un habitant sur deux a moins de 20 ans, et 16 % a entre 16 et 25 ans. Les moins de 16 ans sont très nombreux avec 37 % de la population, contre 20 % dans l'hexagone. Ces premiers chiffres mettent l'accent sur une croissance remarquable qui induit une population scolaire de plus en plus importante. Dans le secondaire, en 5 ans, on relève une hausse de 15 % des effectifs scolarisés en 2015. Des moyens humains en personnels enseignants dans le secondaire sont donc nécessaires et devront être augmentés à court terme, et plus précisément dans la voie professionnelle¹¹³ puisqu'un élève sur deux choisit cette orientation à l'issue de la troisième depuis 2013. Ce tableau nous éclaire sur ce point :

¹¹² Les chiffres de cette sous-section émanent de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), les derniers chiffres que nous obtenons proviennent du recensement de la population de Guyane en janvier 2014.

¹¹³ Le département compte 10 Lycées Professionnels (LP) dont 6 Lycées Polyvalents (LPO) et 8 lycées Généraux et Technologiques (LGT). Les LPO sont des LGT qui possèdent une Section d'Enseignement Professionnel (SEP). En 2014, le département compte 5745 élèves en LP et 5567 en LGT. https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/1893540/gy_ind_01.pdf

Intitulé du niveau	Année 2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Seconde générale et technologique	43,7%	42,1 %	44,3 %	40,5 %
Second cycle professionnel	40,6 %	47,2 %	47,9 %	49,5 %
CAP et assimilés	19,8 %	22,2 %	21,1 %	23,3 %
BEP	2,2 %	2,0 %	///	///
Bac Professionnel	18,5 %	22,9 %	26,8 %	26,2 %

Tableau 17. Evolution des poursuites d'études à l'issue de la troisième (Insee Analyses Guyane, n°4, décembre 2014 : 3

Il est constaté d'après l'Insee (*Ibid.*) que la non-scolarisation recule et la part des jeunes diplômés s'élève depuis une dizaine d'années, cependant les progrès doivent se poursuivre : en 2011, plus d'un jeune sur deux (âgé de 20 à 24 ans) est sans diplôme. Le tableau suivant répertorie le diplôme obtenu des jeunes de 20 à 24 ans selon leur milieu social :

Milieu social Diplôme	Sans activité professionnelle	Ouvriers, employés	indépendants	Cadres et intermédiaires
Brevet ou aucun diplôme	56 %	36 %	54,5 %	15,6 %
CAP, BEP et assimilés	19,1 %	29,8 %	23,1 %	21,6 %
Bac techno ou professionnel	6,4 %	13,2 %	9,2 %	15,2 %
Bac général	13,9 %	13,8 %	9,2 %	19,4 %
Études supérieures	4,6 %	7,2 %	4 %	28,2 %

Tableau 18. Diplôme des jeunes âgés de 20 à 24 ans selon le milieu social (Insee Analyses Guyane, n°4, décembre 2014 : 3)

Afin d'assurer les meilleures conditions d'accès à l'emploi aux jeunes guyanais, il sera important d'augmenter le taux des jeunes diplômés puisque nous savons qu'un niveau de diplôme élevé aide à réduire le taux de chômage : dans le département, le taux de chômage atteint 9 % chez les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, alors qu'il s'élève à 38 % chez les titulaires d'un baccalauréat pour atteindre 55 % chez les titulaires d'un CAP.

Cette courte synthèse dévoile que le système éducatif produit trop peu de jeunes qualifiés en Guyane avec seulement 44 % de diplômés pour les adultes de plus de 25 ans contre 71 % au niveau national. En dépit des difficultés sociales des familles (47 % de la population scolarisée dans le secondaire remplit les conditions d'accès aux bourses en 2011), un parcours scolaire diplômant est le moyen le plus probant de lutter contre le chômage, ce qui laisse aux institutions académiques la responsabilité de mettre tout en œuvre pour donner les moyens aux jeunes de moins de 25 ans d'achever une scolarité diplômante afin qu'ils puissent s'insérer le mieux possible dans la vie active.

3.1.1.2 La question linguistique et langagière : diversités intrinsèque et extrinsèque au département

En tant que praticienne en langues et doctorante en didactique des langues cultures (DDL), notre propos s'oriente en priorité vers le contexte linguistique régional et ses particularités. Il est en effet essentiel de connaître et de comprendre l'environnement linguistique du public d'apprentissage dans lequel nous évoluons, qu'il soit de type scolaire avec les apprenants ou formatif avec les enseignants.

Le département de la Guyane est un département français atypique quant à ses diversités linguistique et culturelle. Les langues amérindiennes côtoient les langues créoles, européennes et asiatiques alors qu'elles appartiennent à des familles de langues éloignées (Migge et Renault-Lescure, 2009). La Guyane donne à voir une situation langagière à la fois riche et spécifique où le français, pourtant langue officielle, est rarement langue maternelle, d'où l'allophonie d'un nombre important d'apprenants. Nous pouvons d'ores et déjà entrevoir la complexité des situations d'apprentissage d'une L2 que peuvent rencontrer les apprenants et les enseignants. En effet, si les jeunes guyanais parlent différentes langues, quelles fonctions jouent-elles ? Quels sont leurs statuts, quelle importance idéologique ont-elles auprès des jeunes ? Pour l'enseignant d'anglais, d'espagnol, de portugais ou de néerlandais, quels peuvent être les effets du plurilinguisme sur son enseignement ?

Afin d'explorer plus en avant la diversité linguistique de la Guyane, nous répertorions les types de langues parlées dans le département. Nous cherchons à montrer, par une approche écologique au sens de Van Lier (2010)¹¹⁴, l'hétérogénéité linguistique et culturelle du territoire à travers la pratique langagière générée par ces langues, leur fonction et leur statut au sein des communautés, leur localisation sur le territoire (Annexe 4), ainsi que leur origine. Nous pourrions ainsi établir le panorama linguistique guyanais dans sa richesse et sa complexité, qui induit la présence de situations de communication différentes et plurielles dont nous devons tenir compte en tant que praticienne, formatrice en langues et chercheuse en DDL. Comme le souligne Van Lier, nous nous attachons avec l'approche écologique à comprendre les multiples relations qui peuvent intervenir entre

¹¹⁴ « Ecology is the study of the relationships among elements in an environment or ecosystem, in particular the interactions among such elements. In the human sphere, we can distinguish relationships at physical, social and symbolic levels. These three levels interact in multiple ways and arrangements. » (Van Lier, 2010 : 4).

ces nombreuses langues et entre les langues et les locuteurs, puisqu'elles sont parties intégrantes de l'environnement social, culturel et identitaire de la population de Guyane.

Notre tableau répertorie en premier lieu les 6 langues amérindiennes présentes sur le territoire :

Les 6 langues amérindiennes			Zone géographique	Nombre estimé de locuteurs	Fonction / statut	Origines
Famille caribe :	Famille arawak :	Famille tupi-guarani :	Ouest – Est, Haut Maroni et Oyapock	5 % Considérées en danger pour cause de rupture de transmission vers les jeunes générations	Langues de France ¹¹⁵	Autochtones, transfrontalières.
Kali'na	Palikur	Wayampi				
Wayana	Lokono	Teko				

Tableau 19. Langues amérindiennes parlées en Guyane Française, d'après Léglise (2013 : 57), et Migge et Renault-Lescure (2009 : 52-53)

On rencontre trois types de langues créoles à base lexicale française, anglaise et anglo-portugaise en Guyane. Dans la première catégorie nous trouvons le créole guyanais, seconde langue la plus parlée après le français qui est un mélange de français, d'anglais, d'espagnol et de portugais. Les créoles haïtien, martiniquais, guadeloupéen et enfin de Sainte-Lucie sont présents dans le département.

¹¹⁵ Dans son rapport ministériel, Bernard Cerquiglini, directeur de l'institut national de la langue française (CNRS), dresse une liste de 75 langues susceptibles de bénéficier de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Une langue de France, régionale ou minoritaire, est « parlée par les ressortissants français sur le territoire de la République ». Ces langues sont « pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par les ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et différentes de la (les) langue(s) officielle(s) de cet État ; elles n'incluent ni les dialectes de la (les) langue(s) officielle(s) de l'État ni les langues des migrants » (Cerquiglini, 1999 : 1-3) <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000719.pdf>.

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1999) "vise à protéger et à promouvoir les langues régionales ou minoritaires, non les minorités linguistiques". Elle a pour objectif de "maintenir" et de "développer les traditions et la richesse culturelles de l'Europe", "de protéger et de promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant que telles". <https://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl14-662.html>

Les 5 langues créoles	Zone géographique	Nombre estimé de locuteurs	Fonction / statut	Origines
Créole guyanais	Est – Villes côtières (Cayenne – Kourou – St Laurent du Maroni) et Maripasoula.	35 %	Langue maternelle et véhiculaire, langue régionale	Esclavage et colonisation française.
Créole haïtien		20 %	Langue véhiculaire / langue d’immigration	Immigrants d’origine haïtienne
Créole martiniquais		5 %	Langues régionales	Français venant des Antilles françaises.
Créole guadeloupéen				
Créole de Sainte-Lucie	Est	1 %	Langue véhiculaire / langue d’immigration	Immigration de Sainte-Lucie au 19 ^{ème} siècle

Tableau 20. Langues créoles à base lexicale française parlées en Guyane Française (*ibid.*)

Les langues créoles à base lexicale anglaise sont de quatre types : l’aluku, le ndyuka, le pamaka et le sranan tongo. Le taki-taki regroupe des variantes dialectales du nenge, qui englobe ces quatre langues et peut également inclure le Saamaka.

Langues créoles	Zone géographique	Nombre estimé de locuteurs	Fonction / statut	Origines
Aluku	Haut et bas maroni. Apatou, Maima, St Laurent du Maroni et autres centres urbains (Cayenne, Kourou)	1,9 %	Langues véhiculaires / langues de France	Langues parlées par des Noirs Marrons ¹¹⁶ qui ont fui les plantations surinamaises au 18 ^{ème} siècle et par des Marrons ¹¹⁷ de Guyane
Ndyuka		5,5 %		
Pamaka		0,9 %		
Sranan Tongo	Ouest	Très faible	Langue maternelle et véhiculaire	Surinam voisin. Populations non fugitives

Tableau 21. Langues créoles à base lexicale anglaise parlées en Guyane Française (*ibid.*)

¹¹⁶ Noirs marrons ou businenge (buschinengué) sont des descendants d’esclaves ayant fui les plantations du Surinam au 17^{ème} siècle. Terme utilisé pour la première fois par J-B Du Tertre (1654 : 153), actuellement repris dans le langage courant pour désigner les descendants d’esclaves.

¹¹⁷ Marrons : « Aujourd’hui en Guyane Française, la façon de désigner ces peuples dans leur ensemble se teinte d’une forte connotation politique. Les élus aluku au Conseil régional et au Conseil général préconisent le terme « Buschinengué » et rejettent les termes « Marron » et « Noir Marron » qu’ils estiment relever du vocabulaire des Européens. Les Saramaka, qui sont plus importants en nombre mais ne détiennent pas de sièges dans les assemblées délibérantes, n’apprécient pas le vocable « Buschinengué » qui appartient à la langue des Aluku et de leurs voisins » (Price, 2003 : 7).

Pour achever le recensement des langues créoles, voyons maintenant le cas du saamaka, langue créole à base lexicale anglo-portugaise :

Langue créole	Zone géographique	Nombre estimé de locuteurs	Fonction / statut	Origines
Saamaka	Cayenne, Kourou, Mana	1,9 %	Langue véhiculaire / langue de France	Surinam. Noirs marrons arrivés au 19 ^{ème} siècle

Tableau 22. Langue créole à base lexicale anglo-portugaise parlée en Guyane Française (*ibid.*)

Mis à part le français qui est langue officielle, 5 langues européennes sont parlées dans le département :

Langues européennes	Zone géographique	Nombre estimé de locuteurs	Fonction / statut	Origines
Français	Centres urbains : Cayenne, Kourou	10 %	Langue officielle et de l'école, maternelle et véhiculaire / langue nationale	Population venant de métropole
Anglais du Guyana		2 %		Immigrants du Guyana ou du Surinam voisins
Portugais du Brésil	Est	10 %	Véhiculaire et maternelle	Portugais du Brésil parlé par une immigration brésilienne
Néerlandais	Ouest		Langue officielle du Surinam	Langue seconde du Surinam voisin
Espagnol		Faible		St Domingue ou Amérique Latine (Pérou, Colombie...)

Tableau 23. Langues européennes parlées en Guyane Française (*ibid.*)

Nous achevons cette description avec les 2 langues asiatiques qui ont toute leur place dans le quotidien du département :

Langues asiatiques	Zone géographique	Nombre estimé de locuteurs	Fonction / statut	Origines
Hmong	Est – Ouest Cacao	1 %	Langue de France ¹¹⁸	Laos, dans les années 70.
Chinois (cantonais et hakka)			Langue maternelle	Immigrés d'origine chinoise datant du début du 20 ^{ème} siècle

Tableau 24. Langues asiatiques parlées en Guyane Française (*ibid.*)

¹¹⁸ La langue Hmong n'est pas considérée comme une langue de migrants par le rapport ministériel de Cerquiglini (1993) qui précise que « les Hmongs, originaires du Laos, installés en Guyane, à la suite d'un geste humanitaire de la France, en 1977 (...) sont citoyens français et, pour les plus jeunes, bilingues français-Hmong. » (Cerquiglini, 1999 : 3).

Ces tableaux descriptifs affichent le patrimoine linguistique exceptionnel de la Guyane et révèlent que le français, langue officielle et langue de l'école, est bien loin d'être la langue maternelle majoritaire de la population guyanaise. Le créole guyanais remplit cette fonction pour seulement 35 % de la population. De fait, les enseignants de L2 évoluent dans un contexte plurilingue et pluriculturel composé d'un public parfois allophone en dépit du fait que le français reste la langue institutionnelle, comme le détaille ce tableau :

Entrée à l'école : 1225 élèves sont allophones, soit 29 % en 2012-2013	
Collège	Lycée
521 élèves	13 élèves
86,5 % bénéficient d'un soutien ¹¹⁹	75 % bénéficient d'un soutien

Tableau 25. Élèves allophones en 2012-2013 en Guyane (RERS : Repères et Références Statistiques, Enseignement, formation et recherche, MENESR-DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, enquête n°9, 2015)

Ces spécificités propres à l'environnement guyanais exigent des ajustements de la part des apprenants et des enseignants.

À l'évidence, les jeunes guyanais scolarisés se trouvent entre deux (ou plusieurs) environnements linguistiques, celui de l'école et celui de la sphère privée, ce qui laisse entrevoir une articulation plus ou moins aisée entre ces univers linguistiques pluriels. Ainsi, le locuteur adapte sa langue au contexte :

(...) français pour les contextes institutionnels et formels, aluku pour les interactions familiales et sranan tongo avec les personnes non aluku. (Migge et Renault-Lescure, 2009 : 54).

Parfois, un mélange de langues s'opère, stratégie aidant à déterminer l'appartenance à une identité culturelle, à s'identifier à une communauté linguistique plutôt qu'à une autre (*Ibid*).

¹¹⁹ Les classes bilingues français-créole.

Le dispositif académique des Intervenants en Langues Maternelles (ILM) créé en 1998 a pour mission d'aider les élèves à s'approprier l'école, de leur donner la possibilité de développer la maîtrise de leur langue maternelle et de valoriser leur culture afin de faciliter le développement de l'estime de soi et l'acquisition du français. (<http://www.ac-guyane.fr/spip.php?article786>). En 2016 en Guyane, les ILM sont au nombre de 44 et encadrent la formation pédagogique de 2500 enfants dont la langue maternelle est autre que le français. Ils interviennent auprès des élèves durant les trois premières années du cycle pré-élémentaire. Leur statut d'instituteurs suppléants devrait bientôt évoluer vers celui de Professeur des écoles grâce à un parcours de formation leur permettant de valoriser les acquis de l'expérience et d'accéder à la licence : 'sciences de l'éducation' puis au concours de PE. (<http://www.ac-guyane.fr/spip.php?article1107>).

L'autre caractéristique linguistique de la Guyane repose sur la présence plus marquée de certaines langues selon la zone géographique, ce qui induit des publics scolaires aux langues L1, L2, L3 différentes en fonction de la zone où l'on professe. Dans l'ouest, (Saint-Laurent du Maroni, Mana...) nous avons vu que les langues amérindiennes, créoles, asiatiques et européennes se côtoient. Il est important que l'enseignant de langues puisse lui aussi connaître le public dont il s'occupe et s'adapter à ses particularités afin d'ajuster ses pratiques didactiques aux contextes culturels et linguistiques en présence. De fait, l'enseignant est amené à accommoder son enseignement aux codes culturels guyanais et à tenir compte des acquis linguistiques des apprenants.

3.1.1.3 Influences des contextes linguistique et culturel sur l'apprentissage et l'enseignement d'une langue vivante étrangère, ou L2¹²⁰

Cette sous-section aborde les effets du contexte guyanais défini comme hétérogène socialement (tableau 19), linguistiquement et culturellement, et ce du point de vue de l'apprenant et de son rapport à l'apprentissage d'une LVE dans un premier temps, et ensuite de celui de l'enseignant.

L'exposition à d'autres langues que la langue maternelle est une richesse pour les apprenants qui sont dès le plus jeune âge familiarisés à la pratique d'une autre langue qui est souvent le français, et même d'une L3, comme le constate une enquête de grande envergure réalisée par Léglise (2013), ce qui permet de penser que les jeunes de Guyane évoluent dans un environnement favorable à l'apprentissage des langues :

¹²⁰ Le terme L2 désigne la langue seconde vivante étrangère enseignée en dehors de la langue maternelle et ne correspond guère dans cette sous-section. Nous avons choisi d'utiliser le terme « langue vivante étrangère ou LVE » compte tenu du contexte plurilingue des apprenants du secondaire (collège-lycée) pour qui le français est langue seconde, (FLS). La L2 est donc plutôt une L3 ou une L4 dans leur cas.

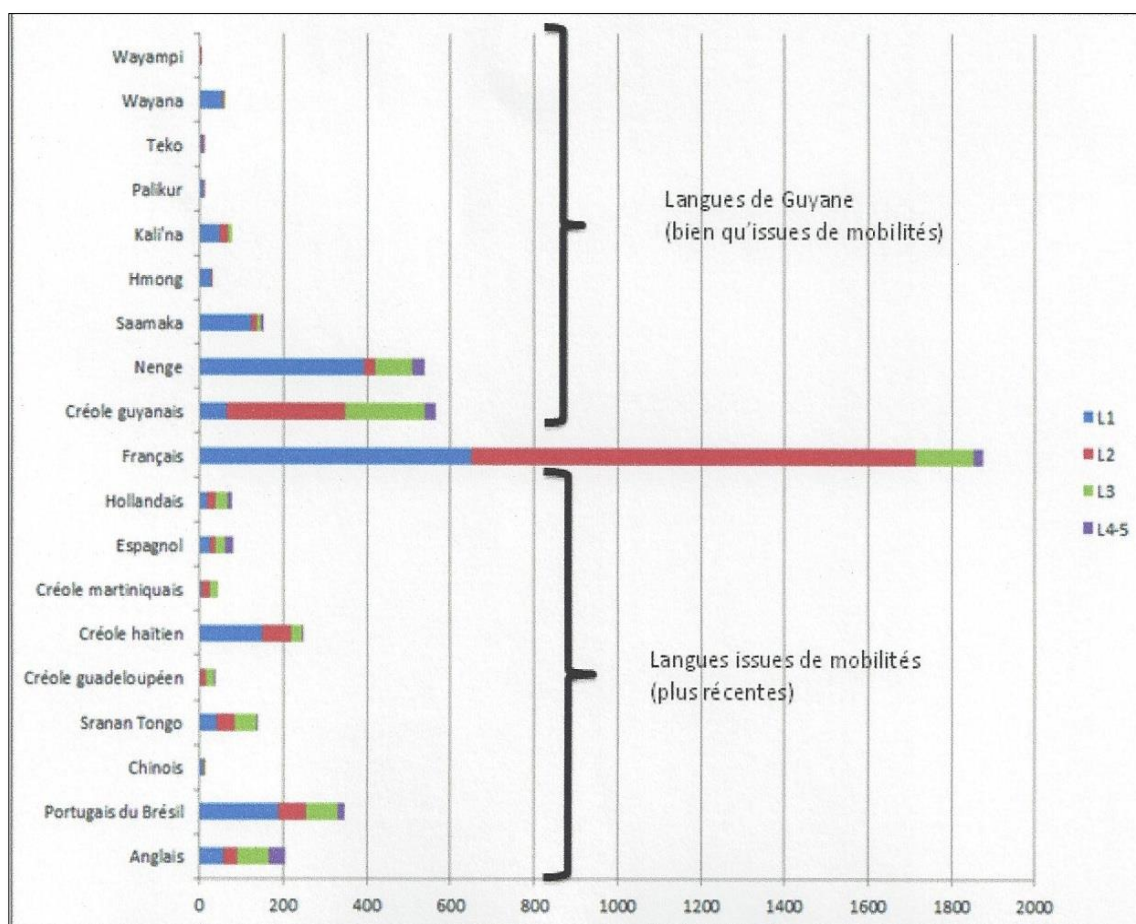


Figure 14. Langues déclarées dans les répertoires linguistiques de 2000 élèves guyanais (Léglise, 2013 : 50)

D'un point de vue psychologique, ceci est positif car cela laisse augurer que les jeunes guyanais pourront être ouverts intellectuellement à l'apprentissage d'autres langues et cultures. Notons que les apprenants peuvent avoir des affinités avec l'anglais, l'espagnol, le portugais et le néerlandais, langues secondes enseignées dans le département et à la fois langues officielles des pays frontaliers ou voisins tels que le Guyana, le Surinam, le Brésil et la région de l'Amérique Latine (Venezuela, Pérou...). Ils peuvent également ressentir une proximité psychologique et intellectuelle vis-à-vis du ou des créoles mixant les bases lexicales françaises, anglaises et anglo-portugaises. Ces créoles sont parlés par différentes communautés créoles qui déclarent parler plusieurs créoles, le français et parfois le néerlandais (Léglise, 2007 ; Hidair, 2007).

D'autre part, nous émettons l'hypothèse que ces enfants bilingues ou trilingues se trouvent davantage aguerris en terme d'apprentissage d'une langue autre, qu'ils ont acquis une pratique linguistique variée formatrice, et que le fait de parler une langue amérindienne ou le créole, qu'il soit à base lexicale française, anglaise ou anglo-portugaise

fonde des savoirs grammaticaux ou lexicaux qu'il est pertinent d'exploiter en cours de langue. Cependant, pour l'apprenant du secondaire, primo-adolescent voire adolescent, l'utilisation de l'anglais de Georgetown ou de Paramaribo¹²¹ dans le cours d'anglais, par exemple, ne va pas de soi. Certains sont réticents à utiliser l'anglais du Guyana parce qu'il ne correspond pas à l'anglais académique, notamment au niveau de la prononciation. Comme le dit un élève de terminale : « on mange les mots », la phrase : « I'm going to school » devient : « A' goin' school », ce qui se retrouve aussi dans l'expression écrite qui reste très phonétique. Pour ce qui est des créoles à base lexicales anglaises et plus précisément le takitaki, appellation qui renvoie à « l'ensemble ou à n'importe laquelle des langues créoles à base anglaise » (Léglise et Migge, 2015 : 89), le sentiment des jeunes bilingues de l'ouest guyanais vis-à-vis de cette langue frontalière n'est pas toujours positif, d'ailleurs peu sont incités à l'utiliser ou à l'apprendre : « I don't like this language, it's not nice. », « I don't like the people who speak it » (*Ibid* : 42). En effet, les préjugés linguistiques interfèrent avec les pratiques langagières de certains. Prenons l'exemple de l'ouest Guyanais, où les apprenants se disent plus désireux d'apprendre l'anglais ou l'espagnol, langues secondes apprises en France métropolitaine, au lieu du néerlandais et du portugais à connotation plus locales (*Ibid* : 43). L'idéologie de la langue¹²² au sens de Kroskrity (2006 : 498, cité par Léglise, 2013 : 33) influe sur la pratique langagière du collégien ou du lycéen en pleine mutation adolescente et sensibilisé à l'image qu'il donne de lui-même. Par conséquent, le choix de pratiquer une langue plus qu'une autre ou plusieurs langues, peut aider l'adolescent à se positionner socialement et culturellement et ainsi « démontrer l'identité biculturelle ou pluriculturelle et l'appartenance à un groupe de jeunes » (Migge et Renault-Lescure, 2009 : 54), ou, selon, rejeter une langue connotée négativement et montrer alors sa non appartenance au groupe.

Pour l'enseignant de langues du secondaire, le plurilinguisme peut apparaître ambivalent pour ce qui est de l'apprentissage d'une LVE. La Guyane, département français ultramarin localisé en Amérique Latine, faisant partie de l'Europe, est tenue de respecter les référentiels ministériels en matière d'éducation comme toute autre loi française. Cependant, un décalage peut exister entre une situation prescrite par l'institution et le réel d'une situation régionale ; le fait d'utiliser la langue française comme langue de

¹²¹ Capitales respectives du Guyana et du Surinam voisins.

¹²² Language ideologies are « beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds »

scolarisation est un exemple de cet écart. Par conséquent, l'allophonie de certains élèves nécessite un apprentissage adapté, ce qui peut représenter une difficulté ou une contrainte pédagogique pour le praticien. L'enseignant doit être également attentif aux particularités linguistiques propres à cette région du monde, ainsi la langue anglaise orale des élèves originaires des pays limitrophes anglophones est maîtrisée mais l'écrit reste très phonétique et ne correspond pas toujours à l'écriture de l'anglais académique décrit par les référentiels nationaux. Le portugais du Brésil possède aussi ses particularités face au portugais parlé en Europe même si les deux langues sont très similaires, ce qui peut occasionner quelques ajustements et aménagements pédagogiques de la part de l'enseignant.

Mises à part ces quelques remarques, nous considérons le plurilinguisme comme une ressource à l'apprentissage d'une langue autre. Il est en effet possible de s'adosser sur les acquis linguistiques des élèves pour construire ou consolider les apprentissages des langues vivantes étrangères. En effet, le cours de LVE bénéficie d'atouts contextuels en Guyane Française. La proximité géographique de pays frontaliers tels que le Guyana, le Surinam et le Brésil apportent aux professeurs d'anglais, de néerlandais et de portugais un rapprochement linguistique et culturel non négligeable. Les langues européennes parlées en Amérique du Sud qui s'invitent dans le cours de langues de Cayenne ou de Mana sont autant de témoignages de la transférabilité interlangue, qu'elles soient situées en Europe ou ailleurs. Ainsi, le locuteur d'Oxford et celui de Georgetown parlent l'anglais et sont en mesure de communiquer, tout comme l'élève de Lisbonne et de São Paulo, ce qui est l'objectif linguistique vers lequel tout enseignant de langues tend dans une perspective actionnelle européenne. Les apprenants de Guyane profitent également de l'immersion culturelle et linguistique occasionnée par la présence de nombreux élèves bilingues. Les natifs anglophones, néerlandophones et/ou lusophones dans le cours de langues peuvent aider à la motivation des apprenants en apportant un regard différent sur la langue cible, celui d'un 'locuteur bilingue camarade' auquel les élèves s'identifient plus facilement. Qui plus est, la dimension culturelle n'est pas en reste étant donnée la richesse toute particulière et originale qu'offrent ces pays de proximité dans ce domaine, ce qui ouvre l'apprenant à un monde de connaissances diversifié auquel n'ont pas nécessairement accès les apprenants européens. Nous pensons plus spécialement ici à la découverte des pays comme le Surinam ou le Guyana, que nous supposons peu exploitée pédagogiquement par

les enseignants de France métropolitaine dans leurs travaux culturels en classe de LVE car moins connus, alors que l'enseignant de Guyane sera inversement plus enclin qu'eux à parler des pays européens anglophones, lusophones, hispanophones ou néerlandophones. Dans cette optique, la proximité géographique et la facilité d'accès au Surinam incitent aux séjours linguistiques et aux expériences à l'international qui participent à l'apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, l'apprentissage de l'anglais, du portugais, de l'espagnol et du néerlandais peut être facilité par la pratique langagière du créole du moins pour l'anglais et le portugais. De surcroît, la présence d'apprenants bilingues¹²³, comme nous l'avons vu, reste très bénéfique en classe de langues. Bien sûr, tous les collégiens et lycéens guyanais ne se retrouvent pas dans ces deux cas de figure, mais le fait que cette possibilité existe est à considérer.

Nous voyons que le plurilinguisme est à la fois un inconvénient et un atout pour l'enseignant de LVE qui doit faire face à une situation d'allophonie qui reste malgré tout moins marquée dans le secondaire que dans le primaire et qui devrait s'amenuiser grâce au dispositif ILM, à présent pérennisé. Notons également que des mesures académiques découlant de constats du terrain et de travaux empiriques sur la question¹²⁴ aident à mieux prendre en compte les spécificités régionales, surtout dans la formation des Professeurs des écoles (PE), mettant l'accent sur la diversité culturelle et linguistique du public du primaire. Cependant, l'enseignant de langues dans le secondaire n'est pas en reste et se doit de prendre en compte la réalité du plurilinguisme, qui peut avant tout consister à aider les apprenants, dans le meilleur des cas, à opérer des transferts interlangues, ou du moins puiser dans leurs acquis linguistiques. L'objectif du cours de langues n'est-il pas avant tout de valoriser les pratiques langagières des langues étrangères, qu'elles soient originaires d'Europe ou d'autres continents ?

¹²³ Sur un ensemble de 82 987 personnes d'origine étrangère présentes en Guyane, 13,4% sont surinamais, 8,5% brésiliens et 1,6% guyanais. Source Insee, estimation 2011.

¹²⁴ Pour citer quelques programmes de recherche ; l'IRD de Guyane depuis 1998 en association avec le CNRS : « Langues de Guyane : recherche, éducation, formation », qui se focalise sur les pratiques linguistiques de la population guyanaise. CELIA : Centre d'études des langues indigènes d'Amérique en 2002, l'ERTÉ (Équipe de Recherche en Technologie de l'éducation) qui travaille sur la « recherche appliquée en Formation Éducation en contexte guyanais ».

3.1.2 Contexte pédagogique : les enseignants de LVE

Après avoir décrit les spécificités géographiques et linguistiques du département guyanais, nous nous penchons à présent sur le contexte pédagogique des enseignants de LVE non titulaires du secondaire. Notre expérimentation menée durant deux ans, de 2013 à 2015 auprès de cette catégorie d'enseignants, focalise notre propos sur leur situation pédagogique durant cette période. Cette contextualisation va se concentrer sur la réalité du terrain à laquelle ces enseignants de LVE du secondaire sont confrontés, puis sur un bref état des lieux de l'offre de formation proposée par les instances nationales et académiques, ce qui nous permettra de mieux comprendre les objectifs visés par notre expérimentation.

3.1.2.1 Enseignants titulaires déficitaires

Nous constatons en 3.1.1.1 que l'exceptionnel élan démographique du département guyanais avait entre autres conséquences l'accroissement du public scolaire. En ce qui concerne le public lycéen, on note une augmentation de 15 % des effectifs entre 2010 et 2015, avec 1 500 lycéens de plus qu'en 2010, portant le nombre total des élèves à 11 600 en 2015¹²⁵ (Annexe 5). Face à ce public scolaire de plus en plus nombreux, il faut de plus en plus d'enseignants. Cependant, le département peine à répondre aux besoins en professeurs et accuse un manque d'enseignants titulaires dans le second degré, obligeant à recourir à des enseignants non titulaires. Selon les derniers chiffres de l'Insee¹²⁶, pour 2571 enseignants du second degré, 789 sont non titulaires, soit plus de 30 %. Par comparaison, en France métropolitaine¹²⁷, nous sommes à un peu moins de 6,56 % de non titulaires.

Tenter de comprendre les raisons de cette situation particulière participe à mieux connaître le public de stagiaires auquel nous avons affaire, ce qui est essentiel pour préparer notre dispositif médiatisé de formation. Plusieurs facteurs psychologiques et sociaux peuvent expliquer le nombre important de non titulaires du département mais une des raisons expliquant ce phénomène provient tout simplement de la difficulté à recruter et à stabiliser les enseignants titulaires sur leur poste. La méconnaissance du contexte local de certains titulaires entrants dans l'académie, et plus spécialement ceux qui sont affectés

¹²⁵ On prévoit d'ici 2030 environ 25 000 lycéens scolarisés supplémentaires.

¹²⁶ Au 31/01/2013.

¹²⁷ Voici les chiffres : pour 381 902 enseignants du second degré, 25 031 sont non titulaires.

sur leur premier poste en zone excentrée, n'aide pas à la stabilisation du personnel enseignant. Cela engendre un renouvellement important des effectifs, pouvant atteindre 80 % dans certains établissements.

L'échec des candidats aux concours nationaux d'enseignement est une des raisons mais ne se limite pas uniquement à la Guyane. Par contre, le fait que le département soit déficitaire en enseignants titulaires n'engage pas les enseignants non titulaires en poste depuis plusieurs années à passer le concours puisqu'ils sont assurés de trouver un emploi dans l'enseignement. Rappelons qu'à l'échelle nationale, la Guyane et Mayotte sont les deux académies ultramarines déficitaires en moyens humains, ainsi les offres d'emploi dans l'enseignement y sont importantes. À la rentrée 2014-2015, plus de 500 offres de vacation étaient publiées par le Rectorat de Guyane.

Cependant, depuis quelques années, la tendance s'inverse et le nombre d'entrants titulaires dans l'Académie de la Guyane augmente, les effectifs tendent à se stabiliser, ce qui rend le sort des non titulaires plus compliqué : comment rester en poste lorsque des enseignants titulaires prioritaires sont affectés eux aussi sur tout le territoire ? Cette nouvelle donne amène certains de ces enseignants à réfléchir plus en avant sur leur devenir professionnel, ce qui les décide à préparer les concours nationaux.

3.1.2.2 Les enseignants de LVE non titulaires : état des lieux

Ce sont les enseignants de LVE non titulaires de l'enseignement secondaire qui sont visés par notre expérimentation. Ces non titulaires ont échoué aux concours d'enseignement nationaux en externe, interne ou réservé ou bien ils n'ont jamais franchi cette étape. Ils se présentent sous deux statuts : les contractuels de l'Éducation Nationale et les maîtres auxiliaires. Ils possèdent une expérience professionnelle de terrain non validée par 'une reconnaissance administrative'. Étant majoritairement originaires de Guyane ou vivant ici depuis plusieurs années, ces professeurs sont implantés de façon durable sur le territoire guyanais. Ceci représente un atout non négligeable quand on sait que la plupart des enseignants titulaires arrivent dans ce département par mutation et qu'ils restent 4 ans¹²⁸ en moyenne dans une académie déficitaire comme on l'a vu plus haut. De plus, à l'inverse des nouveaux arrivants presque essentiellement métropolitains, ces enseignants contractuels possèdent une connaissance des spécificités linguistiques,

¹²⁸ Données rectorales 2014.

géographiques, sociales et économiques de la Guyane Française, ce qui leur permet d'appréhender plus sereinement la position particulière de l'enseignant de langues, les rendant opérationnels immédiatement. Ainsi, ils ont une bonne expérience du public allophone, connaissent les spécificités associées au plurilinguisme local des apprenants, ils n'ignorent rien des inconvénients que représentent les affectations isolées, et enfin ils sont habitués au manque d'équipement de certains établissements pour l'apprentissage de la L2, surtout en zone excentrée. En troisième catégorie de professeurs non titulaires, nous trouvons les enseignants admis au concours qui effectuent leur année de stage avant titularisation ; les stagiaires néo-titulaires. Une quatrième catégorie concerne les professeurs titulaires qui souhaitent changer de voie professionnelle et rallier un autre corps. Ces enseignants doivent effectuer un stage en situation de deux ans, après acceptation du dossier de candidature, avant d'être évalués par le corps d'inspection de la discipline choisie qui détermine si le candidat est apte à enseigner dans cet autre corps. Durant ces deux années de préparation à leur métier d'enseignement autre, l'enseignant, ici le professeur des écoles (PE) détaché est considéré comme stagiaire, et donc en voie de future titularisation dans le nouveau corps.

Ces catégories statutaires que nous venons de détailler concernent les enseignants du secondaire, en effet, les contractuels, maîtres auxiliaires et PE détachés se trouvent en collège, en lycée général et technique et en lycée professionnel. Nous cherchons à éclaircir par cette étude la situation de l'enseignant non titulaire du secondaire dans son ensemble, même si notre expérimentation se focalise sur la formation des enseignants qui professent majoritairement en Lycée Professionnel (LP). Ce choix est motivé par le contexte local qui montre qu'un élève sur deux choisit la voie professionnelle à l'issue de la troisième, avec en 2013, l'arrivée de 61 % d'élèves supplémentaires dans le second cycle professionnel. Cela signifie qu'il faut former et/ou titulariser un nombre croissant d'enseignants de LP, et de l'autre parce que notre expérimentation est le fruit de deux exigences, l'une émanant du ministère et l'autre du corps d'inspection de langues. Nous reviendrons plus en détail sur ces points lors de la présentation du dispositif en seconde partie de chapitre.

3.1.2.3 Les enseignants de LVE non titulaires de Lycée Professionnel

Afin d'établir le rapport entre le nombre d'enseignants non titulaires et titulaires de l'Académie professant en lycée professionnel, établissons en premier lieu la répartition des enseignants titulaires présents pour l'année 2014-2015 :

<i>LVE enseignée</i>	<i>Grade</i>	<i>Nombre</i>	<i>Total général</i>
Lettres-Anglais	PLP	28	34
Portugais	Certifié ¹²⁹	2	
Lettres-Espagnol	PLP	4	
Néerlandais	Certifié	0	

Tableau 26. Les enseignants titulaires en LP en 2014-2015, Rectorat de Guyane

Le total des enseignants titulaires de LVE se monte à **34 enseignants**.

Selon les mêmes critères vus plus haut, voyons à présent la répartition des enseignants non titulaires :

<i>LVE enseignée</i>	<i>Lettres-Anglais</i>				<i>Portugais</i>	<i>Lettres-Espagnol</i>				<i>Néerlandais</i>		
	Grade ¹³⁰	CTEN	MA	PE	ST	CTEN	CTEN	MA	PE	ST	CTEN	ST
Nombre		10	0	1	5	6	4	0	1	1	2	1
Total		16				6	6				3	
Total général		31										

Tableau 27. Les enseignants non titulaires en LP en 2014-2015, Rectorat de Guyane

Nous arrivons à un total de **31 enseignants** non titulaires pour les 4 LVE enseignées en lycée professionnel. Le total général des titulaires et non titulaires confondus est de 64 enseignants de LVE en enseignement professionnel public, ce qui amène à 53,12% le taux d'enseignants non titulaires de LVE des LP dans l'académie de la Guyane. Nous nous intéressons à présent aux particularités liées aux affectations de ces enseignants.

Ces enseignants se retrouvent dispersés sur tout le territoire et sont plus nombreux dans la région de l'Ouest guyanais. Cela s'explique par le fait que que les titulaires sont prioritaires lors du mouvement académique¹³¹ qui intervient avant ceux des non titulaires.

¹²⁹ En LP, les spécialités de la discipline LVE : Portugais et Néerlandais sont enseignées par des enseignants certifiés, car les concours CAPLP Lettres-Portugais et Lettres-Néerlandais n'existent pas.

¹³⁰ Les grades se décomposent comme suit : CTEN : Contractuel Éducation Nationale, MA : Maître Auxiliaire, PE : Professeur des Écoles Détaché, ST : Stagiaire de l'Éducation Nationale admis au concours.

¹³¹ Le mouvement intra-académique permet à l'enseignant titulaire d'effectuer des vœux sur son affectation future. Ces vœux interviennent en mars et peuvent être larges (commune(s), groupe(s) de commune(s) ou

Cela leur permet de porter leurs vœux sur les zones les plus populaires qui sont majoritairement celles du littoral du bassin de Cayenne parce que proches des centres d'intérêt.

Afin de mieux visualiser les critères de qualité de vie en fonction du lieu d'habitation, et ainsi d'apprécier les atouts des sites et de saisir les disparités territoriales, voici un tableau récapitulatif des infrastructures diverses offertes par les deux villes les plus importantes en nombre d'habitants des bassins de Cayenne et de l'Ouest Guyanais. La commune de Mana nous concerne aussi puisque des enseignants non titulaires participant à la formation hybride que nous étudions y résident et enseignent au Lycée Polyvalent de Mana (LPO) qui accueille 678 élèves. Nous pouvons lire ce tableau comme un indicateur possible des conditions de vie et d'exercice du métier d'enseignant dans ces trois villes. En effet, la présence ou l'absence de services publics et privés aide à apprécier les particularités des sites en terme d'accessibilité (infrastructures routières et accès au réseau Internet) de soins, de confort, de loisirs sportifs, ou d'épanouissement intellectuel pour l'enseignant non titulaire qui s'y trouve affecté.

ciblés (établissement(s)). Pour les non titulaires, il s'agit du même mouvement mais il intervient après que les titulaires aient fait leur choix.

Nom des villes <i>Localisation</i> Nombre d'habitants¹³²	Cayenne <i>Littoral Nord Est</i> 55817	Mana <i>Littoral Ouest</i> 9515	Saint-Laurent-du-Maroni <i>Ouest Fleuve Maroni</i> 44169
Infrastructures routières, portuaires et aéroportuaires	Routes nationales et départementales 1 Port de commerce international 1 port de plaisance 1 Aéroport international 1 Aéroport	Routes départementales 1 Aéroport	1 Route Nationale et routes départementales 1 Aéroport 1 port (liaison Surinam) Pirogues
Infrastructures médicales ¹³³ , services publics et privés	1 Hôpital (365 lits) 2 Cliniques 1 centre de santé 7 Supermarchés (4 centres commerciaux) 3 Postes	1 poste	1 Hôpital (183 lits) 1 supermarché 1 poste
Centres de formation, centres de documentation	Université de la Guyane (UG), ESPE, Rectorat, CRDP ¹³⁴ , 1 Bibliothèque universitaire, Bibliothèques municipales, IUT à 60km (Kourou)		1 pôle ouest de l'ESPE ¹³⁵ 1 Bibliothèque municipale
Infrastructures de loisirs	Hôtels Musées, Galerie d'art, Cinémas, Théâtre, Salle de Spectacle, Centre Spatial à 60 km (Kourou)	1 hôtel	Hôtels Musées 1 Cinéma
Connexion Internet	Accès Internet haut débit	Accès Internet inégal selon les zones	Accès Internet inégal selon les zones

Tableau 28. Les infrastructures sur sites selon les zones (Bassins de Cayenne et de l'Ouest)

Bien évidemment, ces paramètres restent subjectifs car ils dépendent des goûts et des besoins de chaque individu. Le fait d'être isolé, si l'on considère l'acception la plus courante du terme, se réfère à l'idée de se tenir à l'écart de secteurs d'activités humaines¹³⁶. Les villes de Mana et de Saint-Laurent-du-Maroni ne peuvent se comparer à 'un village isolé au milieu des montagnes' comme le suggère l'exemple qui accompagne la définition

¹³² Source Insee. Recensement de la population au 1^{er} janvier 2014.

¹³³ Voir la carte en Annexe 6 qui précise le temps d'accès aux urgences en fonction de la zone.

¹³⁴ Centre Régional de Documentation Pédagogique.

¹³⁵ Ce pôle a ouvert en septembre 2013 et propose des cours en alternance (Master MEEF).

¹³⁶ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

académicienne du terme, néanmoins cette région reste excentrée et surtout, pour ce qui nous intéresse, éloignée des centres de formation localisés à Cayenne.

De façon générale, pour un titulaire, une affectation en zone isolée de l'Ouest guyanais représente un choix plutôt qu'une obligation. Ainsi sur les 31 enseignants de langues non titulaires du tableau 28, nous observons que le bassin de Cayenne en compte 12 alors qu'ils sont 19 dans l'Ouest, 61,29% de professeurs de LVE non titulaires professent dans des régions excentrées. La répartition des Lycées Professionnels est la suivante : 6 LP sur le bassin de Cayenne et 4 LP dans l'Ouest, ce qui nous indique que les non titulaires sont plus nombreux par établissement à Saint-Laurent-du-Maroni et à Mana qu'à Cayenne (voir localisation des communes, Annexe 2). Cette tendance semble se confirmer au fil du temps puisqu'en 2013-2014, 45% des enseignants de LVE étaient non titulaires¹³⁷, et 55 % d'entre eux travaillaient en zone éloignée. Ainsi, depuis un an, on observe une progression de 6,29% d'enseignants non titulaires affectés en régions éloignées.

Si l'on s'intéresse aux possibilités de se former dont disposent ces non titulaires, nous constatons qu'en 2015, 61,29 % d'entre eux professent dans un LP éloigné des centres de formation tels que l'université, l'ESPE ou le Rectorat. La réussite aux concours nationaux des lycées professionnels, le PLP externe, interne ou réservé RAEP¹³⁸ reste le seul moyen pour les enseignants non titulaires d'améliorer la situation précaire dans laquelle ils se trouvent. Les admissibles à la session 2013 restent peu nombreux puisque seuls 2 candidats furent stagiaires néo-titulaires en 2014, l'un a été admis au concours PLP externe en Lettres-Anglais et le second au concours réservé en Lettres-Espagnol. Pour l'année 2015, 7 candidats furent admis aux concours réservé, interne et externe en anglais, espagnol et néerlandais, ce qui dénote une évolution de l'approche des enseignants non titulaires vis-à-vis des concours nationaux. Ceci nous amène à exposer l'offre de formation qui est proposée sur le territoire à ce public d'enseignants.

¹³⁷ Sur un total de 63 enseignants de LVE toutes langues confondues, 28 étaient non titulaires durant l'année scolaire 2013-2014.

¹³⁸ Ce concours est proposé sous certaines conditions aux CTEN. L'épreuve d'admissibilité consiste en l'étude d'un dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP). En cas de succès, le candidat passe ensuite l'épreuve orale d'admission au concours.

3.1.3 L'offre de formation

Établir le constat de l'offre de formation nous engage à décrire les possibilités qui sont offertes aux enseignants de LVE de Guyane dans le cadre de la formation tout au long de la vie au niveau macro éducatif (ministère de l'Éducation Nationale) et surtout au niveau méso éducatif (académie et rectorat). Nous émettons l'hypothèse qu'en fonction de leur statut, les enseignants non titulaires visent un double objectif de formation, celui de conforter ou d'actualiser leurs connaissances curriculaires et/ou disciplinaires, et celui d'aspirer à se stabiliser professionnellement en passant les concours nationaux d'enseignement.

Pour rappel, notons que le contexte que nous décrivons ici correspond aux années 2013 à 2015 de l'exercice de notre dispositif médiatisé à distance. Des changements et avancées dans le domaine de la formation se sont produits depuis qui n'apparaissent donc pas dans ce sous-chapitre mais sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

3.1.3.1 Disparités territoriales face à l'offre de formation

C'est à Cayenne que se situent le Rectorat, l'ESPE et l'Université de Guyane (UG).¹³⁹ Le cursus de l'ESPE proposé sur le campus de TrouBiran à Cayenne oblige les étudiants qui se destinent au métier de l'enseignement de LVE à se déplacer car rien n'est prévu pour eux en enseignement à distance de type FOAD ou EAD¹⁴⁰. D'autre part, il n'existe pas de logement étudiant sur place. Un projet de construction de logements près du campus actuel est en cours de réalisation mais ne sera pas livré avant fin 2015-début 2016¹⁴¹.

L'offre de formation pour nos enseignants non titulaires se situe géographiquement dans le bassin de la ville de Cayenne, ville-capitale du département, où sont dispensées les formations de préparations aux concours (ESPE), mais également les formations du Plan Académique de Formation (PAF¹⁴²) du Rectorat de la Guyane. Les enseignants non

¹³⁹ Fin 2013, la décision du Ministère de l'Enseignement et de la Recherche a permis à la Guyane de se dissocier de l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG) dont elle constituait un des trois pôles avec la Martinique et la Guadeloupe depuis 1970. L'UG a été créée par ordonnance en juillet 2014 puis officiellement opérationnelle au 1^{er} janvier 2015.

¹⁴⁰ Pour rappel, FOAD : Formation Ouverte à Distance – EAD : Enseignement à Distance.

¹⁴¹ C'est une des avancées que nous évoquons plus haut, même si à l'heure où nous rédigeons notre thèse, les logements ne sont pas tous achevés. De plus, nous précisons que ces logements étudiants sont rarement utilisés pour accueillir des enseignants non titulaires, même de façon ponctuelle.

¹⁴² Le PAF « doit répondre de manière très concrète aux besoins et réalités que les personnels rencontrent au quotidien dans l'exercice de leur métier. Il leur permet de s'adapter aux nouvelles exigences de leur

titulaires qui sont affectés en régions isolées du fleuve Maroni du bassin de l'Ouest Guyanais, souvent dans les villes de Saint-Laurent-du-Maroni ou de Mana se situent donc à 250 kms de route de Cayenne. Pour information, nous précisons ci-après les distances et les temps de trajet nécessaires pour relier l'Ouest guyanais à la ville capitale :

	<i>Cayenne/Mana</i>	<i>Cayenne/ Saint-Laurent-Du-Maroni</i>	<i>Mana/ Saint-Laurent-Du-Maroni</i>
Distances en Km	223 km	257 km	50 km
Temps de trajet (moyenne)	3h30	3h30-4h30	50 mn/1h
Vitesse maximale autorisée	90 km/h		

Tableau 29. Distances et temps de trajet moyens entre les trois villes des deux bassins

Le département de la Guyane ne possède pas d'autoroute, la vitesse maximale autorisée se limite à 90 km/heure sur une route à deux voies, ce qui demande un investissement de 4 heures en moyenne pour relier l'Ouest Guyanais à Cayenne. La distance géographique représente un handicap pour les enseignants dispersés sur le territoire qui souhaitent participer aux formations de préparation aux concours externes et internes de type Capes, CaPLP, ou réservé RAEP¹⁴³.

3.1.3.2 Les missions du service de formation académique locale du second degré

D'une façon générale, les missions des dispositifs de formation du plan académique sont aussi variées que la préparation aux écrits d'admissibilité des concours nationaux des personnels (enseignants, de vie scolaire et d'orientation) que les formations axées sur les différents pôles disciplinaires. Ces formations répondent aux besoins des personnels en matière d'actualisation des connaissances, d'adaptation aux exigences du métier et aident à la professionnalisation des personnels.

Pour les enseignants de langues du secondaire tous statuts confondus, l'offre de formation académique est en premier lieu le moyen de suivre des stages où la théorie et la

profession ainsi que d'actualiser leurs connaissances tout au long de la carrière », éducol, mis à jour le 11 janvier 2016. <http://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html>

¹⁴³ CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré, CaPLP : Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel, RAEP : Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle.

pratique se rejoignent dans le but d'améliorer les pratiques didactiques et pédagogiques. Pour l'année 2013, le pôle langues de l'académie de la Guyane (interlangues, portugais, espagnol, anglais et lettres-anglais) proposait 29 formations dans le secondaire dont les thématiques générales se présentaient comme suit :

- Information sur les programmes et référentiels ;
- Application des textes officiels ;
- Enseignement avec le numérique ;
- Conception des projets pédagogiques divers ;
- Organisation du travail pédagogique.

Au niveau purement disciplinaire, nous trouvons des stages visant :

- L'enseignement de la LELE¹⁴⁴ ;
- L'enseignement et l'évaluation des compétences orales et écrites (compréhension et expression) ;
- L'évaluation des compétences du socle commun en collège ;
- L'entraînement des élèves à la mention Europro¹⁴⁵.

D'autres modules concernent plus précisément le tutorat de proximité des enseignants contractuels, néo titulaires ou détachés, préparent à l'oral des concours externes, internes et réservés et proposent un accompagnement à l'élaboration du dossier RAEP.

Ces formations gratuites sont ouvertes à tous les enseignants de LVE du secondaire. La procédure d'inscription consiste à consulter le PAF accessible via le site académique en début d'année scolaire et à proposer sa candidature individuellement pour les formations désirées. Les candidatures peuvent aussi être collectives et désignées par le corps d'inspection visant ainsi à cibler le public en fonction de besoins particuliers et pour une formation répondant à ces besoins.

Jusqu'alors, peu de stages de formation à distance de type hybride étaient ouverts au PAF ce qui s'explique en partie par la connectivité peu performante du département mais aussi par la non formation des acteurs à ce type de dispositif. Alors que l'orientation de la

¹⁴⁴ Littérature étrangère en langue étrangère (LELE).

¹⁴⁵ Europro est une attestation de contrôle des connaissances délivrée aux apprenants qui ont effectué une période de leur formation ou un stage dans le cadre d'un parcours européen de formation dans un État de l'Union européenne autre que le France. L'évaluation porte sur l'examen d'un dossier et sur la capacité du candidat à répondre aux questions s'y rapportant.

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020530/MENE0200961A.htm>

politique ministérielle de 2012¹⁴⁶ posait le numérique comme élément incontournable du paysage éducatif, l'académie tentait de s'adapter aux préconisations ministérielles :

Ce n'est pas le nombre de plans en faveur du numérique qui nous a manqué. Depuis 1970, on ne dénombre pas moins de quinze plans en faveur du numérique... dont 5 depuis les années 2000. Dans l'ensemble, ces plans sont caractérisés par une certaine approche du numérique principalement centrée sur l'équipement... mais avec un oubli récurrent, celui de la formation des enseignants et de l'offre de contenus pédagogiques de qualité. (Discours de Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation Nationale, le 14/12/2012).

Pour ce qui est du pôle langues, la politique académique de Guyane proposait en 2013 7 formations axées sur l'utilisation pédagogique du numérique en cours de LVE, suivant ainsi la position moins technocentrée du ministère. Savoir comment utiliser l'artefact, se l'approprier puis l'incorporer dans son cours de langues sont les objectifs de ces stages. L'arrivée progressive de la baladodiffusion, du Tableau Numérique Interactif ainsi que des Espaces Numériques de Travail au sein des établissements du département a aidé à relier théorie et pratique dans le meilleur des cas.

De surcroît, le réseau numérique de la Guyane s'améliore progressivement du moins en ce qui concerne les zones urbanisées. En 2017, un projet de désenclavement numérique¹⁴⁷ devrait améliorer la connectivité du territoire avec une offre à haut débit. Actuellement, les villes de Cayenne, de Saint-Laurent-du-Maroni et de Mana où résident nos enseignants non titulaires possèdent une couverture numérique correcte même si on déplore un débit assez lent et une connexion parfois aléatoire en fonction de la zone.

En ce qui concerne les formations à distance de type hybride, deux offres de formation étaient prévues en 2013, dont notre dispositif médiatisé à distance que nous présentons dans la section suivante. Notre dispositif médiatisé se trouve à la croisée de ces deux types de formation, visant la consolidation des acquis didactiques et pédagogiques et aidant également à la préparation aux concours. Voyons comment l'offre de formation répond aux besoins concrets des enseignants de LVE non titulaires.

¹⁴⁶ Le développement du numérique à l'école : discours de Vincent Peillon du 14/12/2012, <http://www.education.gouv.fr/cid66604/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-discours-de-vincent-peillon.html&xtmc=loisurlenumeacuterique&xtnp=1&xtr=11>

¹⁴⁷ L'ambition de la Région Guyane, en collaboration avec le Centre National d'études spatiales (CNES) est de se rattacher au projet de l'Union européenne qui prévoit l'installation d'un câble sous-marin reliant l'Europe et le Brésil. L'objectif est de raccorder la Guyane au câble en créant une bretelle. (Magazine du spatial n°22, septembre 2015).

3.1.3.3 Le constat pédagogique : les besoins des enseignants de LVE non titulaires

Lors de visites d'inspection sur le terrain auprès des non titulaires, le corps d'inspection de LVE constatait le manque d'organisation pédagogique de ces enseignants. D'un point de vue didactique, organiser son travail pédagogique, c'est la capacité de l'enseignant de langues à créer un projet ou parcours d'apprentissage annuel qui comprend un scénario découpé en séquences puis en séances d'apprentissage. Ce découpage sert à déclencher le processus d'apprentissage :

un processus propre à chaque apprenant et vu, non pas comme une accumulation de données, mais comme une progression par sauts qualitatifs. (Narcy-Combes et Walski, 2004 : 36).

Les sauts qualitatifs évoqués par les chercheurs rejoignent l'idée d'étapes qui sont autant de moyens pour l'apprenant « d'interagir avec l'environnement langagier » (*Ibid.*) par le biais de tâches. Cette démarche d'apprentissage, ou scénario d'apprentissage-action selon Bourguignon (2007) ou encore scénario d'unité didactique pour Puren (2002a : 7), vise à « développer et à construire l'apprentissage de la langue en lui donnant du sens » (*Ibid.*). Grâce à ce canevas, le savoir se transmet et l'apprentissage de l'apprenant de LVE se construit de façon *progressive* tout au long d'une année scolaire, notion fondamentale soulignée par les membres de jury de concours national d'enseignement¹⁴⁸ qui mettent l'accent sur l'importance de la progressivité de tout parcours d'apprentissage sans laquelle le projet pédagogique ne peut être ni cohérent ni opérationnel. Le terme employé en didactique de « progression pédagogique annuelle » exprime la volonté de faire progresser le niveau de l'apprenant tout en respectant une démarche graduelle et diversifiée au fur et à mesure du projet. Cette progression annuelle peut se schématiser de la façon suivante :

¹⁴⁸ Rapport du jury de l'agrégation interne d'anglais de la session 2013, page 60.

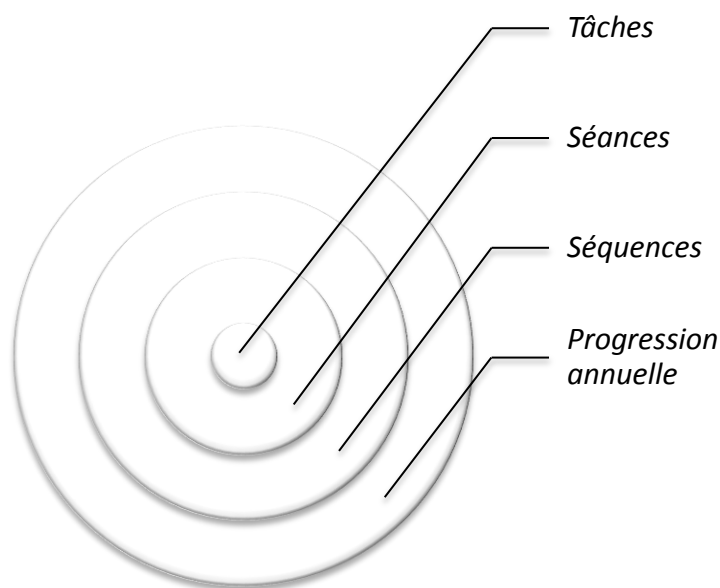


Figure 15. Les composantes d'une progression pédagogique annuelle type

L'enseignant de langues se doit de créer des transitions entre les étapes d'apprentissage afin de donner à la progression le sens global du projet annuel que l'enseignant souhaite mener avec ses apprenants.

Cela convoque l'idée de système ouvert au sens de Morin (2005), considérant que :

(...) l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et que cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système. (Morin, 2005 : 31-32).

En effet, la relation avec l'environnement dont parle Morin est constitutive du système et peut se situer à travers plusieurs niveaux : il peut s'agir de la relation que l'apprenant va entretenir avec le projet pédagogique global, puis avec la langue et les activités langagières prévues par l'enseignant, et enfin avec l'enseignant lui-même et entre l'apprenant et ses pairs. D'autre part, notons que le système ouvert diffère en fonction du niveau du cursus envisagé, des exigences des programmes et référentiels, de l'environnement socio-culturel et enfin selon la durée prévue pour la réalisation du projet.

Le Ministère de l'Éducation Nationale¹⁴⁹ explique que l'organisation pédagogique est une des 10 compétences que le professeur doit maîtriser pour l'exercice de son métier, qu'il soit professeur des écoles, enseignant de collège ou de lycée. Deux compétences sur

¹⁴⁹ Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010. Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

les dix détaillées par le B.O. ministériel¹⁵⁰ se réfèrent plus précisément à cette organisation : la quatrième compétence se consacre à la conception et à la mise en œuvre de l'enseignement et la cinquième à l'organisation du travail de la classe. La compétence n°4 explique que l'enseignant doit être capable de :

mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle, différenciée selon les niveaux des élèves » [tout en] définissant des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels.

La cinquième compétence, quant à elle, renseigne sur la capacité de l'enseignant à :

organiser les différents moments d'une séquence [et à] construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves.

Pour reprendre les termes du Bulletin Officiel, il faut donc concevoir, mettre en œuvre une progression planifiée sur l'année en fonction du niveau de la classe, et ce travail progressif séquentiel doit permettre, grâce à des étapes explicites, d'atteindre des objectifs préalablement définis. Ainsi, ce qui importe quelque soit le dispositif choisi, c'est qu'il soit organisé en séquences d'apprentissage constituées de connaissances et de compétences nouvelles à l'apprenant qui vont s'emboîter et compléter celles déjà acquises ou en cours d'acquisition afin de créer une structure logique et chronologique. Au sens de Lameul, on peut concevoir la progression annuelle comme :

un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre [par l'enseignant¹⁵¹] afin d'atteindre un objectif (Lameul, 2005, cité par Charlier et al., 2006 : 470).

L'enseignant, ou le médiateur, est garant du choix du dispositif et de sa construction. Il est donc totalement libre de décider du scénario qu'il souhaite mettre en place tout en restant attentif au cadre des programmes officiels.

Ceci nous renseigne sur la forme qui doit être respectée dans l'organisation didactique, mais qu'en est-il du fond, en d'autres termes, comment le contenu de cette progression pédagogique doit-il être conçu et articulé ?

¹⁵⁰ Nous précisons que la conception du dispositif médiatisé en juin 2013 ne pouvait tenir compte du B.O. de juillet 2013 dont nous parlions au chapitre 2 (cf : 2.2.1.1.).

¹⁵¹ Notre ajout.

3.1.3.4 Le contenu d'une progression pédagogique de l'enseignant de LVE

Le professeur de langues bâtit plusieurs séquences didactiques qui créent le parcours d'apprentissage de l'apprenant ou la progression pédagogique. Choisir l'objectif terminal de chaque séquence va permettre de définir le fil conducteur qui donne sa cohésion et sa cohérence à la séquence. Ensuite, les objectifs sont traduits en tâches concrètes, elles mêmes choisies selon leur pertinence par rapport à une compétence visée. Elles constituent la séance pédagogique.

Les tâches de la séance, organisées selon un enchaînement de difficulté croissante, sont intégrées de façon progressive afin qu'il puisse y avoir construction de savoirs (savoir-faire et savoir-être). Il se produit un entraînement spécifique permettant de compenser les problèmes d'apprentissage que peut rencontrer l'apprenant au fil du temps. Comme le disent Demaizière et Narcy-Combes (2005 : 49) : « la tâche se définit comme une proposition d'activités pédagogiques faisant sens pour l'apprenant ». Cela revient à dire que la simple juxtaposition ou l'atomisation des tâches est à proscrire si l'on veut créer du sens. Comment, en effet, prétendre entraîner un apprenant à percevoir l'implicite d'un texte si les problèmes de compréhension factuelle n'ont pas été abordés et réglés ? L'enseignant veille à ce que les consignes d'exécution de ces tâches soient le plus clairement énoncées, de préférence en langue cible, et également que la gestion de la tâche dans le temps soit réalisable.

Toujours dans le but de suivre les instructions officielles¹⁵², l'enseignant de langues s'attache à adopter une perspective actionnelle¹⁵³ où la tâche se trouve au cœur de l'apprentissage, amenant l'apprenant à utiliser la langue cible :

pour mener à bien des projets proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle [lui permettant] de mieux comprendre l'intérêt et la finalité des étapes conduisant à la réalisation d'une tâche communicative précise.

(B.O. spécial du 19 février 2009 : 3)

Les termes « projets » et « étapes » du B.O. renvoient là encore à l'idée d'une organisation planifiée qui doit engager l'apprenant à utiliser les cinq activités langagières décrites par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) de façon stratégique. Les séances pédagogiques ainsi créées s'adaptent au niveau des apprenants pour lesquelles elles sont prévues. Les niveaux de compétences classés par le CECRL (*Ibid.*) en trois paliers répertoriés par des descripteurs : A1, A2, B1, B2 et C1, C2 doivent être mentionnés comme repères pour chaque séance et

¹⁵² Rénovation de la voie professionnelle : B.O. spécial n°2 du 19 février 2009.

¹⁵³ Voir notre section 2.2.2, chapitre 2.

séquence élaborées par l'enseignant afin de bien saisir le cheminement pédagogique souhaité et obtenu ensuite par l'apprenant.

Somme toute, créer un projet didactique annuel en langues étrangères est complexe pour l'enseignant ; cela suppose que les outils interdépendants tels que les textes de références et les compétences langagières soient maîtrisés et coordonnés en vue d'une transmission du savoir programmée. Qui plus est, nous n'avons pas évoqué dans ce chapitre les problématiques relatives à la création des tâches, à l'intégration des TIC à l'enseignement des langues étrangères, à la difficulté du rôle multiple joué par l'enseignant à la fois médiateur quand il produit et organise un parcours et guide puisqu'il mène ses apprenants jusqu'au bout de son parcours.

Ainsi nous postulons que les enseignants non titulaires qui n'ont pas suivi une formation initiale solide, qui ont appris « sur le tas » ou qui sont en poste depuis peu, sont quelque peu démunis ou en difficulté lorsqu'il s'agit d'organiser leur travail pédagogique. Notre dispositif médiatisé à distance se présente comme une des solutions à cette problématique, comme nous le voyons dans le sous-chapitre suivant.

3.2 Description du dispositif

Nous nous penchons à présent sur notre dispositif¹⁵⁴ : « Apprendre à Organiser son Travail Pédagogique » (AOTP) tel qu'il fut proposé aux enseignants de LVE non titulaires de l'académie professant en lycée professionnel. La genèse, les objectifs et les modalités seront expliqués et mis en perspective d'un point de vue épistémologique. Ce regard nous donnera à voir la formation dans sa complexité à travers les niveaux macro, méso et micro, ce qui permettra de dégager les enjeux, les possibilités et les contraintes relatives à la mise en œuvre du dispositif auxquels nous fûmes exposée en tant que conceptrice du projet.

¹⁵⁴ Nous nommerons le dispositif médiatisé à distance que nous étudions par l'acronyme AOTP.

3.2.1 Les modalités

3.2.1.1 La genèse du dispositif

En 2013, l'orientation politique vis-à-vis du numérique positionne la formation des enseignants à ses usages¹⁵⁵ comme une priorité. Dans l'optique de suivre les nouvelles recommandations ministérielles et ainsi d'impulser l'utilisation du numérique dans le cadre formatif académique, l'académie de Guyane lança en 2012 auprès du corps d'inspection de chaque discipline un concours visant à inciter les créations de projets de formation à distance et/ou hybrides (Annexe 7) au sein du PAF. Les modalités de l'appel d'offre déterminaient la période de formation (année scolaire 2013-2014), et il était demandé de justifier la mise à distance de la formation. Le réalisme du projet en terme de moyens humains, financiers et techniques devait être explicité. Il fallait que les participants :

- nomment le projet par un titre synthétique et représentatif ;
- analysent le besoin en formation en ciblant le public concerné et développent la problématique justifiant une ingénierie de formation à distance ;
- définissent les acteurs ainsi que les échéances principales en précisant les dates ou période de réalisations ;
- cadrent le projet de formation en expliquant la finalité de la formation en termes de compétences ou de savoir-faire attendus ;
- cernent les objectifs opérationnels en termes de savoirs évaluables dont l'acquisition est nécessaire à l'apprenant pour atteindre la finalité de la formation.

Les inspecteurs, chefs de projet, étaient en mesure de déléguer tout ou partie du pilotage opérationnel. Un seul projet par inspecteur pouvait être soumis en vue d'une acceptation avant l'été 2013.

Grâce à ce type de concours, l'académie souhaite renouveler l'offre formative en proposant des projets novateurs. En effet, lorsqu'on se penche sur les offres de formations des PAF des années précédentes, force est de constater que les projets de formation

¹⁵⁵ La feuille de route du gouvernement sur le numérique fut présentée le 28 février 2013 lors d'un séminaire gouvernemental. Au cours de l'année scolaire 2013/2014, le gouvernement s'engage à former tous les futurs enseignants en référence au "Certificat Informatique et internet niveau 2 Enseignant" (C2i2E) qui atteste actuellement leur compétence à intégrer le numérique dans leur enseignement. Il est dit que 6. 150 000 enseignants seront formés dans les deux années à venir dans le cadre des plans académiques de formation.

hybride ou à distance sont très peu nombreux, voire inexistants¹⁵⁶. De plus, on cherche à répondre à une des visées du projet académique 2010-2013 qui prévoit l'approfondissement des compétences des enseignants-formateurs en matière de conception de dispositifs médiatisés, avec la possibilité d'être accompagné(e) au niveau méthodologique et logistique.

La volonté académique alliée au constat sur le terrain du manque d'organisation pédagogique des enseignants non titulaires souvent affectés en zones isolées de l'Ouest du département nous a conduite à opter pour une formation à distance, et plus précisément hybride. Le projet de dispositif médiatisé pour le lycée professionnel que nous avons soumis fut accepté au niveau académique en juin 2013 pour une mise en place à la rentrée 2013.

En tant que praticienne en langues et chargée de mission auprès du corps d'inspection d'anglais IA-IPR¹⁵⁷, nous fûmes investie de la mission de conception du dispositif médiatisé à distance au niveau ingénierie pédagogique, didactique, technique puis d'en assurer le pilotage et la logistique.

3.2.1.2 Le projet de dispositif médiatisé à distance

Notre positionnement épistémologique rend compte du projet de notre dispositif médiatisé à distance dans sa complexité en dégagant les trois niveaux agissant sur sa conception. Nous avons vu qu'aux niveaux macro et méso, les politiques nationales et locales sont propices au développement du numérique et que notre projet bénéficie de ces orientations politiques. Nous pouvons donc compter sur les services informatiques académiques¹⁵⁸ pour nous guider dans notre démarche de conception et sur le support de la division rectorale de la formation des personnels (DFP) pour organiser et financer le projet de formation qui rentre dans le cadre du PAF.

Au niveau méso, nous répondons également à un besoin didactique et pédagogique révélé par le corps d'inspection de la discipline LVE. Ainsi notre projet repose sur un constat provenant de la réalité du terrain et sur la tentative de résolution de la problématique soulevée par ce constat : comment former des enseignants de LVE non titulaires à distance pour qu'ils puissent apprendre à organiser leur travail pédagogique ?

¹⁵⁶ Pour les LVE, aucun dispositif hybride/à distance n'était proposé au PAF en 2010-2011.

¹⁵⁷ Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR).

¹⁵⁸ La Direction des Systèmes d'Information (DSI) et la délégation académique au numérique éducatif (DANE).

L'accent est également mis sur l'aide à la préparation aux concours afin de résorber la précarité des personnels et de stabiliser les équipes pédagogiques, ce qui révèle également un autre enjeu formatif complémentaire et interdépendant comme nous l'expliquons ci-après.

Au niveau micro, le choix du public visé est établi par le corps d'inspection et cible principalement les enseignants de LVE non titulaires professant en lycée professionnel ou se destinant à enseigner dans cette voie. Nous rappelons en effet que la voie professionnelle emploie plus de 50 % d'enseignants non titulaires en 2013. Les enseignants dont nous avons la charge et qui préparent les concours peuvent également faire l'objet de tutorat particulier au sein du dispositif, car l'organisation pédagogique est en relation étroite avec l'épreuve orale d'admission des concours internes¹⁵⁹ dont « la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement » est un des moments clés de l'épreuve orale (2016, devenir enseignant, site du ministère de l'Éducation Nationale). Le fait que nous soyons nous-mêmes praticienne en langues et en lycée professionnel permet d'aborder la question de la professionnalisation de ces enseignants du point de vue du terrain (et du stagiaire) et nous engage à rester pragmatique et objective dans la préparation de notre dispositif médiatisé à distance.

Pour décrire le projet, nous nous sommes inspirée du cadre théorique établi par le collectif de chercheurs Hy-Sup que nous avons présenté au premier chapitre¹⁶⁰ de notre thèse dont nous reprenons les éléments définitoires (Lameul, Peltier et Charlier, 2014 : 100-101).

¹⁵⁹ L'épreuve d'admission orale du concours réservé PLP (et du Capes également, notamment dans la deuxième partie relative à l'épreuve professionnelle) prend appui sur un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi par le candidat. Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels. (2016, Extrait du descriptif de l'épreuve de l'examen professionnalisé réservé de recrutement de professeurs de lycée professionnel. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98867/l-epreuve-examen-professionnalise-reserve-recrutement-professeurs-lycee-professionnel.html>)

¹⁶⁰ Voir 1.1.2.2.

3.2.1.3 Les modalités du projet

Nous décrivons ici les modalités du dispositif AOTP selon les cinq dimensions du collectif de chercheurs Hy-Sup qui sont : l'articulation entre les modalités, la médiatisation et la médiation, l'accompagnement et l'ouverture.

1. L'articulation présence/distance

Visualisons dans un premier temps le calendrier annuel qui modélise les étapes présentielles et distantielles du dispositif AOTP sous forme de carte heuristique :

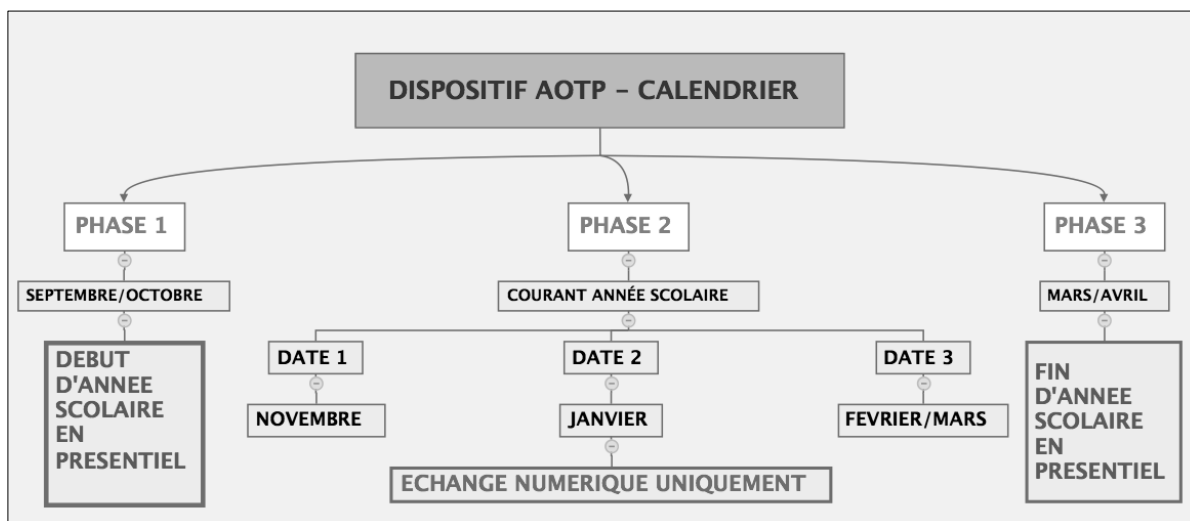


Figure 16. Calendrier annuel de l'hybridation du dispositif AOTP

Pour les deux années de fonctionnement du dispositif, les rencontres en présentiel prévues en début et fin de parcours encadrent l'année scolaire, laissant une part majoritaire à la modalité distantielle. Les trois dates prévues en phase distantielle correspondent aux trois productions pédagogiques à rendre par les enseignants-stagiaires¹⁶¹. Les choix des dates des rencontres et des envois de productions sont motivés par la difficulté croissante du travail à rendre et par le calendrier annuel académique. La date de début de formation fut différée la seconde année suite à des imprévus logistiques, ce qui a légèrement décalé les dates du calendrier.

Nous détaillons les activités du dispositif prévues pour les stagiaires selon les deux modalités sur deux ans :

¹⁶¹ Étant donné que les apprenants sont des enseignants, nous les nommerons 'stagiaires' ou 'enseignants-stagiaires'.

	Période	Activités - Contenu	Mise en œuvre
Présentiel	<u>Début de parcours</u> Septembre (année 1) Novembre (année 2)	- 1 rencontre de 6 h (1 journée). - Présentation du dispositif- Objectifs-Consignes- - Cours de méthodologie didactique. - Visites-conseil (année 1).	Convocations individuelles à dates et lieux fixes
	<u>Fin de parcours</u> Mars (année 1) Avril (année 2)	- 1 rencontre de 6 h 1 journée). - Interview orale guidée. - Travaux de production pédagogique. Réflexivité / mutualisation des pratiques didactiques. - Questionnaire anonyme.	
Distantiel	<u>7 mois</u> Septembre à mars (année 1) Octobre à avril (année 2)	- 3 productions pédagogiques à rendre : 1 séance, 1 séquence, 1 progression pédagogiques. - 3 sondages en ligne. - Tutorat one-to-one. - Interactions asynchrones via forum de discussion.	Planning défini avec 3 dates d'envoi de devoirs

Tableau 30. Activités prévues selon les modalités du dispositif AOTP

C'est « le ratio de la charge de travail en présence et à distance » (Charlier *et al.*, 2006 : 482) qui permet de déterminer le rapport présence / distance pour chaque stagiaire :

Période	Présentiel	Distantiel
7 mois (octobre à avril)	12 h : 2 rencontres de 6 h	Estimation : environ 24 h : 3 devoirs à rendre
	33 %	66 %

Tableau 31. Rapport présence/distance du dispositif AOTP

Afin de mettre en lumière l'alternance fonctionnelle entre les modalités présentielle et distantielle du dispositif, nous croisons les travaux du collectif Hy-Sup avec la classification opérée par Nissen et Degache (2008 : 64-66). Selon ces deux chercheurs, les formations à distance proposent une phase distantielle complémentaire ou majoritaire, une interdépendance entre présentiel et distantiel ou un travail avec d'autres groupes distants.

Au regard de ces quatre catégories, nous situons le dispositif AOTP comme formation avec distantiel majoritaire. Le dispositif prévoit deux rencontres en présentiel au début et en fin d'année scolaire, le reste du temps la formation s'effectue en modalité distantielle. La première rencontre en présentiel permet de faire connaissance avec ses pairs et de découvrir le projet de formation. Un cours de méthodologie didactique informe ou revoit le

fond du travail à produire et se termine par des interactions synchrones et spontanées sur le métier. La dernière rencontre a pour but de recueillir les ressentis de chacun, de procéder à une enquête et enfin d'effectuer un travail collaboratif/évaluatif puis de mutualiser les productions dans le but de déposer une ou deux séances et séquences 'idéales' en ligne sur le site académique « Interlangues LP¹⁶² ».

Des visites-conseil sont prévues pour la plupart des stagiaires la première année de fonctionnement du dispositif, afin d'observer la conduite d'une séance pédagogique du cours de langue sur le terrain. Un entretien de 45 minutes, enregistré avec l'accord de l'intéressé, suit l'observation de cours, durant lequel une discussion sur les choix didactiques et pédagogiques est menée entre le stagiaire et nous-même. Même si tous les stagiaires ont bénéficié des visites-conseil, celles-ci sont prévues prioritairement pour les néo-titulaires et les PE détachés, qui sont investis dans un processus de titularisation à court terme. Nous reviendrons plus en détail sur ces visites, à la troisième partie de notre thèse, au chapitre six consacré aux résultats.

Pour la partie distantielle, il est demandé aux stagiaires de rendre un travail individuel : une séance, une séquence et une progression pédagogique annuelle, si possible vécues par l'enseignant ou correspondant à un projet pédagogique futur sur le court terme. Les stagiaires peuvent prendre appui sur un modèle de présentation mis en ligne sur le site académique « interlangues LP » mais toute forme de présentation personnalisée est acceptée.

Le dispositif AOTP peut également se définir comme une formation avec interdépendance entre le présentiel et le distantiel, surtout pour la première année. En effet, prendre 'le train en marche' sans assister à la première phase en présentiel du début d'année scolaire est pénalisant pour le stagiaire qui n'assisterait pas au cours ni de prendrait part aux échanges sur les modalités organisationnelles du dispositif comme sur les objectifs visés par chacun sur sa participation. La seconde année, des ressources méthodologiques consultables librement et à tout moment sur la plateforme Moodle, ainsi que le forum de discussion qui était lui aussi visible et disponible, laissait une marge de manœuvre plus large aux absents au premier rendez-vous présentiel. Ainsi pouvaient-ils

¹⁶² Le site Interlangues LP a cessé d'exister depuis la refonte des sites académiques en 2016 et n'a pas été recréé faute de webmestre. L'adresse suivante n'est de ce fait plus d'actualité. <http://webtice.ac-guyane.fr/anglaislp>

consulter les cours et les ressources et éventuellement participer au forum sans que le décalage temporel pose problème.

Néanmoins, même si une certaine souplesse est envisagée quant à la participation effective de chaque enseignant-stagiaire, chaque modalité a une fonction particulière au sein de l'ensemble ; les modalités se complètent et se répondent afin d'atteindre l'objectif global d'améliorer son travail pédagogique. Cela suppose que les enseignants-stagiaires présents à la première rencontre participent à la phase distantielle ainsi qu'à la dernière rencontre qui permet là encore de finaliser le projet dans son ensemble. Nous attendions donc une assiduité sur le long terme.

À présent, une lecture axée sur les étapes des activités en fonction des modalités et sur la durée globale de l'expérimentation semble nécessaire de façon à prendre en compte la dimension temporelle du dispositif AOTP. Nous présentons cette visualisation sous forme de tableau :

Sessions	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Inter-étape	Étape 4	Étape 5
Modalité	Présentielle	Distantielle	Distantielle	Présentielle	Distantielle	Présentielle
Type						
Activités	- Présentation du dispositif - Cours de didactique	- 1 ^{er} devoir à rendre : une séance pédagogique - 1 ^{er} sondage en ligne à renseigner	- 2 ^{ème} devoir à rendre : séquence pédagogique - 2 ^{ème} sondage en ligne à renseigner	Visites-conseil et observations du cours de LVE	- 3 ^{ème} devoir à rendre : une progression pédagogique - 3 ^{ème} sondage en ligne à renseigner	- Bilans oral et écrit (questionnaire et interview) - Atelier de rétrospection (travail collaboratif)
Année 1		Interactions asynchrones avec le tuteur en mode <i>one-to-one</i>	Interactions asynchrones avec le tuteur en mode <i>one-to-one</i>		Interactions asynchrones avec le tuteur en mode <i>one-to-one</i>	

Sessions	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Inter-étape	Étape 4	Étape 5
Modalité	Présentielle	Distantielle	Distantielle	Présentielle	Distantielle	Présentielle
Type						
Activités	- Présentation du dispositif - Présentation de la plateforme pédagogique Moodle - Prise en main du forum de discussion - Présentation de soi sur le forum	- 1 ^{er} devoir à rendre : une séance pédagogique - 1 ^{er} sondage en ligne à renseigner	- 2 ^{ème} devoir à rendre : séquence pédagogique - 2 ^{ème} sondage en ligne à renseigner	- 3 ^{ème} devoir à rendre : progression pédagogique - 3 ^{ème} sondage en ligne à renseigner	- 3 ^{ème} devoir à rendre : une progression pédagogique - 3 ^{ème} sondage en ligne à renseigner	- Bilans oral et écrit (questionnaire et interview) - Atelier de rétrospection (travail collaboratif)
Année 2		- Interactions asynchrones avec le tuteur en mode <i>one-to-one</i> - Interactions asynchrones entre pairs et avec tuteur via forum de discussion en modes <i>one-to-many</i> et <i>many-to-many</i>				

Tableau 32. Organisation temporelle des étapes et activités du dispositif AOTP

2. La médiatisation

La définition de Charlier *et al.*, (2007) sur « le mettre en médias » précise que le choix des médias ainsi que la scénarisation sont deux éléments fondamentaux du dispositif de formation et de communication. Notre dispositif forme et prévoit l'accompagnement et le soutien des enseignants-stagiaires via un tutorat durant une période de sept mois pendant deux années, ce qui suppose le choix et la mise en place d'outils de CMO adaptés aux besoins d'une part et aux réalités contextuelles d'autre part.

L'affordance technologique (Gibson, 1997) à savoir notre potentiel d'action technologique est en relation directe avec l'environnement contextuel dont nous dépendons, composante agissant comme force positive ou/et négative à la mise en œuvre du dispositif selon les situations. Ainsi, la plateforme Moodle, initialement prévue dans notre cadre initial, n'a pu être opérationnelle pour ce premier dispositif. À la rentrée 2013, notre environnement techno-pédagogique est restreint et se compose de l'ordinateur, de l'Internet et des courriels académiques de chacun. Ces outils ont le mérite d'être opérationnels et déjà instrumentalisés ou en voie d'instrumentalisation par nos stagiaires, étant donné que chaque enseignant possède une adresse académique dont il se sert quotidiennement pour la réception ou la production de messages professionnels. Afin de nous adapter à ce contexte, nous privilégions un tutorat de type *one-to-one* asynchrone entre les acteurs, et décidons que les trois devoirs didactiques seront remis par fichier via messagerie académique. Les ressources et les cours en ligne seront transmis également par cette voie. En revanche, la plateforme Moodle et un forum de discussion seront opérationnels pour le dispositif de l'année suivante après que nous nous soyons formée à l'outil, ce qui permettra à nos stagiaires de bénéficier d'artefacts diversifiés, même si nous sommes consciente que la mise à disposition de différents outils ne garantit pas leur appropriation et leur utilisation systématiques (Rabardel, 1995).

L'autre paramètre à prendre en compte pour la CMO repose sur la connectivité numérique du département de la Guyane. Or en 2013, certaines zones éloignées enclavées numériquement telles que l'ouest du territoire ne permettent pas toujours une connexion de qualité, même si les établissements sont correctement lotis. Ces aléas peuvent influencer sur la participation des stagiaires et entraîner perte de motivation et abandon. Même si nous ne pouvons hélas apporter de solution technique, nous pouvons agir en proposant un suivi plus personnalisé qui tienne compte de ces spécificités.

La scénarisation ou le scénario pédagogique au sens de Nissen (2004, 2006, 2011) qui inclut le scénario de communication, est expliqué lors de la première séance en présentiel (Annexe 8). Il indique les consignes de réalisation des tâches que le stagiaire doit suivre en précisant les dates d'envoi des devoirs selon le planning annuel. Le planning des retours de corrigés est lui aussi précisé. Il est donc demandé aux participants de se conformer aux dates d'envoi des devoirs, étant entendu qu'un devoir arrivant avant la date prévue serait bien sûr accepté. Voici le détail du scénario pédagogique que nous avons mis en place pour le dispositif. Nous nous inspirons des composantes de scénario pédagogique de Nissen (2004) vu au chapitre premier¹⁶³. Nous développerons le volet consacré au tutorat au point 3 dévolu à la médiation. Les informations en bleu correspondent aux éléments mis en place lors de la seconde année d'existence du dispositif (2). Bien évidemment, les autres items furent opérationnels pour les deux années consécutives.

¹⁶³ Voir 1.2.2.1.

<i>Modalités</i>	<i>Présentiel</i>	<i>Distantiel</i>
Composantes Fonction(s)		
Planning pédagogique <i>Organisationnelle, informationnelle</i>	2 rencontres annuelles en début et fin de parcours hybride.	3 devoirs et 3 sondages à rendre à dates fixes. Calendrier sur la plateforme Moodle.
Tâches <i>Communicationnelle, informationnelle, pédagogique et évaluative</i>	Conduire la séance de cours de LVE ¹⁶⁴ . Entretien post observation. Travail réflexif sur les traces de l'activité d'enseignant. Créer une séance pédagogique de LVE en travail collaboratif. Atelier réflexif sur des travaux de stagiaires. Échanger sur le métier, sur ses propres difficultés, ses projets, ses attentes professionnelles.	Effectuer les trois devoirs pédagogiques. Renseigner les sondages en ligne. Participer aux forums de discussion.
Aides (langagières, méthodologiques) <i>Cognitive, langagière, métacognitive</i>	Cours technique sur la présentation et l'utilisation de la plateforme Moodle. Tutoriel. Cours didactique : utilisation des programmes et référentiels. Méthodologie à suivre pour la création des 3 devoirs pédagogiques. Exercices d'application en collaboration.	Diaporama du cours en présentiel. Aides ponctuelles en interaction <i>one-to-one</i> . Cours en ligne. 5 volets d'aide méthodologique.
Ressources authentiques <i>Métacognitive</i>	Kit de survie, liens hypertextes, documents audio, vidéo, iconographiques.	Le site académique interlangues du secondaire (CLG, LP, LGT). Ressources linguistiques et méthodologiques sur la plateforme. Liens directs vers les ressources.
Outils technologiques <i>Technique</i>	Salle informatique. Connexion Internet. Vidéo projecteur.	Ordinateur de l'EPL ou personnel. Connexion Internet. Courriel académique personnel. Plateforme Moodle. Forums de discussion.
Outils de communication <i>Communicationnelle</i>	De communication synchrone.	De communication asynchrone Idem que ci-dessus. Forum de discussion. Travaux et sondages transmis/renseignés via la plateforme.
Interaction sociale <i>Communicationnelle, socio-affective, informationnelle, pédagogique et évaluative</i>	Création du lien social en présentiel. Consignes d'interaction : possibles mais pas obligatoires, plutôt en fonction des besoins. Obligatoires pour la présentation de soi sur forum.	Maintient du lien social par le biais d'interactions asynchrones via messagerie professionnelle. Rappel des dates d'envoi selon le planning. Lancement de discussions asynchrones, chats. Consigne d'interagir à un rythme régulier recommandée mais pas imposée.

Tableau 33. Composantes et fonctions du scénario pédagogique du dispositif AOTP selon les modalités d'après Nissen (2004 : 19)

¹⁶⁴ Les observations de cours de LVE ne furent menées que la première année car elle furent liées à la mission d'aide à l'inspection. La mission n'était plus d'actualité la seconde année.

La scénarisation pédagogique ne prévoit pas de travail collaboratif en ligne pour les deux ans. Pour la première année, cela s'explique par la présence du seul courriel académique, peu propice à ce type de travaux. Pour la seconde année, les stagiaires ont émis le souhait de travailler individuellement en dépit des facilités de communication offertes par les forums de discussion de la plateforme Moodle. Nous regrettons ce choix même si nous sommes consciente que les enseignants-stagiaires en poste sont dispersés sur tout le territoire et ont peu de possibilité de se rencontrer. Nous ne souhaitons pas non plus imposer de contrainte supplémentaire à un public dont la charge de travail est déjà conséquente.

3. La médiation

Dans le dispositif AOTP, la relation est médiée entre les acteurs du dispositif au moyen des outils décrits dans le tableau 31. La sélection de ces outils fut motivée par le contexte comme nous l'avons vu précédemment. Le choix de la plateforme Moodle et du forum s'imposait pour le second dispositif pour deux raisons, nous étions à présent formée à la conception du parcours sur Moodle et nous tenions compte du retour des stagiaires du premier dispositif qui ont jugé la possibilité d'interagir entre pairs comme essentielle.

4. L'accompagnement

La médiation humaine prévoit un tutorat de proximité à distance qui vise à accompagner, aider, évaluer les stagiaires durant la phase distantielle majoritaire d'AOTP. Le tutorat fut mené uniquement par la conceptrice.

L'accompagnement au long cours durant les sept mois se devait d'aider au rapprochement des acteurs afin que s'installe une situation d'apprentissage qui mette l'enseignant-stagiaire en position d'acteur de son propre parcours didactique. De fait, nous tenions à ce qu'une communauté de pratiques au sens de Wenger (1998) s'installe, et qu'un engagement implicite qui permet un échange de confiance entre les pairs concernés par la formation se concrétise. En effet, le fait que la correctrice soit issue du même milieu professionnel que les enseignants-stagiaires facilitait l'instauration de la confiance et du renforcement du lien d'appartenance communautaire. Les stagiaires ont été informés dès la première rencontre en présentiel que le rôle du tuteur-correcteur était avant tout pédagogique, qu'il pouvait être organisationnel et parfois socio-affectif (Nissen, 2011) mais

en aucun cas donneur de leçons ou juge. Ainsi, la correction des devoirs ne donnait pas lieu à une note mais engageait aux remarques, conseils, aides et explications. Dans une perspective d'échange de pratiques, les apprenants étaient invités à expliciter leurs pratiques quotidiennes, leurs choix didactiques et à apprendre de leurs pairs (Charlier, 2003).

Comment fonctionna notre communauté de pratiques ? La première année, les échanges asynchrones en mode *one-to-one* permirent tout d'abord d'interagir sur les corrections relatives aux devoirs. Au fil du temps, le tutorat au long cours laissait l'opportunité aux stagiaires de s'adresser directement et librement à leur tuteur en cas de question linguistique ou didactique et réciproquement. La seconde année fut conçue sur le même principe d'échanges mais cette fois en modes *one-to-one* et en modes *one-to-many* et *many-to-many* grâce au forum de discussion de la plateforme Moodle. Le concepteur du dispositif fut à la fois tuteur, correcteur et animateur des rencontres en présentiel.

5. L'ouverture

Le dispositif AOTP peut-il être considéré comme une FOAD ? Notre dispositif est-il flexible et individualisant ? Le degré de contrôle pédagogique est-il important ou faible ? (Jézégou, 2005, 2008). Nous pouvons penser que notre dispositif se positionne comme un outil plutôt ouvert puisqu'il propose des apprentissages individualisés qui prennent en compte le stagiaire dans sa singularité. Pour ce qui est du degré de contrôle pédagogique, nous pouvons le considérer comme faible puisque d'une part, les évaluations ne donnent pas lieu à une notation et la participation du stagiaire au dispositif, en dépit de son caractère obligatoire, n'est pas assortie d'une sanction quelconque¹⁶⁵ en cas de manquement. La distance transactionnelle reste faible au sens de Moore (1993), ce qui revient à dire que la relation éducative est importante puisque les stagiaires sont accompagnés tout au long de la formation à distance (Jézégou, 2014).

¹⁶⁵ Le stagiaire reçoit une attestation de participation académique lorsque la totalité du stage est validée par le formateur. Dans le cas contraire, le stagiaire ne valide pas sa formation par une attestation. Il doit en outre expliquer les raisons de son absence et prévenir l'administration par voie hiérarchique.

3.2.1.4 Les acteurs et leurs rôles

Avant de clore cette section, nous présentons les acteurs du projet : les décideurs, les enseignants-stagiaires et le tuteur ainsi que les rôles qu'ils ont joué au sein de la mise en œuvre du dispositif.

Les décideurs :

L'institution rectorale académique est à l'origine de la décision de développer le numérique au sein de la formation académique, ce qui a permis d'initier notre projet. Le corps d'inspection de la discipline langues vivantes et plus précisément l'IA-IPR d'anglais a déterminé les besoins des enseignants non titulaires de l'académie et a orienté les objectifs à suivre pour notre dispositif. Le service du PAF nous a permis de proposer une offre de formation hybride adaptée aux besoins à l'intérieur du cadre rectoral, donnant ainsi sa crédibilité au projet vis-à-vis des stagiaires. La DSI et le Délégué Académique au Numérique (DAN) nous ont apporté leur expertise technologique et nous ont aidée à utiliser les outils numériques.

Les enseignants-stagiaires :

Le public visé est celui des enseignants non titulaires de LVE interlangues (anglais, portugais, espagnol, néerlandais) professant majoritairement en lycée professionnel, mais aussi en collège ou en lycée général. En dépit de statuts différents : contractuels, PE détachés, stagiaires néo-titulaires, maîtres auxiliaires, ces stagiaires sont tous en poste depuis plusieurs années dans l'académie et souhaitent continuer leur carrière d'enseignant(e) et si possible, en évoluant statutairement parlant.

Pour les deux années confondues, notre population se compose de 28 enseignants¹⁶⁶. Voici le découpage de cette population pour les deux années :

<i>Année 1</i>	<i>Année 2</i>
16 stagiaires	12 stagiaires
Total 2 années : 28 stagiaires	

Tableau 34. Nombre total de stagiaires d'AOTP

Les stagiaires de l'année 1 ne sont pas les mêmes que ceux de l'année 2. Nous avons un groupe différent de stagiaires chaque année. Voici le profil général des 28 stagiaires :

¹⁶⁶ La population se composait initialement de 36 inscrits. 8 n'ont pas donné suite pour des raisons diverses indépendantes du dispositif lui-même.

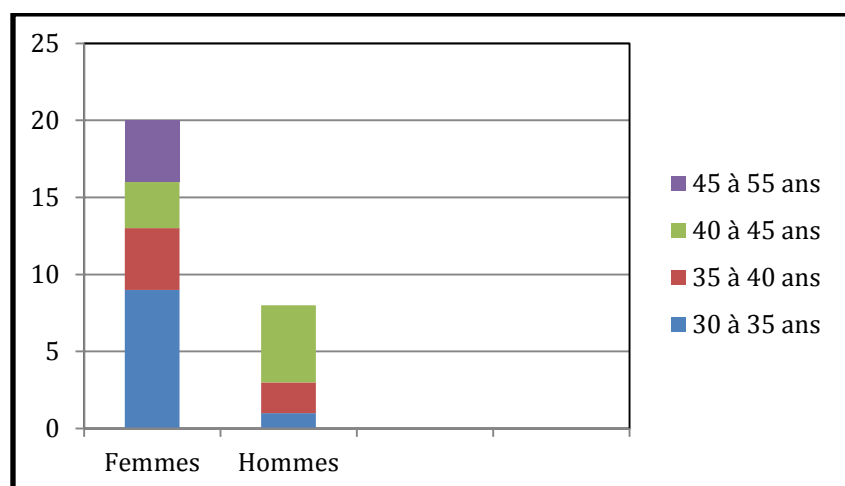


Figure 17. Profil général du public d'AOTP

Notre public se caractérise par une hétérogénéité d'âges supérieurs à 30 ans, le plus jeune d'entre eux ayant 31 ans et le plus âgé, 55 ans. Les stagiaires de sexe féminin sont les plus nombreux. 18 sont originaires de Guyane, 6 viennent de métropole, 4 des Antilles françaises ou de l'étranger (Brésil, Surinam et Afrique).

Nous poursuivons notre étude avec le cursus universitaire suivi, l'expérience d'enseignement et le souhait de préparer un concours d'enseignement en langues.

<i>M2</i>	<i>M1</i>	<i>Licence</i>	<i>DEUG</i>	<i>Diplôme étranger</i>
20 %	45 %	20 %	5 %	10 %

Tableau 35. Le cursus universitaire des stagiaires d'AOTP

<i>1 an</i>	<i>2 ans</i>	<i>3 ans</i>	<i>4 ans</i>	<i>5 ans et au-delà</i>
5 %	10 %	15 %	10 %	60 %

Tableau 36. L'expérience d'enseignement en années d'ancienneté

<i>RAEP</i>	<i>Capex externe</i>	<i>Capex interne</i>	<i>PE détaché</i>	<i>Stagiaire néo-titulaire</i>
25 %	20 %	25 %	10 %	20 %

Tableau 37. Le concours préparé

C'est le M1 qui est le diplôme le plus courant parmi nos stagiaires qui ont une expérience d'enseignement de 5 ans et plus pour plus de la moitié d'entre eux. La préparation aux concours donne des résultats disparates avec les trois types de concours présentés, ce qui

montre bien que nos stagiaires sont dans une perspective d'amélioration de leur statut, ou en voie de titularisation (PE détachés et néo-titulaires). Notons que ces trois résultats sont applicables à 20 stagiaires sur les 28 qui forment la totalité du groupe, 9 d'entre eux n'ayant pas renseigné les items correspondants à ces trois points de l'étude. De plus, un stagiaire qui prépare le concours de capes interne peut également présenter le RAEP et vice-versa, ce qui peut aussi biaiser les résultats.

Voyons maintenant quelles sont les langues vivantes étrangères enseignées et les types d'établissements d'affectation des stagiaires :

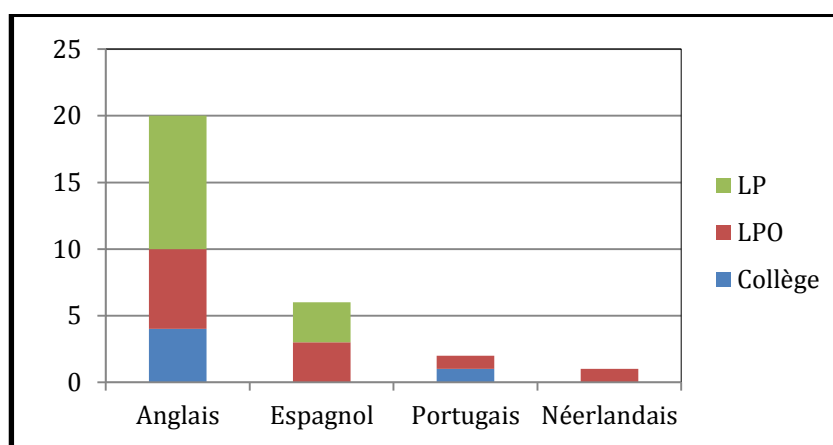


Figure 18. Langues et lieux d'enseignement du public d'AOTP

Il est à noter que les stagiaires anglicistes sont les plus nombreux et qu'ils enseignent principalement en LP. Cinq stagiaires enseignent en collège mais souhaitent intégrer l'enseignement professionnel. Ceux d'entre eux qui professent en LPO sont le plus souvent affectés dans la SEP¹⁶⁷ du lycée et peuvent également enseigner dans les deux sections, professionnelle et générale.

Le tuteur :

Nous parlons ici de notre mission de tutorat intervenue en modalité distantielle et dont les rôles furent pédagogique, social, motivationnel et évaluatif.

La première tâche est d'accompagner les enseignants-stagiaires en ligne tout au long de la durée de la formation à distance en entretenant une correspondance numérique régulière formelle ou informelle mais non pressante, selon le principe de « la distance proximale » de Paquelin (2011 : 566), qui suppose un réglage temporel du « ni trop peu » et du « ni trop souvent ».

¹⁶⁷ Section Enseignement professionnel d'un lycée général.

La mission est également évaluative puisque nous corrigeons les devoirs pédagogiques envoyés à distance. Le retour évaluatif est adressé rapidement au stagiaire afin que celui-ci puisse profiter des corrections, remarques et conseils et ainsi améliorer ses pratiques didactiques et pédagogiques. En effet, le stagiaire est encouragé à envoyer à la correction un projet pédagogique qu'il envisage de proposer à ses apprenants à court terme et peut ainsi bénéficier du retour personnalisé d'un praticien expérimenté qui rejoint l'idée de « tutorat d'aide individualisée » de Rivens Mompean (2013 : 206). Cette mise à distance peut de surcroît aider le stagiaire à s'engager dans un processus de réflexivité cognitive vis-à-vis de son travail grâce à l'apport d'un avis extérieur, avis qu'il n'est pas toujours aisé d'obtenir sur le terrain, mis à part lors des inspections pédagogiques¹⁶⁸. Ici, l'avantage de cette approche évaluative est qu'elle se caractérise *in fine* comme un guidage et un conseil de pair bienveillant et formateur et non comme une appréciation hiérarchique donnant lieu à une note. La première année, en complément des corrections de devoirs, des conseils furent également prodigués sur le terrain grâce aux visites-conseil, et ce dans le cadre institutionnel de notre mission d'aide à l'inspection. Ce fut là aussi le moyen d'effectuer un suivi personnalisé en présentiel qui donnait lieu à un rapport de visite dans une approche d'accompagnement et de guide.

Rappelons enfin que le nombre limité de stagiaires favorisait les relations sociales de proximité et d'intimité entre les intervenants. En effet, si certains se connaissaient avant le début de la formation, ce fut le moyen pour d'autres d'élargir le cercle de leurs pairs. Ainsi, la recombinaison d'un petit groupe d'enseignants à distance, partageant la même culture disciplinaire et le même milieu professionnel, facilitait la mise en commun d'expériences à distance selon une approche socioconstructiviste où le stagiaire apprend des autres et avec eux par le biais de ses interactions avec ses pairs.

Pour ce qui est de la mission d'animateur en présentiel, la tâche fut remplie par le concepteur du dispositif, lui aussi enseignant, tuteur, correcteur et chercheur. Ses missions en amont de la rencontre comportaient plusieurs volets¹⁶⁹ :

¹⁶⁸ Pour un enseignant titulaire, les inspections interviennent en moyenne tous les trois ans et sont assorties d'une note pédagogique qui participe à l'avancement de carrière. Dans le cas d'un enseignant non titulaire, la visite-conseil peut être annuelle mais ne donne lieu à aucune note.

¹⁶⁹ Nous nous inspirons de la terminologie de Nissen (2011 : 7-8), qui permet de catégoriser les rôles et actions du tuteur dans une formation hybride.

- **Organisationnel** : mise en place d'une logistique d'accueil des stagiaires sur site. (correspondances avec les chefs d'établissement d'EPL, réservation de salles informatiques, envoi des convocations aux stagiaires), élaboration du programme de la rencontre ;
- **Pédagogique** : création et enseignement du cours, préparation de document d'appui (diaporama, documents divers), recherche de ressources pédagogiques et didactiques ;
- **Animation** : accueil et animation de la journée de rencontre. Encouragement à interagir ;
- **Technique** : formation des stagiaires à l'utilisation de la plateforme Moodle académique, résolution de problèmes divers (demande de création de messagerie académique, re-routage du courriel académique sur le courriel personnel...) ;
- **Social-Relationnel** : encouragement, valorisation, motivation des stagiaires et ménagement des problèmes de face. Création d'une ambiance amicale, bienveillante et studieuse au sein du groupe. Aide à la cohésion sociale du groupe.

Comme nous venons de le voir, les acteurs du dispositif jouent un rôle bien défini et complémentaire au sein du projet. En tant que conceptrice de ce dispositif, nous veillons principalement à ce que le stagiaire ait l'opportunité de :

trouver une organisation spatiale, temporelle et sociale pour réaliser ses apprentissages dans un contexte qui lui est singulier (Paquelin, 2011 : 569).

3.2.1.5 Le dispositif à la lumière du cadre théorique

Nous avons décrit le dispositif AOTP dans ses aspects pratique et fonctionnel en prenant soin d'explicitier les paramètres contextuels qui y sont associés. Nous souhaitons à présent compléter cette description en proposant une visualisation théorique de notre objet d'étude, en nous référant au cadre de la partie une de notre travail.

Quatre pôles théoriques fondamentaux se dégagent :

- l'apprentissage à distance (1.1.1), et la notion de dispositif pédagogique médiatisé (1.1.2 -1.2.1) ;

- l'approche socioconstructiviste (2.1.1.2) qui permet le co-apprentissage entre pairs au moyen des TIC selon une approche communicative associée à la CMO (1.2.3.2 – 1.3.3) ;
- le changement de paradigme en didactique des langues-cultures (1.1.1.3- 2.1.3) qui est lié à la perspective actionnelle de l'apprentissage des langues étrangères (2.2.3) ;
- la théorie de l'activité qui est envisagée dans les travaux de didactique professionnelle (2.3.2).

Nous proposons un schéma théorique du dispositif médiatisé à l'étude qui présente les sous-domaines rattachés aux quatre pôles théoriques fondamentaux :

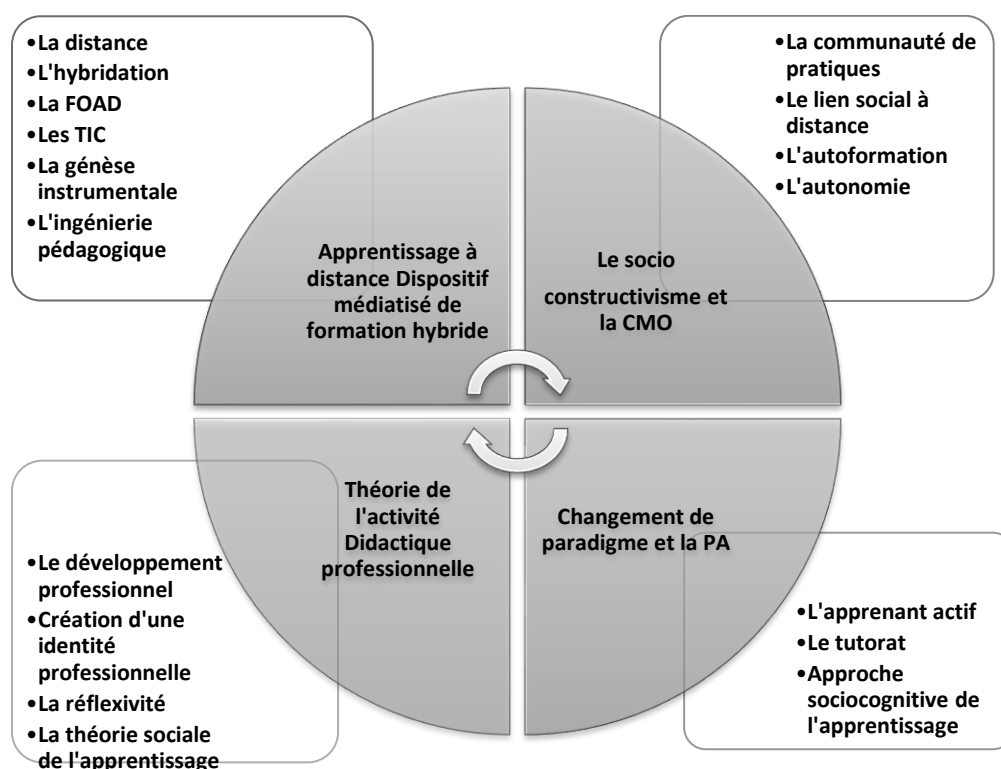


Figure 19. Le dispositif médiatisé vu sous l'angle théorique

Ce sont les relations entretenues par les sous-domaines des quatre pôles qui vont faire fonctionner le dispositif médiatisé de formation hybride. À titre d'exemple, la création d'une communauté de pratiques favorisera une approche sociocognitive de l'apprentissage par le recours aux TIC qui permettront à la communication entre les acteurs de s'instaurer. Cette communauté de pratiques aidera à la création de l'identité professionnelle du formé qui sera peut-être plus à même à travailler en autonomie grâce au tutorat en ligne.

Nous poursuivons notre description du dispositif dans son contexte par l'étude des objectifs visés par la formation AOTP.

3.2.2 Les objectifs

Notre sous-section s'attèle à cerner les objectifs visés par le dispositif d'un point de vue épistémologique qui cible les niveaux macro, méso et micro éducatifs en relation avec le dispositif. Ce triple éclairage considère les finalités du dispositif dans leurs spécificités afin de mieux les apprécier dans la globalité du dispositif.

Les objectifs de l'institution ou de l'inspection sont définis en prenant en considération les problématiques éducatives nationales et locales. Quant à ceux des stagiaires, ils varient en fonction des besoins et projets professionnels et/ou personnels mais sont reliés à l'objectif commun du dispositif. Enfin, en tant que chercheuse nous nous attelons à répondre à une problématique de recherche qui est liée aux deux autres objectifs.

Nous verrons quelles relations s'établissent entre ces trois points de vue intervenant à des niveaux différents du système éducatif et comment ces objectifs peuvent éventuellement se compléter et converger vers une visée commune.

3.2.2.1 Les objectifs du dispositif au niveau macro éducatif

Du point de vue académique, les priorités stratégiques répondent à des obligations ou à des orientations nationales, mais elles dépendent également des réalités de l'académie qui déterminent à leur tour les choix stratégiques du plan de formation. Renforcer les compétences professionnelles des personnels et professionnaliser les néo-titulaires et les contractuels furent deux des orientations prioritaires académiques en formation continue durant les deux années de notre expérimentation¹⁷⁰, ce qui relève d'objectifs qualitatifs. Le renforcement des compétences vise une approche par discipline et pour ce qui nous concerne, l'accompagnement de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

Comme nous le soulignons précédemment, les objectifs ainsi matérialisés par le PAF furent affinés par le corps d'inspection de LVE qui détermina sur le terrain les besoins plus

¹⁷⁰ Les deux autres axes au PAF du second degré sont l'accompagnement des projets visant la titularisation et l'évolution professionnelle des agents et la mise en œuvre de la refondation de l'école (Académie de la Guyane, PAF 2014-2015).

précis des enseignants non titulaires de langues. À travers le prisme macro éducatif, l'objectif fondamental de notre dispositif fut d'améliorer les compétences professionnelles de ces enseignants. En effet, apprendre à organiser son travail pédagogique revient à renforcer ses compétences professionnelles au niveau didactique, pédagogique et linguistique en vue de permettre la réussite des apprenants du secondaire dans leur apprentissage d'une L2. Au final, et d'une manière plus générale, c'est la réussite éducative linguistique de l'apprenant qui est visée.

Ce système d'objectifs comporte un sous-système constitué d'autres objectifs complémentaires. L'un d'entre eux s'intéresse à la culture numérique nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant. L'objectif vise à développer la culture numérique des personnels enseignants et cible l'acquisition des connaissances et des habiletés d'utilisation des outils numériques afin d'en tirer parti en formation et en cours de langues. Développer de telles compétences opérationnelles représente un avantage pour le stagiaire en formation qui peut découvrir et s'approprier des outils tels qu'une plateforme Moodle et un forum de discussion. Non pas que l'enseignant d'espagnol ou de portugais utilisera ce type de plateforme avec ses apprenants du secondaire, mais le fait de les connaître et d'être capable de les utiliser enrichit la culture numérique individuelle. En cours de langues, l'habileté à manier les outils de vidéo projection ou de réception/production orales telles que la baladodiffusion aide à diversifier les supports et les ressources en cours de LVE et peuvent contribuer à la mise en place d'une pédagogie plus différenciée. Notre dispositif ne vise pas la formation à ces outils cependant il a été conseillé aux stagiaires d'inclure l'utilisation des TIC dans l'apprentissage de la L2 dans leurs séances et séquences pédagogiques. Le dispositif pourra donc sonder si l'intégration des TIC se vérifie sur le terrain.

D'autres objectifs quantitatifs visent le développement des formations de type hybride avec tutorat à distance, qui peuvent être conçues à destination des personnels affectés en zones isolées. Elles répondent à une logique financière de réduction des coûts qui prévoit le déplacement des formateurs vers les zones isolées plutôt que celui des stagiaires vers le lieu de formation. Effectivement, cette politique économique a des effets sur notre dispositif qui s'adresse à un public couvrant deux bassins, celui de Cayenne et de Saint-Laurent-du-Maroni et de Mana, qui sont deux communes éloignées. Nous devons prévoir de nous déplacer deux fois par an vers une de ces communes de l'ouest, afin que nos deux

rencontres en présentiel puissent avoir lieu auprès des enseignants de ces communes. Il faudra de ce fait prévoir la mise en œuvre logistique adéquate.

3.2.2.2 Les objectifs du dispositif au niveau méso éducatif

Notre recherche étudie les effets du dispositif médiatisé sur la formation d'enseignants de langues vivantes étrangères non titulaires. Nous cherchons donc à confirmer (ou infirmer) l'hypothèse que le dispositif mis en place peut, dans notre problématique précise, former des enseignants à améliorer leurs pratiques didactiques. Nous rappelons ici que le fait de chercher à améliorer les pratiques didactiques a pour but d'accroître l'efficacité du cours de langue auprès des apprenants du secondaire, par conséquent la langue étrangère et son apprentissage sont au centre de notre recherche et de notre action.

Le premier objectif en tant que chercheuse est de répondre à notre problématique de recherche, qui est de savoir si les stagiaires pourront se former via le dispositif et quels seront ses effets sur eux. Par conséquent, nous devons créer un outil qui puisse permettre aux dimensions cognitives et sociales d'exister à distance ; aux enseignants d'apprendre en ligne par le biais des interactions à distance, selon une perspective socioconstructiviste. Le fait de créer une communauté de pratiques à distance, concomitant de la création du lien social à distance, est le second objectif qui est intimement lié au premier. À ce stade, nos objectifs de recherche sont imbriqués dans les objectifs propres au dispositif médiatisé AOTP. Ainsi, si nos stagiaires parviennent à améliorer leur organisation pédagogique, ils auront dans le même temps réussi à :

- Parfaire leur connaissance des programmes et référentiels ;
- Améliorer leur compréhension de l'approche actionnelle et du CECRL ;
- Utiliser un langage didactique et cibler les niveaux de compétences et comprendre les descripteurs du cadre européen ;
- Définir le projet pédagogique annuel, puis des étapes séquentielles et des séances ;
- Privilégier la langue cible pour la communication écrite/orales des consignes ;
- Connaître les types d'évaluations possibles en fonction de l'objectif recherché ;
- Utiliser les TIC ;
- Travailler sur des situations concrètes rencontrées dans un cours de L2.

Par ailleurs, si les interactions entre pairs contribuent à l'apprentissage, l'accompagnement prévu par le tutorat à distance auprès des stagiaires vise à lutter contre l'isolement humain et pédagogique des enseignants. Nous pouvons imaginer qu'un enseignant en langue qui commence dans le métier (c'est le cas pour 5 % de nos stagiaires) trouvera avec les échanges en ligne l'opportunité de poser des questions, d'apprendre « les trucs du métiers », de rester en contact sur le long terme avec ses pairs, et de se sentir psychologiquement accompagné. C'est aussi le moyen de partager des ressources via le courriel, la plateforme ou le forum de discussion, source d'échange à distance différente et suivie dans le temps.

La construction identitaire de l'enseignant-stagiaire peut aussi s'effectuer par le truchement des échanges collaboratifs entre pairs en ligne. Le fait d'échanger avec le tuteur donne le moyen au stagiaire de prendre conscience de l'acquisition de ses compétences dans le cas d'un travail réussi par exemple. Interagir avec ses pairs peut aussi participer à la reconnaissance des compétences du stagiaire qui peut alors trouver matière à se situer, à s'auto-évaluer, à mieux se connaître, il peut s'opérer une co-construction du sujet dans ce cas, au sens de Wenger (1998), intervenant dans une perspective socioconstructiviste. Le fait d'appartenir à un groupe d'enseignants de LVE aide à obtenir une légitimité professionnelle parfois dégradée lorsqu'on est non titulaire, et qui est pourtant essentielle à la construction de l'identité professionnelle. En effet, nous cherchons aussi à motiver ces enseignants à ce qu'ils préparent les concours, perspective difficilement envisageable lorsque l'on manque d'assurance et d'estime de soi. Ce type de formation, s'adressant exclusivement aux non-titulaires, est une reconnaissance de leur parcours qui vise à valoriser leur travail, tout en les aidant à mieux se situer professionnellement. Comprendre et apprécier la valeur de son travail, mieux se positionner dans le métier ou au contraire prendre conscience que cette voie professionnelle n'est pas la bonne nous permet de dire que le dispositif AOTP concourt à la création identitaire des participants.

Le dernier objectif visé par notre dispositif, et non des moindres, concerne l'acquisition de l'autonomie et la possibilité d'autoformation des stagiaires. Comment rendre le dispositif propice à leur acquisition et éventuellement à leur développement ?

L'autonomie des stagiaires concerne leur aptitude à faire seul, et à se positionner comme acteur de leur apprentissage durant la période que dure la formation (Holec, 1979). Si nous prenons l'exemple des TIC, l'autonomie des participants est corrélée à la faculté de leur utilisation. Les TIC au sein du dispositif AOTP servent à communiquer (le courriel académique, le forum de discussion), à s'informer, à trouver les ressources nécessaires à la préparation des devoirs à effectuer qui sont mises en place dès la phase présentielle. Pour la seconde année, ces ressources restent consultables sur la plateforme Moodle réservée à la formation, ce qui induit qu'en phase distantielle, les stagiaires soient en mesure d'utiliser les outils mis à leur disposition. Cela ne va pas de soi surtout lorsque la pratique de l'outil, ici la plateforme Moodle, est nouvelle pour certains stagiaires qui doivent alors l'adopter puis intégrer son usage dans leur routine professionnelle. Afin de tenter de remédier au risque : « de creuser les écarts entre ceux qui savent apprendre, ceux qui maîtrisent les TIC et les autres » (Barbot, 2005 : 215),

un test d'utilisation et de manipulation de cette plateforme fut effectué avec les stagiaires lors de la rencontre en présentiel du début de parcours, et un tutoriel fut mis à disposition de chaque participant pour faciliter son usage en autonomie.

Si l'autonomie du stagiaire paraît indispensable à l'apprentissage à distance, l'autoformation l'est tout autant. Notre dispositif requiert du stagiaire qu'il puisse s'autoformer au sens de Barbot (2005 : 214) :

Le premier type d'autoformation, que je désigne comme approche en hologramme de l'autonomie¹⁷¹, repose sur une co-construction entre les acteurs, l'objectif étant le développement d'un processus, celui de l'apprentissage. (...) Elle relève de l'ingénierie éducative. (...) En fait, elle exige la prise en compte des trois niveaux micro, méso et macro éducatifs.

Notre objectif en tant que conceptrice du dispositif est d'opter pour une démarche d'ingénierie suffisamment complète qui prenne en compte tous les niveaux de fonctionnement qui agissent au sein et sur le dispositif. Nous synthétisons les différentes contraintes de l'autoformation éducative à travers trois dimensions : technico-pédagogique, psycho-pédagogique et socio-pédagogique sous forme de tableau emprunté à Rivens Mompean (2013 : 141) et inspiré de Carré *et al.* (1997) :

¹⁷¹ En italiques dans le texte.

<i>En lien avec le...</i>	<i>Niveau éducatif</i>	<i>Approche</i>	<i>Lien pédagogique</i>	<i>Domaines corrélés</i>
Sujet	Micro	Auto	Psycho-pédagogique	Motivation, affectif, cognitif
Dispositif de formation	Méso	Hétéro	Technico-pédagogique	Dispositif, méthodes, outils
Environnement	Macro	Éco	Socio-pédagogique	Éducation, organisation

Tableau 38. Synthèse des modalités de l'autoformation d'après Carré et al. (1997)

Le défi de la conception de dispositif de formation et de faire collaborer les trois dimensions afin d'élaborer un outil qui donne le plus de possibilités au sujet de s'autoformer. Dans une situation idéale, le sujet développerait des capacités d'auto-apprentissage en utilisant les outils et ressources (techniques et humaines) offertes par le dispositif dans une perspective psycho et technico-pédagogique afin d'accéder à la finalité voulue. Nous verrons dans la partie 3 de notre thèse si cela a pu se faire.

3.2.2.3 Les objectifs du dispositif au niveau micro éducatif

Nous nous positionnons à présent du côté des stagiaires et de leurs possibles objectifs en tant que participants à cette formation AOTP. L'intention de participer à ce dispositif de formation n'est pas leur objectif premier puisque nos stagiaires sont nommés par le corps d'inspection. Le fait de suivre cette formation est une obligation professionnelle et peut être perçue comme une contrainte pour certains. Par conséquent, les objectifs des enseignants non titulaires se trouvent ailleurs.

Nous pouvons penser que le fait d'être inscrits à ce dispositif de formation les encourage à profiter de l'occasion pour parfaire leurs pratiques didactiques qui est l'objectif pédagogique majeur au niveau méso du dispositif. D'autre part, les enjeux divergent en fonction du statut des stagiaires comme nous le schématisons ci-après :

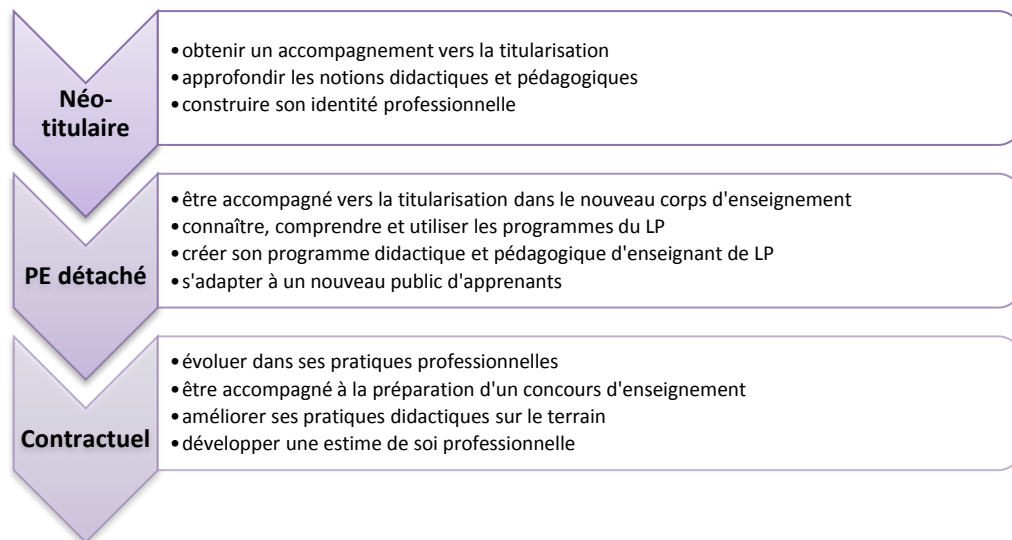


Figure 20. Les relations statuts - objectifs du stagiaire au sein d'AOTP

Cependant, ces objectifs se greffent à d'autres objectifs sociaux communs au groupe. Par exemple, celui de mieux connaître la communauté des enseignants de LVE du territoire et de former ainsi de nouveaux contacts professionnels. Le dispositif permet d'obtenir un avis sur ses choix pédagogiques et didactiques, ce qui légitime les pratiques. Dans cette optique, la valorisation d'un travail bien fait peut conforter un non titulaire, mettre ses qualités en avant et déclencher chez lui la motivation nécessaire à la préparation des concours d'enseignement, ce qui peut devenir un nouvel objectif pour l'enseignant-stagiaire.

Voici une synthèse sous forme de schéma qui illustre les particularités de chaque objectif et ce qu'il induit dans la préparation du dispositif. Chaque décision ou choix a des effets sur les objectifs des autres niveaux qui à leur tour auront un impact sur l'ingénierie de conception du dispositif, produisant un effet de vase communicant :

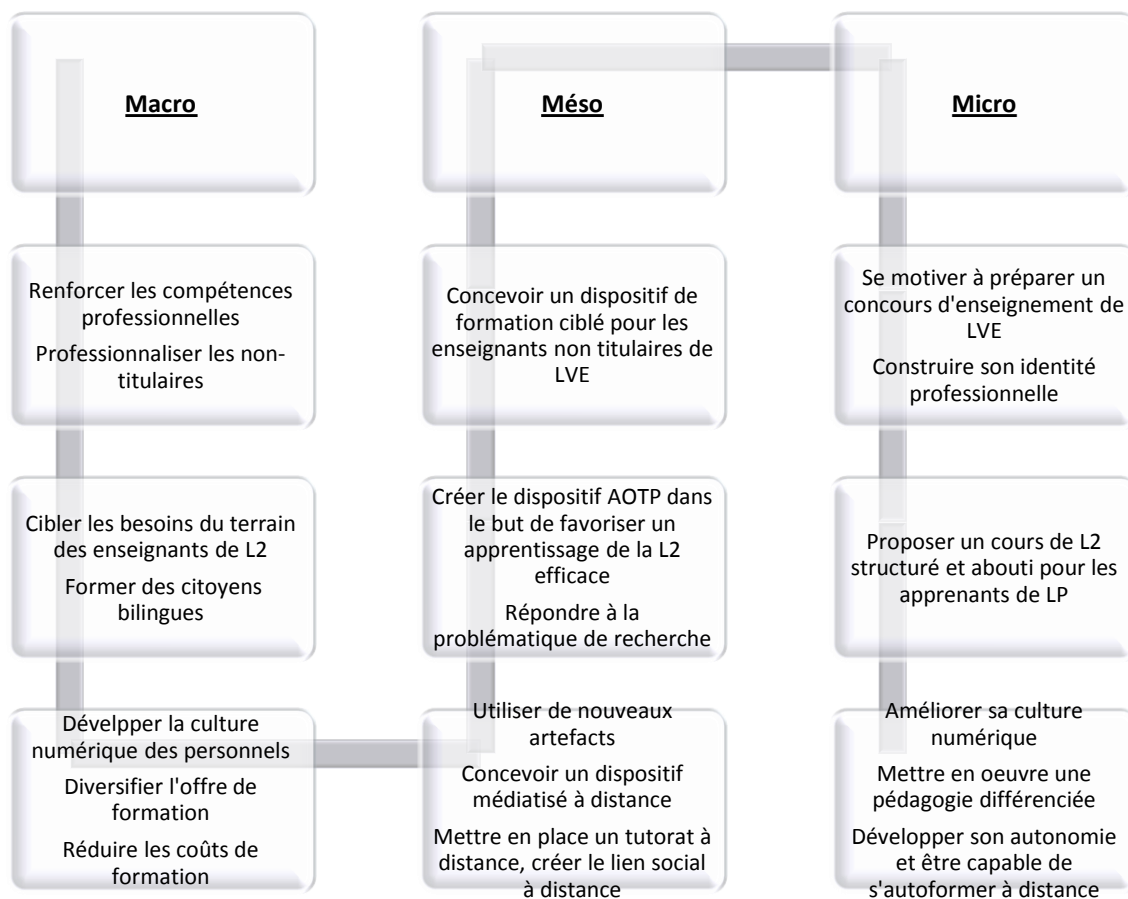


Figure 21. Le système des objectifs et leurs relations aux trois niveaux de fonctionnement du dispositif AOTP

Le niveau méso du dispositif apparaît comme un des éléments de réponse aux objectifs et attentes des deux autres niveaux. Ce système des objectifs fut pérenne pour les deux années d'existence de notre formation, mais il aurait suffi que les décisions prises au niveau macro, qui sont régies par les politiques ministérielles et les projets académiques (plan triennal) changent pour que le système change lui aussi. De la même façon, des modifications ou des difficultés de réalisation des objectifs au niveau micro des stagiaires influent sur les objectifs du niveau méso.

3.3 Synthèse chapitre 3

Ce chapitre trois situe notre expérimentation dans son environnement unique propre au département de la Guyane française. Cette région française est particulièrement riche linguistiquement parlant, et complexe dans sa configuration géographique et ses spécificités sociales, ce qui exige de la part du concepteur de la formation des enseignants non titulaires des connaissances du terrain et des adaptations que nous avons voulu expliciter ici.

La description de notre dispositif médiatisé aide le lecteur à prendre la dimension de son fonctionnement et à saisir ses objectifs. Étant donné que notre cadre théorique se réfère au constructivisme et au socioconstructivisme, nous avons voulu montrer que la conception du dispositif fut d'une part un cheminement dont le point de départ venait d'un constat, d'une situation de terrain pour arriver, petit à petit, à la construction du projet puis du dispositif lui-même.

Par ailleurs, nous avons nous-même appris des autres et de notre propre expérience en tant que conceptrice de la formation hybride. Ce chapitre dévoile, à travers les références contextuelles sur lesquelles le dispositif s'est fondé, le parcours de notre propre apprentissage en tant que conceptrice, chercheuse et praticienne en langues.

Chapitre 4

Le positionnement du chercheur dans une démarche de Recherche-Action

Le chapitre quatre explicitera notre méthodologie de recherche en didactique des langues-cultures (DDL), la recherche-action (RA), et permettra de situer notre positionnement au sein de cette démarche.

Plus précisément, la première partie du chapitre décrira les modalités de la RA ainsi que ses effets sur notre dispositif de formation.

C'est la posture de recherche du praticien-chercheur qui sera abordée dans une seconde partie. Nous montrerons quel a été notre positionnement et de quelle façon nous avons pu évoluer vers une posture de chercheur où les deux composantes de la RA ont cohabité.

4.1 La Recherche-Action

La RA en DDLC que nous avons menée durant deux années dans le domaine de la formation d'enseignants de L2 nous a conduite à adopter une méthodologie que nous allons décrire et expliquer. Parce que nous sommes à la fois chercheuse et praticienne, nous nous interrogeons sur notre aptitude à adopter un regard épistémologique en RA qui permet les va-et-vient entre recherche et action et la prise de recul nécessaire à l'acquisition d'une posture de chercheuse responsable.

4.1.1. Définitions

Nous définissons la DDLC et la RA et voyons comment notre travail de recherche est lié aux deux concepts.

4.1.1.1 La DDLC

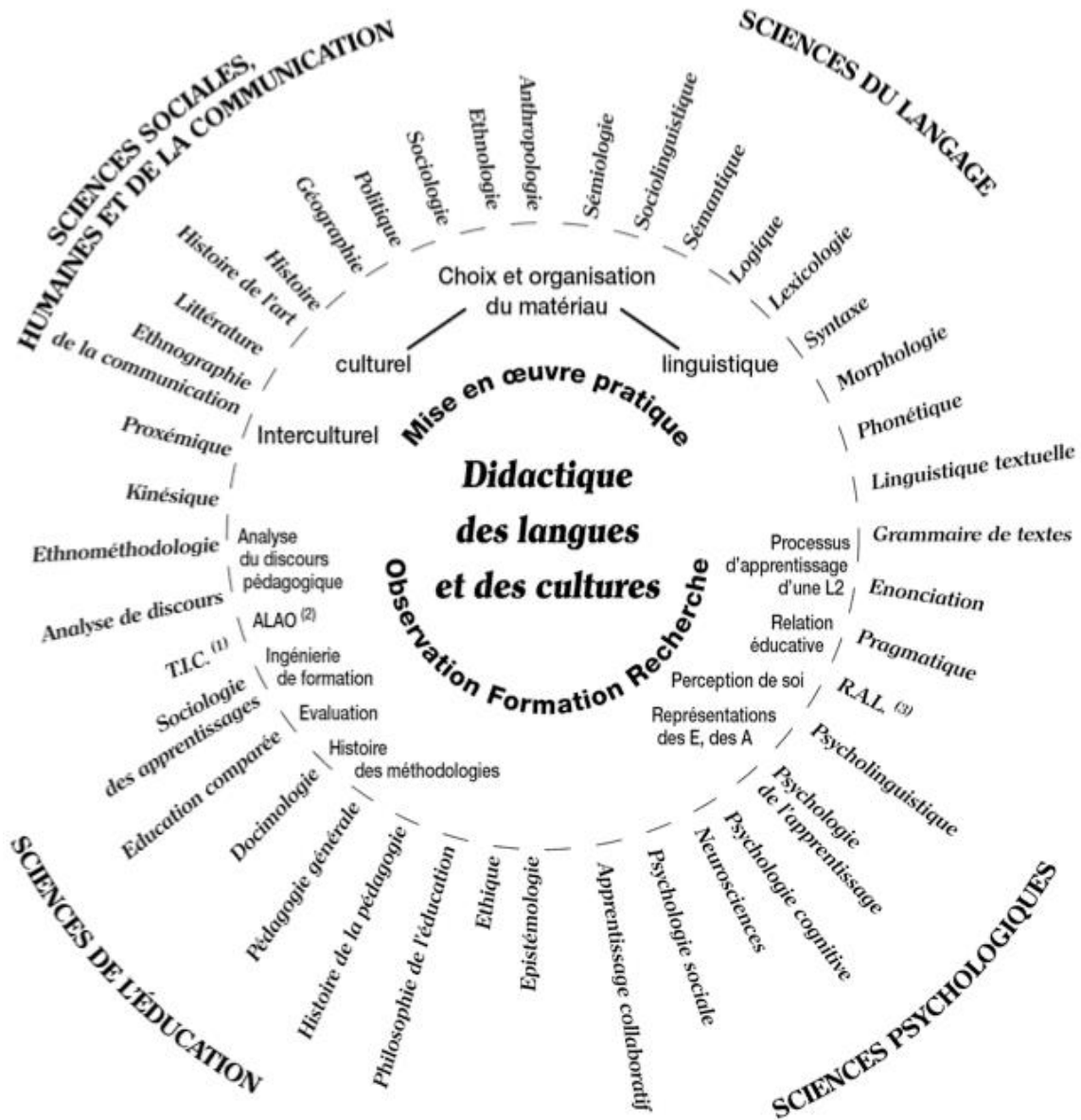
La DDLC est une discipline d'observation, de réflexion et d'intervention qui s'intéresse à l'enseignement/apprentissage des langues et qui répond à une demande sociale. (Pothier, 2003). Nous nous référons à la marguerite de la didactique (*op.cit.*, 38) qui illustre l'éventail des nombreuses disciplines avec lesquelles la DDLC entretient des relations, telles que la sociologie, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie générale, la sémantique...

La DDLC est donc interdisciplinaire, pluridisciplinaire, et surtout transdisciplinaire, selon Pothier (*op.cit.*, 40). L'auteure explique que la DDLC trouve sa force dans ces emprunts, ces croisements et ces partages avec d'autres disciplines sans pour autant se perdre :

La force d'un concept, c'est justement sa solidité et sa résistance à la manipulation, voire à la distorsion ou pour le dire autrement sa capacité à se prêter à d'autres environnements que ceux dans lesquels il a vu le jour.
(Pothier, 2003 : 40-41).

La transdisciplinarité de la discipline nous permet d'envisager une recherche enrichie de l'apport d'autres disciplines, et de ne pas nous limiter à l'une ou l'autre d'entre elles. Notre recherche s'intéresse ainsi à la fois aux aspects psychologiques, sociaux et cognitifs de l'apprentissage des langues, aux TIC et aux sciences de l'informatique et de la communication, à l'analyse des discours de la communication médiatisée par ordinateur, à

la pédagogie... et de ce fait opère des emprunts aux quatre sciences présentes sur la figure :



Le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention

(1) Technologies de l'Information et de la Communication
 (2) Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
 (3) Recherche en Acquisition des Langues

Figure 22. Le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention (Pothier, 2003 : 38)

La 'mise en relation' entre plusieurs disciplines qu'induit la recherche en DDLC permet une démarche scientifique qui inclut des questionnements, des comparaisons, des réflexions au sein d'un positionnement épistémologique. Un tel positionnement exige que nous nous intéressions aux aspects conceptuels de plusieurs disciplines afin d'obtenir une vision plus complète des notions théoriques pertinentes pour notre thèse et de construire ainsi notre propre objet de recherche. De fait, le choix d'un forum de discussion comme outil de la CMO pour notre dispositif nous a dirigée vers des notions théoriques et des disciplines diverses dont voici quelques exemples :

- l'outil TIC et son appropriation possible par nos sujets et les travaux sur la théorie de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Disciplines : informatique et technologie, psychologie ;
- la CMO et l'apprentissage à distance ainsi que les recherches sur l'analyse des discours (Marras, 2004) et le socioconstructivisme (Vygotsky, 1934), Disciplines : linguistique, psychologie, pédagogie, communication.

Enfin, la DDLC est une discipline de l'action sociale puisqu'elle s'intéresse à la langue. C'est une discipline praxéologique où la description, l'observation des pratiques alimente la réflexion théorique et vice-versa. La figure 21 montre bien leur interdépendance : la mise en œuvre pratique de l'objet de recherche se construit grâce à la recherche théorique, laquelle en retour, s'enrichit de la pratique.

4.1.1.2 La RA

Narcy-Combes (2001 : 50-51) explique que la recherche-action est :

une recherche en interaction sociale, dans la vie réelle, et non en laboratoire, où il convient d'allier innovation, créativité, scientificité et donc distanciation.

La RA est un processus dynamique, évolutif, qui met le chercheur « en situation » (Macaire, 2010 : 23), c'est une méthodologie « mixte [qui] tend tantôt vers le pôle scientifique, tantôt vers le pôle praxéologique » (*op.cit.*). Le processus est mouvant puisqu'il laisse la liberté au chercheur, qui est partie prenante de l'action, d'opérer des ajustements consécutifs aux observations recueillies sur le terrain de l'action et aux

questionnements qui interviennent durant les phases cycliques¹⁷² du temps de la recherche. Il est mixte étant donné qu'il tend à la fois vers le pôle scientifique et vers le pôle praxéologique. Cette mixité est exigeante car ambiguë et inconfortable pour le chercheur, en effet, le va-et-vient entre les deux pôles exige un recul, et plus précisément, pour reprendre les propos de Macaire (2011 : 15) :

Un processus de distanciation par rapport à soi-même en tant que chercheur (...) une prise de recul critique par rapport aux pratiques, (...) un processus inscrit dans l'action, c'est à dire en interaction avec l'action (...) car « l'action sur¹⁷³ » est aussi importante dans la recherche-action que l'action en elle-même.

Par conséquent, comment faire cohabiter implication du chercheur dans la recherche qu'il mène et distanciation vis-à-vis de celle-ci ? Est-il possible d'articuler les deux volets du couple recherche-action avec une égale objectivité ? Il n'est pas toujours aisé de pratiquer un recul sur soi et sur ses actions en vue de les faire évoluer et ce de façon neutre et totalement objective. Pour Macaire (2011), il faut viser une méthodologie 'objectivante' non totalement objective, mais qui aide à s'en rapprocher.

Ainsi, nous nous efforcerons de nous rapprocher de cette objectivité quand il s'agira d'observer et d'étudier notre dispositif en adoptant une posture de recherche responsable.

4.1.1.3 La RA en DDLC

Selon Nancy-Combes (2005), la recherche-action semble être la méthodologie de recherche la plus adaptée pour l'objet qu'étudie la DDLC, à savoir la langue seconde, parce qu'elle est une pratique sociale.

C'est la pratique sociale qui permet à notre recherche de rester ouverte au sens de Montagne-Macaire (2007 : 106) :

[Enfin,] la recherche-action en didactique des langues peut souvent être considérée comme un système ouvert et non fermé, c'est-à-dire comme un espace de création et non comme un simple champ d'intervention.

En effet, le dispositif médiatisé que nous étudions reste ouvert aux « créations » qui peuvent émaner des acteurs du dispositif, et ne correspond pas à une expérimentation de laboratoire au sens de Grosbois (2007) par exemple, qui privilégierait plutôt une démarche

¹⁷² Les cycles de recherche seront développés en 4.1.2.

¹⁷³ En italiques dans le texte.

méthodologique expérimentale et fermée, dont l'objet d'étude reste le même tout au long de l'expérimentation. Notre travail de recherche relève de « l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif » (Juan, 1999 : 13, cité par Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 15), parce qu'il prend en compte la « complexité des situations d'enseignement/apprentissage » (Montagne-Macaire, 2007 : 71), l'évolution de l'objet en fonction du contexte et que nous gardons une posture de recherche ouverte propre à la RA :

Méthodologie proche des réalités, des terrains, en contextes, [qui] ne cherche pas la cohésion, mais s'attarde sur les clivages, les freins, (...). Elle opte pour le déséquilibre potentiel, en quête de tensions (Macaire, 2011 : 22).

Notre RA s'intéresse à une action de formation hybride d'enseignants de langues qui vise l'amélioration d'une pratique d'enseignement, l'organisation pédagogique du cours de langues (la préparation et la présentation du cours aux apprenants du secondaire), afin de la transformer ou de la conforter, et ce par la production de travaux didactiques qui sont testés en cours de LVE. L'objectif est d'améliorer le cours de LVE afin de rendre l'apprentissage de la langue seconde des apprenants du secondaire le plus efficace possible. Cela nous conduit donc à considérer la DDLC, discipline de l'enseignement-apprentissage des langues, sous l'angle de la perspective actionnelle où la notion de locuteur de la L2 devient celle d'acteur social, celle de la communauté linguistique celle de la formation sociale et la notion de langue, celle des pratiques sociales associées aux constructions identitaires et de significations sociales (Véronique, 2007).

En effet, quelles que soient les actions de la RA réalisées en DDLC, on observe « un glissement de l'objet de recherche vers l'action » (Montagne-Macaire, 2007 : 104). Ces actions peuvent être :

- *des actions d'éducation ;*
- *des actions de formation d'enseignants de langues et d'accompagnement d'équipes et des projets dans des établissements ou des régions ;*
- *des actions de recherche portant sur des innovations pédagogiques et didactiques. (op.cit., 104-105).*

4.1.2. Les cycles de recherche

Une des particularités de la RA en DDLC tient à ses aspects dynamique et cyclique, conséquences de l'articulation entre l'action et la recherche :

(...) avec une référence aux concepts théoriques pour mettre en place des actions, qui sont ensuite de nouveau soumises à la lecture de la recherche, dans une approche cyclique et en spirale (Rivens Mompean, 2013 : 333).

4.1.2.1 L'articulation projet/pratique

Le schéma de Narcy-Combes (2001) aide à visualiser l'ensemble du mouvement de cette articulation de la RA, en partant de l'identification du problème pour se poursuivre ensuite par un va-et-vient entre l'engagement de l'action et la prise de recul nécessaire pour s'achever vers la théorisation. La figure montre aussi les parallélismes possibles entre les deux paramètres :

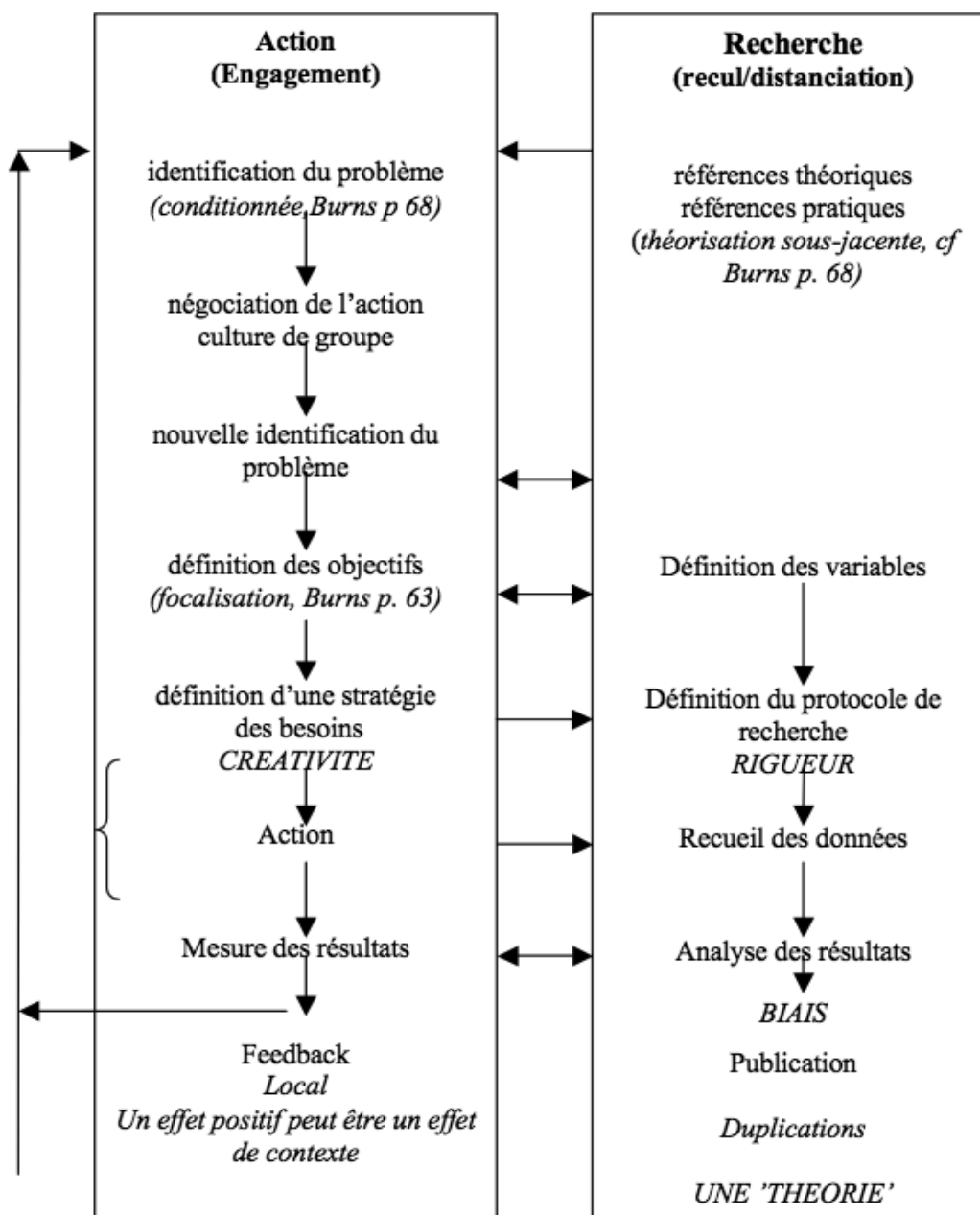


Figure 23. Les cycles de la recherche-action (Narcy-Combes, 2001 : 49¹⁷⁴)

Montagne-Macaire en 2007 s'inspire des modèles de la recherche sur la logique spiralaire de la RA (Kemmis et Mc Taggart, 1988) pour décrire les cinq phases générales correspondant aux cinq étapes constitutives de ce type de méthodologie.

¹⁷⁴ Les références à Anne Burns proviennent de son ouvrage : *Collaborative Action research for English Language Teachers*. Cambridge : CUP, 1995.

Phase 1: Diagnostic de la situation problème : elle se doit d'être en lien avec le changement visé.

Phase 2: Prise de décision des praticiens et des chercheurs sur les actions à mener qui débouche sur un plan d'action : la RA est une intervention collaborative favorable au travail d'équipe.

Phase 3: Analyse postérieure à l'action des effets et ajustements par rapport à des incidents critiques : les pratiques réflexives doivent être régulières afin de permettre l'évaluation des décisions et la mesure des effets de l'action.

Phase 4: Évaluation : plusieurs types d'outils issus des approches qualitatives seront utilisés et croisés. On attend une certaine rigueur pour collecter et analyser les données.

Phase 5: Rétroaction et transfert : la valorisation de la RA s'effectue par la possibilité de transfert vers d'autres situations ou de nouvelles créations.

Nous nous inspirons des caractéristiques de ces étapes détaillées par l'auteure pour décrire les modalités de l'articulation recherche/action de notre propre travail.

4.1.2.2 Les modalités de notre RA

Les cinq phases majeures de la logique spiralaire qui fut la nôtre sur une temporalité de deux ans sont illustrées ci-après :

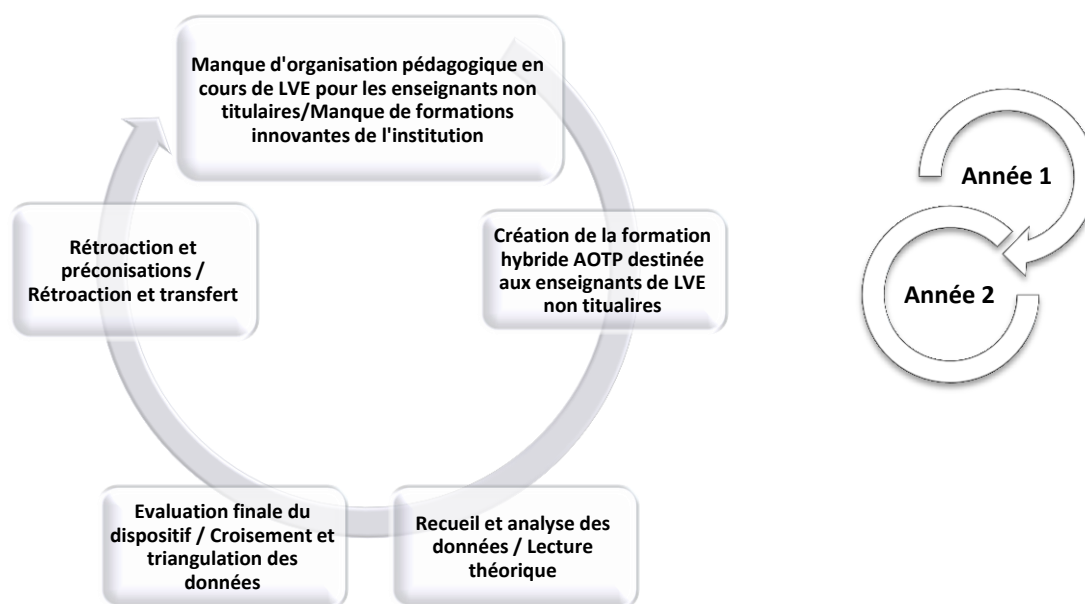


Figure 24. Les cinq phases majeures de notre RA sur deux ans

À cette spirale à cinq phases de l'année 1 s'ajoute une autre spirale qui prend effet à la fin de la première année d'exercice du dispositif médiatisé, après que les actions mises en place durant cette période aient été soumises aux analyses puis à nouveau confrontées aux lectures théoriques.

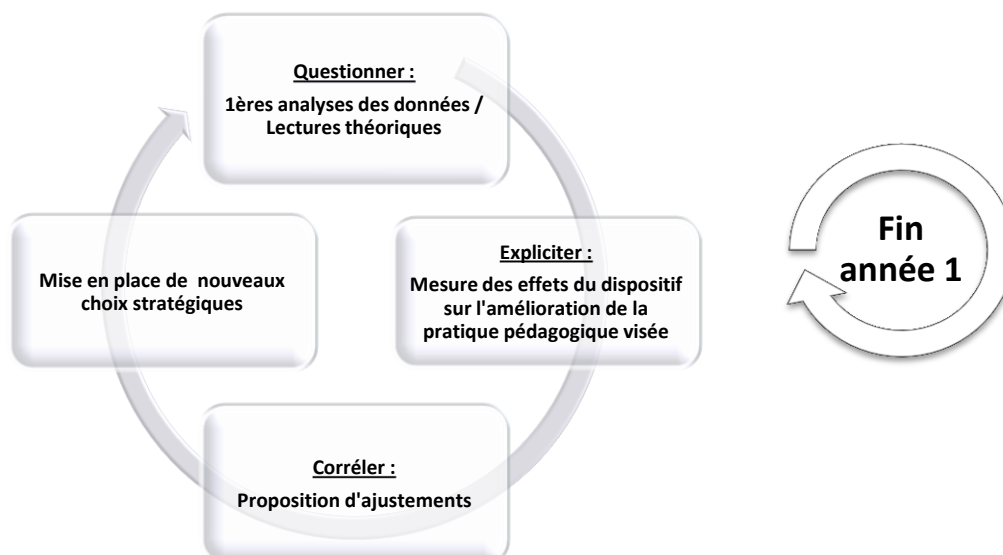


Figure 25. La phase intermédiaire Année 1 – Année 2

La figure 25 s'apparente aux trois étapes décrites par Macaire (2011 : 19-20) :

- Questionner, par la confrontation des premiers résultats issus des données recueillies avec les hypothèses émises ;
- Expliciter, qui permet la réflexivité vis-à-vis des pratiques mises en place ;
- Corréler, qui aide à trouver les moyens de procéder aux changements nécessaires.

L'idée que notre dispositif « apprend » de ces allers et retours renvoie à la dynamique de la RA évoquée plus haut. En effet, grâce à cette prise de distance, à ces pauses entre action et recherche, il est possible de mesurer les effets et les limites du dispositif que nous avons mis en place au regard de l'objectif fixé. Ainsi, conformément au cycle de la RA, le dispositif vit, fonctionne, se conforte, évolue et s'améliore grâce aux changements effectués, de manière à répondre au mieux aux problématiques rencontrées par les acteurs au fil du temps.

4.1.2.3 Les effets de la RA sur notre dispositif médiatisé

Nous avons vu que la RA impose l'articulation de deux dimensions différentes et interdépendantes. Dans notre cas, ce lien entre les deux éléments se traduit comme suit : la recherche aide à réguler le dispositif médiatisé qui sert de support à la recherche, d'où l'image de la boucle utilisée plus haut.

Un des effets de la RA est que les outils d'évaluation de notre objet d'étude, qu'ils soient intégrés dans le dispositif (forum de discussion, productions des stagiaires...) ou réalisés pour les besoins de la recherche (questionnaires, observations directes...) (Charlier *et al.*, 2002), vont permettre une première analyse des résultats qui va susciter des questionnements puis des ajustements.

D'autre part, une fois le dispositif soumis à l'épreuve du terrain, les actions effectuées ou non par les acteurs, du fait de leur caractère aléatoire, incertain (Morin, 2005), vont également générer des effets rétroactifs en cours de parcours. Il est donc impossible de prévoir, de programmer en totalité les actions qui seront menées par les acteurs (stagiaires, tuteur, concepteur...), même si certaines d'entre elles restent prévisibles étant donné que nous sommes nous mêmes praticienne en langues et que nous appartenons à la même communauté de pratiques que celle de nos stagiaires (Wenger, 1998). L'action exige une observation, un suivi « de l'intérieur », facilités par le fait que nous sommes intégrée au dispositif de par notre double statut de conceptrice et de formatrice ; l'action exige aussi une distanciation, que nous adoptons en tant que chercheuse, permettant de comprendre comment l'action s'est produite ou non et pourquoi elle a pu, ou non, se produire. Ainsi, l'action observée sert de support à la recherche qui aide à agir et à recréer une autre possibilité d'action, cette fois transformée ou ajustée. Nous illustrons cette boucle de rétroaction de cette façon, en sachant que plusieurs boucles peuvent être nécessaires en fonction de l'action observée et des aléas qu'elle provoque, de la particularité des actions et/ou des situations :

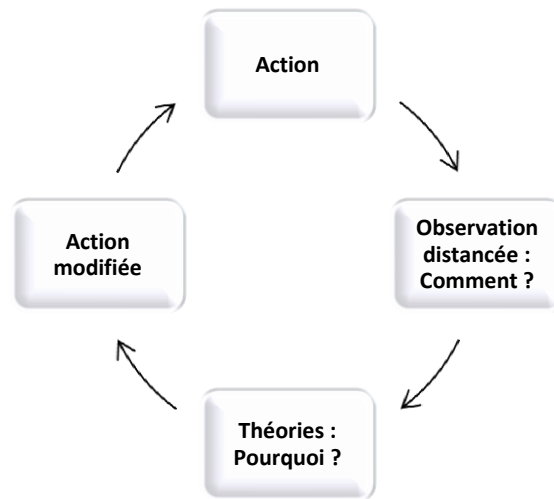


Figure 26. Exemple de boucle de rétroaction en RA

Cela rejoint l'idée de la réflexion dans et sur l'action de Macaire (2011) citée plus haut, qui permet au chercheur d'analyser la situation d'apprentissage selon la construction épistémologique de l'objet, dans son observation distancée.

Pour illustrer notre propos, nous prenons l'exemple des TIC qui ont fait l'objet d'une recherche construite autour de leur intérêt, leur utilité, leur appropriation, leur usage, leur rôle, leur particularité au sein de notre dispositif de formation. Les notions théoriques nous ont aidée à choisir des outils TIC en fonction des objectifs qui furent les nôtres. Ces choix furent ensuite mis en perspective avec la réalité du terrain et la prise en compte du souhait d'innovation de l'académie, du soutien des équipes informatiques pour la mise en place de la plateforme et du forum de discussion, de la rapidité d'exécution, du respect des délais de mise en œuvre, des contraintes financières, de l'anticipation des usages des acteurs de la formation... Enfin, une fois que les outils ont été installés et opérationnels, nous avons été en mesure de procéder à des observations, analyses puis rétroactions grâce à une approche anthropotechnologique¹⁷⁵ qui prend en compte non seulement les particularités de l'outil mais aussi l'usage que l'utilisateur en fait. En effet, c'est le vécu émanant de l'usage des acteurs qui permet de rendre l'outil opérationnel, et l'imprévu du vécu donne à la RA toute sa dynamique et son intérêt.

¹⁷⁵ Approche qui combine la conception anthropocentrée et technologique (Rabardel, 1995).

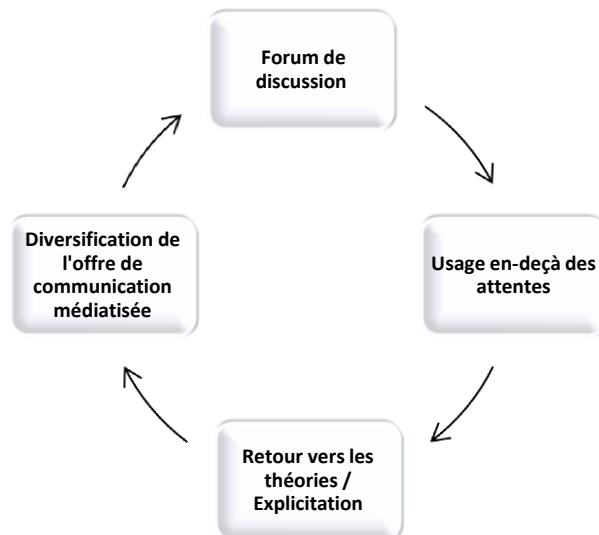


Figure 27. Exemple de boucle de rétroaction concernant le forum de discussion de notre dispositif

La pratique réflexive qui s'opère pour le chercheur suite à l'observation d'une situation inattendue au sein de l'objet d'étude peut aussi créer des tensions. Mise à part sa propre remise en question, nous pensons par exemple aux contraintes organisationnelles ou financières qui peuvent émaner du pôle institutionnel dans le cas de transformation de l'objet.

Cela exige du chercheur une faculté d'adaptation, une propension à trouver des compromis, des équilibres entre les actions souhaitées en vue de la recherche et les actions réalisables pour et par l'environnement.

4.2 La posture du chercheur

Nous allons à présent consacrer la seconde section de ce chapitre quatre à la posture du chercheur dans une logique de RA, et de ce fait, évoquer notre positionnement et notre posture de chercheure à travers une réflexion épistémologique.

4.2.1. Le praticien chercheur

4.2.1.1 Le dilemme du praticien chercheur

Selon Nancy-Combes (2001 : 47), le dilemme du praticien chercheur peut s'illustrer de cette façon :

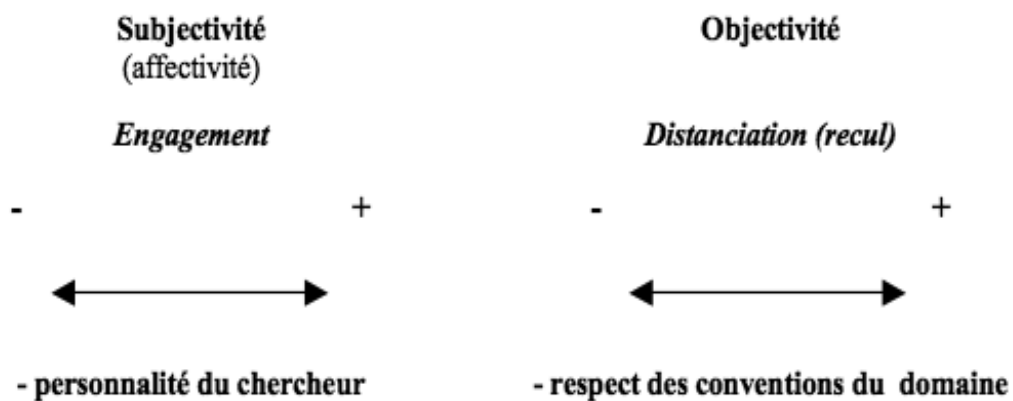


Figure 28. Le dilemme du praticien chercheur, d'après Nancy-Combes (2001 : 47)

Cette figure illustre la dualité du processus du praticien à la fois engagé dans l'action et la distanciation, deux processus qui ne doivent pourtant pas s'opposer mais plutôt se compléter et tendre vers une posture de recherche responsable. Le degré d'intervention du chercheur peut être plus ou moins grand, et opter pour une observation externe ou participante :

dans laquelle le chercheur peut induire des événements et des faits saillants qui modifient le dispositif (Macaire, 2010 : 22).

Lorsqu'une démarche d'observation participante est adoptée, comme c'est le cas pour nous, nous sommes confrontée au dilemme du praticien chercheur qui s'implique tout en prenant du recul vis-à-vis de sa recherche. Comme le souligne Rivens Mompean (2013), le paradoxe de la RA est qu'elle demande au chercheur de se distancier du terrain afin de

théoriser tout en étant au cœur de l'action mise en place par lui-même. Encore une fois, l'accent est mis sur la capacité du chercheur à articuler les deux paramètres de ce double statut : être praticien sur le terrain et se trouver au cœur de l'action puis se distancier de ses pratiques en se positionnant comme chercheur.

L'observation participante nous impose d'effectuer ce va-et-vient. À la fois enseignante en langues et impliquée dans le dispositif médiatisé à l'étude et aussi chercheuse et observatrice du dispositif que nous avons nous même créé, nous sommes au cœur du dilemme. Cependant, nous pensons aussi que la RA représente une opportunité pour le chercheur qui, situé au cœur de l'action, est en mesure de mieux la vivre, de l'observer, et ainsi peut-être de saisir ses particularités, de gagner du temps pour rétroagir régulièrement et de la façon la plus pertinente qui soit en maintenant une posture responsable et une vigilance éthique.

4.2.1.2 Une posture plurielle au sein de notre RA

Notre posture au sein de notre RA est plurielle car elle prend en compte notre double statut de praticien-chercheur en tant qu'acteur de la RA. Nous proposons de marquer l'égalité d'importance des deux constituants « praticien » et « chercheur » en les couplant par un trait d'union : praticien-chercheur.

Ce double statut associé à une démarche de RA se multiplie : il émerge du terme « praticien » d'autres termes relatifs aux fonctions de conceptrice, d'experte, de tutrice du dispositif, qui nécessitent des postures plurielles, pourrait-on dire, parce que nous sommes tout d'abord porteuse du projet en tant que chargée d'une mission spécifique auprès du corps d'inspection IA-IPR de LVE, et puis conceptrice du projet dans un rôle lié à l'ingénierie pédagogique de dispositif médiatisé hybride. Enfin, notre posture est aussi associée aux rôles de tutrice, d'acteur, d'observatrice et d'évaluateur.

Notre mission a d'une part cherché à répondre à une demande ascendante (*bottom up*) (Alter, 2000) de formation des enseignants de langues non titulaires, provenant de l'observation du corps d'inspection sur le terrain. Nous souhaitons nuancer ici le syntagme : « sur le terrain » en précisant que les stagiaires ne furent pas à l'initiative du projet de formation, ainsi, nous pourrions ajouter ici « sur le terrain et du point de vue expert du corps d'inspection ». Notons également que le corps d'inspection veille à ce que les besoins exprimés directement par les enseignants en matière de formation soient pris

en compte dans l'offre de formation académique qui évolue chaque année scolaire, dans la mesure des possibilités financières, humaines et logistiques.

D'autre part, nous étions informée du souhait d'innovation de l'académie en matière de formation par le lancement d'appels à projets de la part de l'institution (*top down*) de formations innovantes de type hybride.

Ce projet de formation se trouvait donc à la croisée d'une logique double, ascendante et descendante, au centre de laquelle se situait notre dispositif.

Étant porteuse du projet en collaboration avec le corps d'inspection de LVE et en tant qu'experte, nous avons conçu le dispositif médiatisé durant deux ans avec une liberté d'action et de décision très profitable pour son évolution, bénéficiant d'un « espace des possibles », pour reprendre les propos de Rivens Mompean (2013 : 90). Néanmoins, notre posture de chercheure a exigé de nous que nous restions vigilante et objective. Nous avons voulu garder une impartialité scientifique vis-à-vis de notre dispositif dans une approche praxéologique de description des actions, et épistémologique qui permet de les comprendre et de les analyser en minimisant notre implication personnelle.

Une des conséquences de ce double statut de porteuse de projet/conceptrice-chercheure est le risque que l'un domine l'autre et que l'objectivité du chercheur soit amoindrie. La conception de ce dispositif médiatisé nous a en effet demandé de nous autoformer à un nouvel outil TIC, la plateforme pédagogique Moodle, sur laquelle nous nous sommes appuyée pour concevoir un parcours de formation à distance. Ce travail personnel nous a impliquée davantage, rendant bien réelle notre « affectivité » au sens de Nancy-Combes (2001) vis-à-vis de cet objet d'étude dont nous étions la conceptrice. Par conséquent, les représentations positives ou négatives que nous avons de notre travail de création auraient pu biaiser les perceptions des aléas et/ou des désordres générés par les utilisateurs du dispositif, c'est dans ce cas que la prise de recul et la remise en question, accompagnées par le retour vers les théories scientifiques prennent tout leur sens et aident à trouver l'équilibre souhaitable qui tend vers « une posture de chercheur impliqué et critique » (Macaire, 2011 : 20), posture dans laquelle l'objectivité est liée à la « rigueur de l'adhésion méthodologique » (Narcy-combes, 2000 : 3). Cependant, nous avons accepté cette subjectivité, de façon à « mesurer les effets de cette subjectivité plutôt que d'être peu subjective et de confondre cela avec de l'objectivité » (*op.cit.*).

Ces tensions entre implication et distanciation, objectivité et subjectivité se retrouvent dans tous les statuts, de la tutrice-chercheuse à l'observatrice-chercheuse que nous sommes. Afin de garantir une posture de recherche suffisamment distancée et responsable, nous avons diversifié les outils d'évaluation de notre dispositif en restant attentive à ce qu'ils laissent à tous les points de vues les possibilités de s'exprimer librement et avons croisé et/ou triangulé les données recueillies afin de préserver la neutralité des analyses et de garantir la fiabilité des résultats.

4.2.2. Les approches épistémologique et par la complexité

Nous avons vu en 4.1.1.1 que notre RA en DDLC s'intéressait à diverses disciplines dans une approche transdisciplinaire. Nous verrons dans cette sous-section que cette approche induit une réflexion et un positionnement épistémologiques.

Nous développerons ces concepts et évoquerons l'approche par la complexité pour l'analyse de notre objet d'étude, approche qui nous aidera à articuler les diverses notions théoriques qui ont servi à construire notre objet d'étude, notions étudiées pour elles mêmes et l'une par rapport à l'autre afin de considérer et d'analyser le dispositif comme un tout. Ces diverses approches aident à appréhender notre dispositif médiatisé de formation comme une unité complexe : « Un « tout » qui ne se réduit pas à la « somme » de ses parties constitutives » (Morin, 2005 : 29).

4.2.2.1 L'approche épistémologique

Nous nous situons dans une approche de RA qui croise diverses disciplines apportant chacune une dimension aspectuelle dont se nourrit notre recherche. Nous tenons également à rendre compte de notre objet d'étude dans toutes ses dimensions qui sont pédagogique (outil d'apprentissage), technique (outil de l'innovation) communicationnelle et sociale (outil de la CMO). Ainsi nous adoptons une réflexion épistémologique en lien avec les sciences de l'éducation, du langage, de la psychologie, de l'information et de la communication, ce qui nous permet de construire notre dispositif médiatisé comme objet de recherche. Demaizière et Narcy-Combes, (2007 : 4) rappellent que cette réflexion épistémologique vise :

(...) la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique.

Ainsi, notre approche épistémologique en DDLC veillera à établir des liens entre différents courants de recherche émanant de ces disciplines, que nous illustrons comme suit :



Figure 29. La complémentarité des courants de recherche au sein de notre RA

La construction du dispositif médiatisé AOTP¹⁷⁶ s'est nourrie des apports de ces courants de recherche. Les réflexions épistémologiques que nous avons menées ont permis que les théories provenant de recherches différentes interagissent entre elles et soient complémentaires les unes des autres afin de développer et d'approfondir notre recherche.

Prenons l'exemple des TIC, outil central à notre objet de recherche, servant à la fois à la communication et à l'apprentissage à distance. Les recherches sur la CMO et le socioconstructivisme nous ont amenée à considérer la création du lien social à distance comme facilitateur de l'apprentissage des langues dans une perspective socioconstructiviste. Les recherches sur la genèse instrumentale nous ont aidée à mieux

¹⁷⁶ Pour rappel : Apprendre à Organiser son Travail Pédagogique.

comprendre ce qui peut faciliter l'appropriation des TIC de nos stagiaires, nous éclairant ainsi sur les choix d'outils à effectuer en nous basant sur leur potentiel d'intégration dans les pratiques selon notre environnement d'apprentissage et pas uniquement sur leur potentiel technique.

Notre positionnement épistémologique influence dans un second temps l'analyse de notre objet d'étude. Étant chercheuse en didactique dans une démarche méthodologique de RA, nous adoptons les principes définitoires de la didactique et l'idée de distanciation de l'observateur, de l'expérimentateur que nous sommes, afin :

d'analyser l'objet d'enseignement à travers toutes ses composantes (...) les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage. (Bailly, 1997 : 10).

Notre corpus de données sera donc le plus diversifié possible (questionnaires, entretiens semi-directifs, observations directes, analyses des discours, sondages...) et nous opterons pour une démarche de triangulation de ces données émanant des approches quantitative, qualitative et d'observation directe. Nous visons à ce que notre méthodologie d'analyse et de traitement des données soit objectivante, au sens de Macaire (2011) afin de nous approcher au plus près de la vérité de notre dispositif médiatisé.

4.2.2.2 L'approche par la complexité

La vigilance du praticien-chercheur en quête d'une posture responsable se traduit aussi pour nous par l'adoption d'une approche par la complexité qui appréhende le dispositif médiatisé comme « une association combinatoire d'éléments différents » (Morin, 2005 : 28). Dans ce sens, nous tentons, comme le dit Morin (*op.cit.*, 135) :

(...) d'échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globaliste qui ne voit que le tout.

L'analyse de notre dispositif s'effectuera selon différents niveaux : macro, méso et micro afin de rendre compte au mieux de tous les éléments qui le composent. Il est essentiel de concevoir le dispositif comme une unité, comme un tout afin de mesurer ses effets sur la formation des enseignants de LVE mais nous devons l'appréhender selon différents points de vue de façon à en obtenir une vision plus complète et plus claire :

- au niveau macro, nous adopterons le point de vue de l'institution, et nous nous rapprocherons ainsi du corps d'inspection qui est notre interlocuteur et qui représente l'institution ;
- au niveau méso, notre point de vue de conceptrice de l'ingénierie pédagogique sera pris en compte, et nous serons attentive à mesurer les effets de notre observation participante grâce à une distanciation objectivante ;
- au niveau micro, nous nous appuierons sur le point de vue des stagiaires et de leurs apprenants ainsi que du cours de LVE.

Nous nous intéressons, en tant que chercheure, aux liens qui peuvent s'établir entre ces trois niveaux d'analyse, et privilégions ce triple regard épistémologique.

D'autre part, le fait que notre objet d'étude soit un système ouvert, qui entretient une relation avec l'environnement qui est lui même un élément du système : « à la fois intime et étranger et qui fait partie de lui-même en lui étant extérieur » (Morin, 2005 : 32), nous oblige à considérer l'évolution de notre dispositif dans une dimension dynamique, ce qui rejoint l'idée que l'étude de notre dispositif sera mouvante, non figée et qu'elle prendra en compte d'autres interactions entre les acteurs, leurs actions, l'organisation et l'environnement du dispositif afin de le faire évoluer.

À titre d'exemple, nous supposons que les corrections des travaux du stagiaire par le tuteur ont une répercussion sur son organisation pédagogique qui aura un effet sur ses apprenants dans le cours de langues. On peut dire que ces actions interagissent les unes envers les autres à des moments différents du processus d'apprentissage : les actions des apprenants en cours de LVE valideront le projet pédagogique du stagiaire ou dans le cas contraire, le remettront en cause dans une perspective d'amélioration ou de modification. Enfin, les changements opérés par les stagiaires sur leurs propres pratiques seront le témoignage d'un processus d'apprentissage cognitif et réflexif intéressant pour le chercheur. La boucle ainsi bouclée rend les interprétations et analyses du dispositif pertinentes pour le chercheur parce qu'elle concourt à le faire progresser, soit de façon rétroactive immédiate en l'ajustant, le remaniant ou en le modifiant, soit lors d'une réflexion plus élargie en fin de parcours qui peut alors donner lieu à des modifications plus importantes comme ce fut le cas pour nous à la fin de la première année d'existence du dispositif dans la phase de préparation de la seconde année.

Nous illustrons ci-après l'exemple proposé :

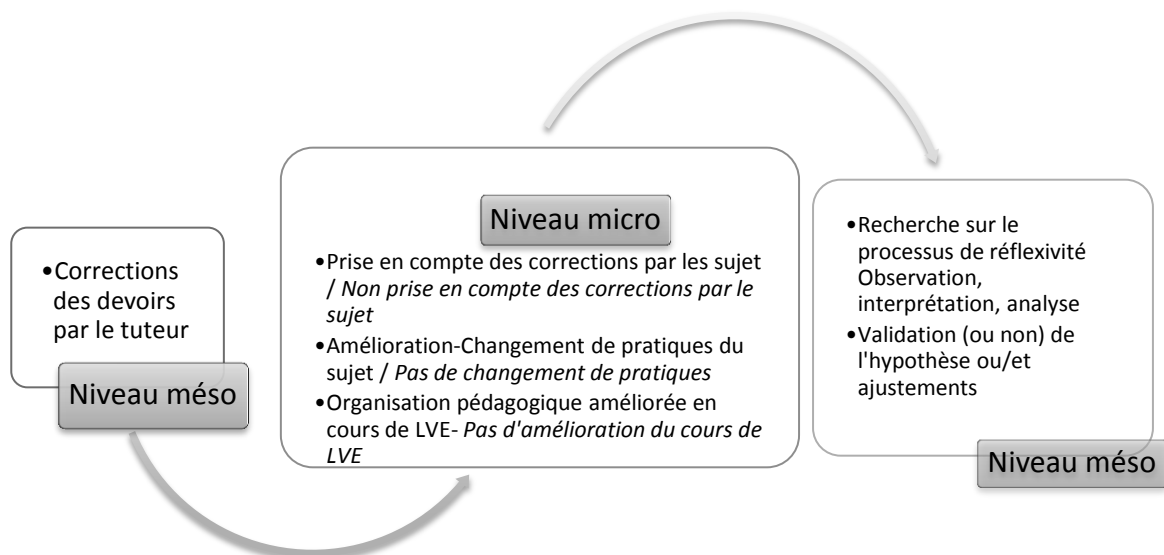


Figure 30. Interactions et effets des niveaux méso et micro pédagogiques relatifs au processus de réflexivité

La figure montre le double statut de notre dispositif, à la fois processus et résultat au sens de Le Moigne (2005). Voyons quelques exemples (non exhaustifs) de boucles de rétroactions qui illustrent la multiplicité des interactions entre tous les niveaux du processus d'apprentissage qui peuvent se produire et qui vont peser l'une sur l'autre.

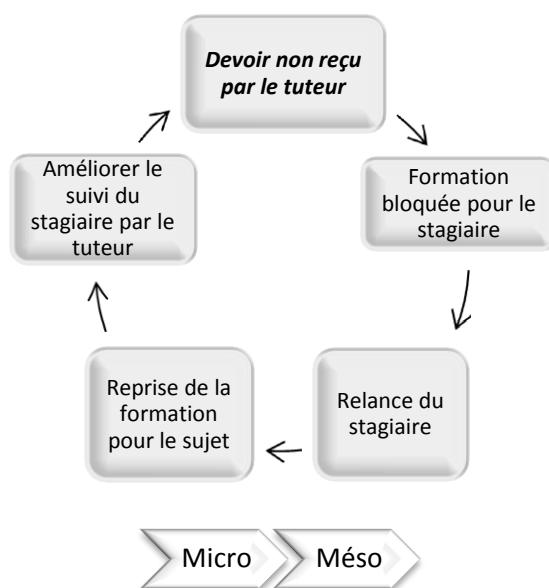


Figure 31. Exemple de boucle de rétroaction inter niveaux micro et méso

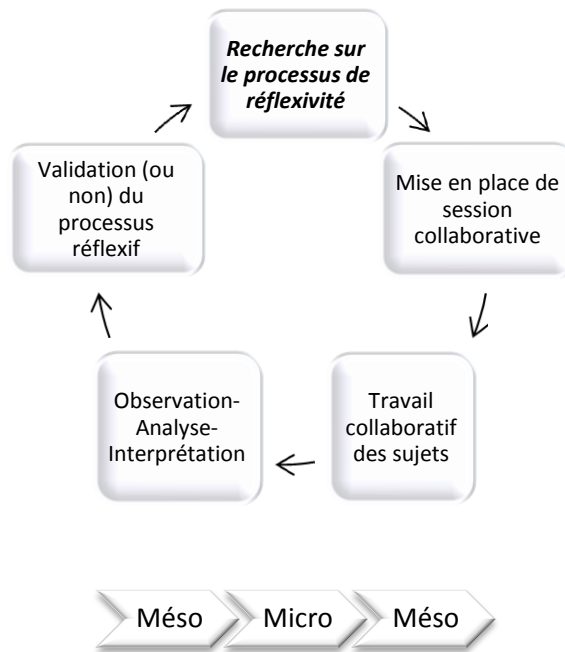


Figure 32. Exemple de boucle de rétroaction aux niveaux méso et micro pédagogiques relatifs au processus de réflexivité

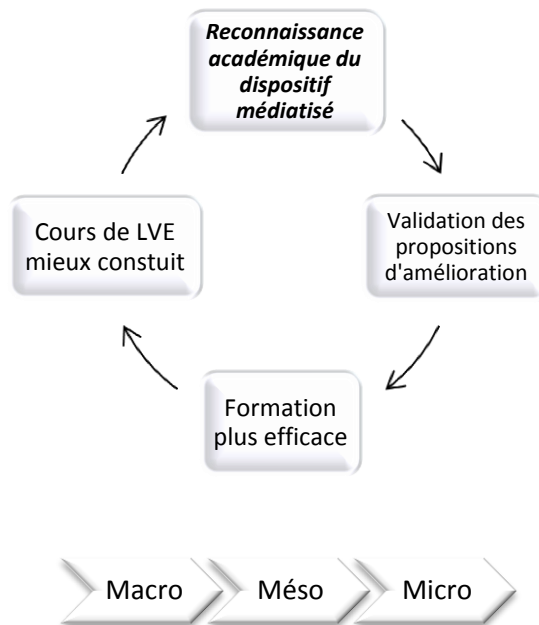


Figure 33. Exemple de macro boucle de rétroaction aux trois niveaux pédagogiques

4.2.3. Les postures spécifiques de l'enseignant de langue au sein du dispositif

Il nous paraît important de clôturer cette section sur la posture particulière de l'enseignante de langues et chercheuse qui est la nôtre. En effet, nous proposons un dispositif qui s'adresse à nos pairs, les enseignants de L2, et nous évoluons dans un environnement professionnel où la langue et la pratique de la langue étrangère sont centrales. Notre réflexion de praticienne-chercheuse nous conduit naturellement à montrer de quelle façon la langue est omniprésente au sein de notre dispositif de formation.

4.2.3.1 Une configuration d'apprentissage multiple

En tant que praticienne et chercheuse, nous sommes nous-mêmes en situation d'apprentissage parce que nous étudions les effets du dispositif médiatisé que nous avons conçu. Notre dispositif nous fait évoluer dans le milieu de la formation d'adultes, parmi nos pairs, enseignants de L2 en poste qui enseignent aux apprenants du secondaire. Le dispositif crée une relation d'apprentissage qui n'est pas uniquement binaire mais plutôt à quatre niveaux : celui de la praticienne/conceptrice/tutrice-chercheuse, de la tutrice-stagiaire, des stagiaires entre eux et celui du stagiaire-apprenants :

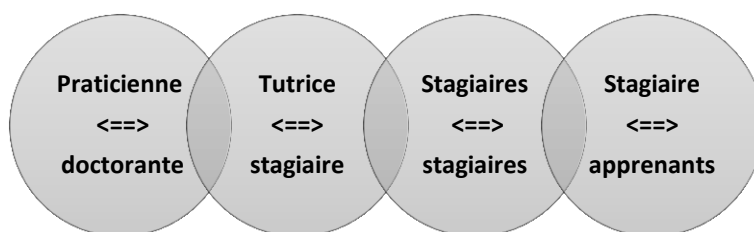


Figure 34. L'apprentissage multiple du dispositif médiatisé AOTP dans une configuration descendante et ascendante

La praticienne-doctorante en formation forme un stagiaire qui à son tour forme un apprenant. Cette 'triple configuration formatrice' présente au sein de notre dispositif, que nous appelons : 'la configuration d'apprentissage multiple', renvoie à l'image d'un lien invisible tissé entre les acteurs, motivés par le désir de se former, unis dans une relation d'apprentissage dont la langue est le moteur. À un stade différent de l'apprentissage, et

pour des tâches diverses, ces trois acteurs agissent dans le but commun d'accomplir leurs tâches le mieux possible pour des raisons spécifiques :

- La praticienne-chercheuse vise l'efficacité de la formation en améliorant l'organisation pédagogique des stagiaires qui permet un cours de LVE bien construit ;
- Le stagiaire souhaite que son projet pédagogique soit efficace auprès de ses apprenants parce qu'il pourra alors justifier de ses choix stratégiques auprès de son tuteur et valider une expérience d'apprentissage réussie ;
- Les stagiaires souhaitent échanger et apprendre de leurs pairs grâce aux interactions en ligne et aux travaux collaboratifs ;
- L'apprenant du cours de langue désire progresser et confirmer ses progrès par de bonnes notes.

Nous pourrions qualifier cette configuration de descendante (*top down*) parce que l'apprentissage est initié par le porteur du projet, l'institution et le corps d'inspection, mais elle est aussi ascendante (*bottom up*) puisque le vécu du terrain influe sur les autres acteurs en présence et sur le dispositif. Ainsi les acteurs du dispositif travaillent les uns avec les autres, et pour citer Morin (2005 : 12), « de façon à la fois complémentaire et antagoniste », ce qui ajoute des mouvements pluriels et parfois contradictoires à la double configuration ascendante et descendante dont nous parlions.

- L'apprenant du cours de langue sera (ou ne sera pas) capable de réaliser des tâches complexes pour mener à bien la tâche finale demandée et validera (ou non) la démarche pédagogique et didactique proposée par le stagiaire ;
- Le stagiaire, de par son aptitude à la réflexivité, va tirer parti de l'observation du terrain et apporter des modifications ou bien conforter sa démarche didactique. Il enrichit de ce fait ses pratiques sur le terrain ;
- Les stagiaires seront (ou non) en mesure de mutualiser leurs expériences et en tirer profit afin de renforcer leurs acquis professionnels ;
- La praticienne-chercheuse prend acte des améliorations ou des difficultés des stagiaires par la correction des productions didactiques et l'observation directe sur le terrain. Elle effectue les ajustements nécessaires qui permettent au dispositif d'accompagner les stagiaires au mieux. Elle améliore et enrichit ses propres pratiques sur le terrain.

4.2.3.2 La langue au cœur du dispositif AOTP

Notre dispositif s'adresse aux enseignants de langue et à ce titre, il porte la discipline de référence, la langue, au premier plan. En effet, la vision de la pratique de la langue a influencé notre dispositif médiatisé, que ce soit dans la création du lien social à distance par le biais de la CMO, dans le contenu des travaux de productions didactiques proposé aux stagiaires ou à travers les rencontres en présentiel lors de la mutualisation des pratiques entre pairs.

D'autre part, les stagiaires se sont retrouvés confrontés à des situations d'apprentissage que leurs apprenants pouvaient eux-mêmes vivre, ce qui a peut être aidé à créer, valider ou remettre en question certaines pratiques pédagogiques et linguistiques. Cette mise en abîme d'une situation vécue en tant que stagiaire semble formatrice pour des enseignants qui trouvent là matière à transposition didactique d'une situation vécue et authentique en situation à vivre par leurs apprenants.

Prenons des exemples de quelques modalités mises en place par notre dispositif à l'attention de nos stagiaires qui peuvent s'appliquer à une situation d'apprentissage de la langue en cours de LVE du secondaire :

Modalités du dispositif AOTP	Observations	Situation d'apprentissage transposée au cours de LVE	Observations
Interaction à distance	Création du lien social à distance grâce aux outils de la CMO (courriel, plateforme pédagogique et forum)	Jumelage linguistique et interaction avec des locuteurs natifs. Apprentissage par la langue cible	Plateforme <i>e twinning</i> pour l'Europe et/ou jumelage entre établissements des pays frontaliers
Travaux collaboratifs et/ou collectifs avec les pairs	Mutualisation des stratégies didactiques pour la création de séances didactiques de LVE	Travail oral et/ou écrit en binôme et/ou projet pédagogique linguistique annuel. Apprentissage par et à la langue cible	Peut faire l'objet d'un projet de voyage linguistique dans un pays européen ou limitrophe
Partages d'expériences vécues	Création identitaire, estime de soi/remise en question. Création d'une communauté de pratiques	Exposé oral sur une thématique/expérience personnelle suivis d'un débat. Apprentissage par et à la langue cible	Propices à l'apprentissage de la prise de parole en continu/interaction orale
Réflexivité et remédiation	Prise de recul sur son travail, auto critique et remédiation	Évaluation participante/remédiation mutualisée	Aide à réfléchir sur la portée d'une évaluation/aide à se situer/à s'améliorer

Tableau 39. Exemples de modalités du dispositif AOTP transposables au cours de L2

Ces exemples illustrent que les actions réalisées par les stagiaires lors de leur formation hybride sont proches de celles qu'ils peuvent demander aux apprenants du cours de langue du second degré. Notamment, les modalités de la prise de parole des stagiaires au sein du forum de discussion sont similaires à celles relevant des pratiques de la langue étrangère de l'apprenant. Ces modalités visent la création du lien social, restant dans les deux cas la condition sine qua non à l'établissement de la communication à distance et de l'apprentissage. Dans ce cas précis, nous émettons l'hypothèse que les stagiaires bénéficieront de l'effet incitatif du dispositif AOTP à utiliser les artefacts numériques visant la communication à distance, et qu'ils exploiteront cet atout en classe de langue avec les apprenants de L2 dans le cadre de la pratique des compétences sociolinguistiques prévues par le CECRL à l'écrit (communication asynchrone de type forum, chat...) et à l'oral (communications synchrone de type visioconférence).

4.3 Synthèse chapitre 4

Évoluer en tant que chercheure au sein de notre RA dans une posture d'observation participante ne fut pas toujours des plus aisées pour les raisons que nous avons expliquées dans ce chapitre.

Cependant c'est bien dans les incertitudes et les tensions provoquées par les allers et retours entre le pôle praxéologique et le pôle scientifique que nous avons pris la mesure du bien-fondé de notre recherche. Les va-et-vient entre ces deux pôles nous sont apparus au fil du temps indispensables à l'équilibre de notre recherche, lorsque nous avons ressenti le besoin de théoriser nos intuitions, de lever ou confirmer nos doutes par des notions théoriques éclairantes, ou lorsque la pratique du terrain, source de nouveaux questionnements, trouvait les réponses et les solutions dans les lectures théoriques.

Voyons à présent comment notre approche méthodologique d'analyse des données peut aider à garantir le maintien d'une posture responsable au sens de Macaire (2011).

Chapitre 5

Méthodologie d'analyse du dispositif étudié

Ce dernier chapitre de notre partie deux présente les outils que nous avons mis en place dans le but d'analyser les effets du dispositif médiatisé sur la formation des stagiaires, et plus précisément sur l'évolution et l'amélioration de leur organisation pédagogique. Cette amélioration s'est vérifiée dans les changements de pratiques professionnelles des sujets dans la préparation du cours de LVE qui traduisent également des signes de développement professionnel.

Le point de départ de notre analyse nous permet d'aborder dans un premier temps les résultats quantitatifs relatifs à l'assiduité, parce qu'ils représentent un socle brut¹⁷⁷, un ensemble observable, quantifiable et mesurable d'éléments sur lequel nous pourrions nous appuyer pour décrire, comprendre, valider les résultats et/ou faire émerger d'autres informations servant à la recherche et permettant de répondre à d'autres questions (Mangenot, 2006).

Néanmoins, notre méthodologie de recherche s'est aussi appuyée sur une approche qualitative qui se justifie par le nombre restreint de stagiaires participant à notre expérimentation, ainsi l'étude, l'analyse et l'interprétation de certaines données n'ont été menées que qualitativement (Demaizière et Narcy-Combes, 2007). L'observation directe nous a permis de compléter les logiques quantitative et qualitative par l'apport de données recueillies sur le terrain du cours de LVE ou des rencontres en présentiel.

Cette méthodologie a également cherché à satisfaire aux exigences d'équité dont nous parlions au chapitre précédent, étant donnée notre double implication de praticienne-chercheuse engagée dans une RA.

¹⁷⁷ Brut, au sens de : « Qui est dans son premier état, avant toute main-d'œuvre. Matière brute », parce que les chiffres seuls ne permettent pas l'explication et la compréhension des résultats. <https://www.littre.org/definition/brut>

5.1 La modalité présentielle

Afin d'éviter les redites, nous avons choisi de présenter le corpus de données selon la modalité présentielle ou distantielle dont il dépend, et non selon l'approche méthodologique choisie. Nous avons en outre expliqué le cadre d'analyse qui correspond à chaque donnée.

5.1.1 Le corpus de la modalité présentielle

Nous présentons ci-après le corpus correspondant à cette modalité sous forme de tableau récapitulatif :

<i>Élément(s) Observable(s)</i>	<i>Instrument(s) de recueil des données</i>	<i>Période correspondante</i>	<i>Approche(s)</i>	<i>Nombre</i>
Présence/Absence	Feuille d'émargement	Au début et fin de formation	Quantitative	4
Bilan oral	Enquête sous forme d'entretien de groupe semi-directif	En fin de formation	Quantitative et qualitative. Observation directe	20 réponses générales
Bilan écrit destiné aux assidus	Questionnaire de 44 questions puis de 70 questions ¹⁷⁸	En fin de formation	Quantitative et qualitative	15
Bilan écrit destiné aux non assidus	Questionnaire de 16 questions puis de 30 questions	En fin de formation	Quantitative et qualitative	5
Enregistrements audio des entretiens post-visites de cours de LVE	Observation de cours et entretien de 45 minutes	En cours de formation	Qualitative. Observation directe	3
Travail collaboratif de rétrospection	Productions de séances pédagogiques à partir de productions de stagiaires	En fin de formation	Quantitative, qualitative. Observation directe	8 devoirs
Totaux				55 données

Tableau 40. Présentation du corpus de la modalité présentielle sur les deux années d'existence du dispositif médiatisé AOTP

Nous avons pris en compte trois composantes fondamentales du dispositif qui sont communs aux deux modalités, dans le but d'obtenir une interprétation et une analyse appréciant le dispositif dans sa globalité. Il s'agit de/des :

- l'assiduité ;
- la participation au travail demandé ;
- interactions des stagiaires.

¹⁷⁸ L'évolution du nombre de questions entre les deux années est une conséquence de la rétroaction.

5.1.2 L'assiduité

Rendre compte de l'assiduité présentielle des apprenants est une première étape vers l'**observation** et l'**analyse** du dispositif que nous détaillons ci-après.

5.1.2.1 Bilan présence/absence

L'assiduité présentielle prend en compte la présence des stagiaires aux deux rencontres prévues par cette modalité dont les programmes se trouvent en annexes 8, 9 et 10 et dont nous avons détaillé l'articulation au chapitre trois¹⁷⁹. Nous avons comptabilisé le nombre de stagiaires présents sur les deux années de la durée du dispositif à l'aide d'une feuille d'émargement, dès le début de la formation et puis en fin de formation et nous l'avons comparé au nombre de stagiaires inscrits.

Plusieurs types d'absences possibles ont été répertoriés dans notre contexte précis, ce qui a permis de nuancer les résultats obtenus. En effet, en fonction de la nature et du moment de l'absence, les conséquences sur l'assiduité de la formation ont une incidence différente

<i>Type d'absence</i>	<i>Nature de l'absence</i>	<i>Conséquence sur l'assiduité</i>	<i>Observations</i>
Organisationnel	Changement d'affectation académique/Filière erronée/	Absence permanente	Les inscriptions s'effectuant en juin, des changements de cette nature sont susceptibles de se produire et sont imprévisibles
Motivationnel	Manque de motivation, désintérêt pour la formation	Absence permanente	Stagiaires investis dans d'autres projets professionnels. Absence imprévisible
Personnel	Raisons médicales ou personnelles.	Absence ponctuelle	Absence non prévisible, mais envisagée

Tableau 41. Typologie des absences concernant le mode présentiel au lancement du dispositif

Nous avons procédé de la même façon pour les absences de la dernière rencontre en présentiel de fin de parcours.

Ensuite, considérant le caractère interdépendant entre les modalités présentielle et distantielle de notre dispositif (Degache et Nissen, 2008), et en vue de nous assurer que les stagiaires avaient pu profiter pleinement de la formation sans être pénalisés, nous avons

¹⁷⁹ Confer sous-section 3.2.1.3.

vérifié que chaque stagiaire avait pu participer au moins à une rencontre sur les deux prévues aux calendriers annuels. Ensuite, nous avons distingué les stagiaires absents à la première rencontre en présentiel et ceux absents à la seconde, considérant l'importance de l'absence à la première rencontre¹⁸⁰ comme plus pénalisante pour le stagiaire.

5.1.2.2 Les conséquences des absences en mode présentiel

La seconde étape du procédé de comptage s'est intéressée aux conséquences des absences à l'une ou à l'autre des rencontres, étant entendu que les absents aux deux rencontres furent considérés comme démissionnaires, et rayés de la liste des inscrits.

Les conséquences des absences sont appréciées du point de vue du stagiaire et de celui du concepteur-tuteur-chercheur pour sonder les effets de cette absence sur le suivi de la formation en général et sur la recherche :

¹⁸⁰ Voir 3.2.1.3

	<i>Absence à la 1^{ère} rencontre</i>	<i>Absence à la 2^{ème} rencontre</i>
Conséquences pour le stagiaire	Préjudiciable au suivi de la modalité distantielle Non participation partielle/sur toute la durée de la modalité aux échanges et travaux en ligne	Non participation au travail collaboratif de rétrospection Non validation de la formation dans sa totalité
Conséquences pour le chercheur	Diminution du groupe des stagiaires Effet de découragement éventuel	Difficulté d'obtenir les informations à des fins de recherche (entretien, questionnaire, travail collaboratif de rétrospection) Résultats des enquêtes biaisés ou/et amoindris
Remédiation apportées par le chercheur-tuteur-concepteur	Utiliser les outils de la CMO pour contacter, informer et procurer les cours aux absents	Obtenir les informations autrement : - Questionnaire en ligne ; - Visites, entretiens sur le terrain Poster les travaux de rétrospection mutualisés sur le site académique pour une diffusion plus large
Observations	Nécessite que les absents se manifestent ou/et répondent aux messages du tuteur	Rétroactions immédiates pour le chercheur et mise en place de remédiations

Tableau 42. Conséquences des absences aux rencontres selon les points de vues du stagiaire et du concepteur-chercheur

Afin d'affiner l'analyse des effets de la non participation totale sur l'efficacité du dispositif, nous avons pu croiser les données obtenues avec les sondages en ligne, l'entretien, l'observation du cours de LVE et le questionnaire de fin de formation.

5.1.3 Les productions des stagiaires en modalité présentielle

Nous étudions dans cette section la participation des sujets aux activités présentielles. Un travail rétrospectif collaboratif de production fut proposé aux stagiaires lors de la dernière rencontre en fin de parcours. Par travail collaboratif, nous comprenons :

(...) toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenants ayant un but commun, étant chacun source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide... et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs. (Walckiers et De Praetere, 2004 : 56-57).

5.1.3.1 Le travail collaboratif de rétrospection de fin de formation

Ce travail consistait à ré-organiser deux séances pédagogiques anonymisées d'un cours de LVE de deux stagiaires présents à la rencontre, dans une visée rétrospective qui se basait sur l'analyse **des traces** de leur activité didactique de préparation de séance (Pastré, 2006, 2007 ; Guichon, 2011).

L'approche par tâches fut privilégiée pour le travail collaboratif de nos stagiaires (Annexe 8) :

- **Tâche finale** : présenter une séance « idéale » en suivant les recommandations sur la présentation et le contenu fournis lors du cours de didactique (Annexe 10) :

- **Tâche 1** : cibler puis relever les points positifs et négatifs de la séance ;
- **Tâche 2** : proposer de nouvelles pistes didactiques ou ajuster celles déjà prévues puis construire la séance nouvelle ou améliorer l'existante ;
- **Tâche 3** : présenter oralement la séance corrigée, « idéale », au groupe.

À l'issue de la présentation, les stagiaires ont été invités à commenter oralement les choix didactiques de leurs pairs.

Nous avons réparti les stagiaires en petits groupes en prenant soin de placer les deux stagiaires « producteurs de séances » dans des groupes différents et de mélanger les plus expérimentés avec les plus novices, afin qu'une co-construction des savoirs puisse s'opérer. Cette disposition place le stagiaire n°1 dont la séance est document support comme évaluateur de la séance du stagiaire n°2 et vice-versa. Le groupe des stagiaires ignore de qui proviennent les séances-support mais en revanche, ils en connaissent le caractère authentique.

En fin de séance de travail, nous avons apprécié la qualité du contenu des productions grâce à une correction mutualisée qui fut conduite par le groupe. La présentation des atouts et faiblesses de la séance fut suivie de l'explication des choix didactiques effectués afin de proposer une production retravaillée.

Un second travail réflexif engageait les sujets à étudier deux séquences pédagogiques réalisées par deux autres stagiaires et d'en détailler les points positifs et négatifs puis de proposer des améliorations éventuelles. Un échange sur les difficultés de réalisation de ce type de travail était ensuite mené, ce qui permettait à chacun de parler de ses propres pratiques et de mutualiser ses expériences sur le terrain.

5.1.3.2 Le point de vue du chercheur

L'avantage de ce type de séance de travail repose tout d'abord sur la **dimension motivationnelle** qu'il comporte.

Le caractère authentique des supports mis à disposition des sujets est un des éléments facilitateur. En effet, le fait que les séances à travailler émanent de deux stagiaires du groupe confère à la nature de la tâche finale une dimension pragmatique et réaliste, car ancrée dans le réel et les habitudes des stagiaires en poste dans le secondaire. Les stagiaires travaillent sur un document support dont ils sont l'auteur ou auraient pu l'être, ce qui facilite l'identification à la situation d'apprentissage.

Cette proximité cognitive est renforcée par le fait que la séance de travail intervient entre pairs d'une même catégorie socio-professionnelle, le *learning as experience* au sens de Wenger (1998), favorisant ainsi d'une part, le lien socio-affectif qui motive à travailler entre pairs dans un esprit de bienveillance et d'entraide, le *learning as belonging* (*op.cit.*) et d'autre part, la construction des compétences que permet le travail collaboratif dans une perspective socioconstructiviste.

Notons en outre que ce travail rétrospectif s'inscrit une nouvelle fois dans un effet de mise en abîme des stagiaires, de par l'approche par tâches de ce travail qu'ils privilégient dans leur pratique d'apprentissage de la langue avec leurs apprenants, et qui plus est, de par leur positionnement dans une situation transposable à celle vécue par leurs apprenants de L2, du moins dans la forme, à savoir la réalisation d'une tâche finale authentique et sa correction mutualisée.

La séance de travail collaboratif s'inscrit également dans une perspective réflexive (Schön, 1983), qui favorise le **développement professionnel** des stagiaires (Wittorski, 2008). Lorsque les stagiaires ont analysé les séances produites par leurs pairs dans un contexte de production identique aux leurs, ils ont pu se confronter à d'autres façons de faire, se distancer de leurs propres pratiques afin de les questionner ou de les conforter, c'est une posture réflexive qu'ils ont alors adoptée, même inconsciemment.

Pour le chercheur que nous sommes, cette séance collaborative fut propice aux observations, interprétations et analyses :

- Elle a permis d'évaluer la dimension **productive** des stagiaires en relevant leurs progrès (ou leurs difficultés) à organiser et réaliser une séance didactique dans un temps imparti relativement court qui a révélé la maîtrise de leur savoir-faire didactique.

Comme le dit Schön (*op.cit.*), le bon professionnel est à même de réagir rapidement aux différentes situations qu'il rencontre. Nous considérons que le fait de créer une autre séance ou du moins repenser certaines des tâches d'une séance rapidement relève de pratiques auxquelles le professionnel est confronté en situation réelle, comme s'adapter au manque de matériel initialement prévu ou tout simplement changer de stratégie pédagogique face à une tâche qui reste sans effet sur les apprenants.

- Elle a permis d'apprécier la dimension **constructive** de l'activité de travail au sens de Samurçay et Rabardel (2004), étant donnée la temporalité particulière du processus d'apprentissage proposé par le dispositif.

Compte-tenu des trois phases distinctes d'apprentissage prévues par le contrat didactique, les sujets ont pu progressivement s'approprier les connaissances nécessaires à la production des devoirs prévus par le contrat annoncé lors de la première rencontre en présentiel. La seconde phase distantielle, propice à l'entraînement « en situation » positionnait les stagiaires comme décideurs de leurs actions et les encourageait à envoyer à la correction des productions (une séance, séquence et progression) déjà testées auprès des apprenants ou envisagées, ce qui permettait de valider ou non leur projet didactique auprès d'un expert, le tuteur. La dernière phase engageait les sujets à analyser leurs productions ou celles d'autrui dans une réflexion constructive de rétrospection :

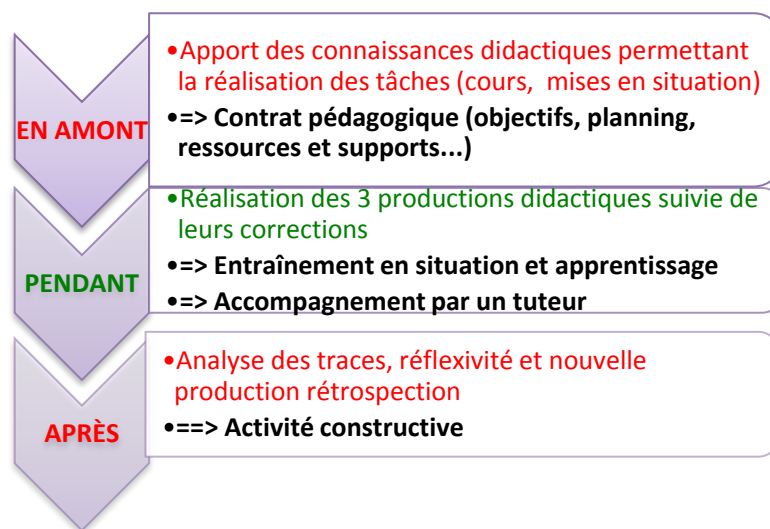


Figure 35. Les trois temps de l'apprentissage du dispositif AOTP favorables aux deux dimensions de l'activité, d'après Orly et Vidal-Gomel, (2011 : 126-127)

- Elle a permis de dévoiler (ou non) la motivation des stagiaires à « travailler ensemble » à « apprendre ensemble » et permet de voir si la création du lien social amorcé durant la phase distantielle a pu se consolider.

5.1.4 Les interactions en face à face

Les rencontres ponctuelles ont donné l'opportunité d'effectuer des bilans globaux qui ont complété les sondages en ligne peu renseignés. Les bilans se sont présentés sous deux formes dont nous parlons ici.

5.1.4.1 Le bilan oral sous forme d'entretien de groupe semi-directif

Dès le début de la dernière rencontre en présentiel, un entretien de groupe de quarante-cinq minutes à une heure s'est engagé entre le formateur et les stagiaires afin de recueillir leurs impressions sur le dispositif dans une logique qualitative.

Nous avons choisi de nommer cette discussion entre pairs : « entretien de groupe semi-directif » puisque ce bilan se situait entre deux formes de recueil d'informations. Notre entretien est semi-directif car il prévoit que soient abordés des thèmes précis qui vont aider à obtenir les informations souhaitées sur l'objet d'étude. Ainsi, nous avons envisagé le déroulement possible de l'entretien tout en laissant agir la spontanéité des stagiaires, ce

qui a procuré à l'échange sa dynamique propre (Combessie, 2007). D'autre part, nous nous sommes adressée à des stagiaires appartenant à un même groupe professionnel qui ont participé à la même formation hybride, ce qui a participé à déboucher « sur la production d'une « vérité » commune ajustée à la composition du groupe et à la conjoncture » (*op.cit.*, chapitre 2, §30). Cette position intermédiaire se traduit aussi par le nombre réduit de stagiaires formant un groupe : nous ne sommes ni dans un entretien semi-directif individuel ni dans un entretien de groupe au sens large du terme.

L'entretien a commencé par deux questions ouvertes et générales :

Question 1	Comment s'est passée votre année scolaire ?
Question 2	Qu'avez-vous pensé de ce dispositif hybride auquel vous avez participé ?

Ensuite, l'échange fut orienté vers un questionnement plus ciblé visant des points précis, tout en restant amical et spontané afin de conserver l'aspect « discussion » qui peut aider à ce qu'une interaction spontanée et vivante s'établisse.

Voici la teneur de la communication professionnelle que nous présentons sous forme de schéma synthétique. Nous précisons que le choix des questions posées est inspiré de la classification du collectif Hy-Sup¹⁸¹ qui nous a aussi servi de référence pour la description des modalités de notre objet d'étude :

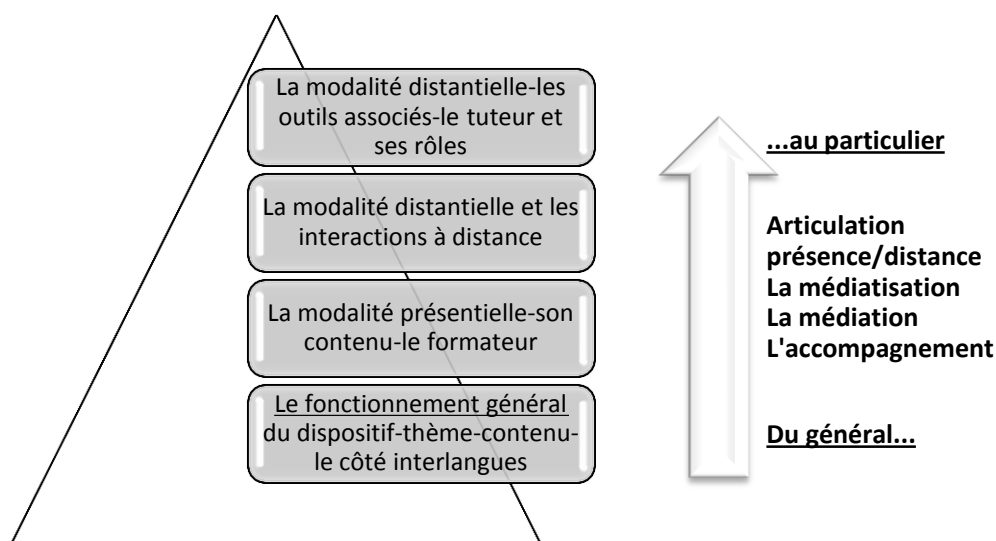


Figure 36. Thématiques de l'entretien de groupe semi-directif

¹⁸¹ Voir 1.1.2.2 et 3.2.1.2.

Les réponses récoltées ont ensuite été classifiées en aspects positifs et négatifs suivant sept items reprenant les thématiques de la pyramide relatives à l'étude du dispositif : le fonctionnement, le contenu, le thème, le côté interlangues, la modalité en présentiel, la modalité en distanciel (tuteur), (interactions et sondages en ligne).

Un autre volet de cette étude qualitative du discours par le biais de l'entretien oral fut d'accéder aux représentations des stagiaires sur leur développement professionnel et sur la perception de leur efficacité professionnelle au sein du dispositif. De façon plus générale, le métier d'enseignant de langue d'un point de vue pragmatique fut abordé et discuté, ce qui a pu mettre en avant la construction de l'identité professionnelle des intervenants. Le bilan oral fut croisé avec le questionnaire et les observations de cours qui ont pu être exploitées dans l'analyse.

Nous verrons au chapitre six si l'entretien de groupe semi-directif fut à même de fournir des informations importantes ou éclairantes pour notre analyse globale des effets du dispositif médiatisé.

5.1.4.2 Le bilan écrit sous forme de questionnaire¹⁸²

Nous avons proposé aux stagiaires un questionnaire anonyme auto-administré¹⁸³ en fin de rencontre en complément du bilan oral que nous venons d'évoquer. Plus précisément, ce sont deux questionnaires qui furent soumis aux stagiaires selon leur catégorie.

Les deux questionnaires ont servi à obtenir des informations sur les bénéfices du dispositif concernant l'apprentissage des stagiaires sur l'organisation de leur travail de préparation du cours de LVE. Ils ont permis d'évaluer notre dispositif médiatisé de façon sommative, puisqu'il furent administrés en fin de parcours et questionnaient le dispositif dans sa globalité et sur toute sa durée. D'autre part, certaines questions reflétaient les interrogations que nous nous étions posées au fil du temps suite à l'expérience vécue en tant que conceptrice et tutrice du dispositif.

La passation commença par une rapide présentation du questionnaire et la lecture de la phrase introductive de l'en-tête qui remerciait les stagiaires d'y prendre part, précisait l'objectif visé et attirait l'attention des intéressés sur l'anonymat du document et sur les

¹⁸² Voir annexes 11 à 15.

¹⁸³ Un questionnaire auto-administré est un questionnaire pour lequel l'enquêté répond seul. Cependant, il est à noter que là encore, nous nous sommes située dans un « entre deux » car nous étions présente lors de la passation alors que l'enquêté répondait seul tout en sachant qu'il pouvait être aidé s'il le souhaitait.

questions à choix multiples où plusieurs réponses étaient possibles. Du point de vue des stagiaires, l’anonymisation du questionnaire participait de la liberté d’expression. Du point de vue de la recherche, cela garantissait une certaine fiabilité des réponses et rendait ainsi le questionnaire performant.

Les questionnaires furent enrichis, comme nous pouvons le constater dans le tableau 40 qui synthétise les contenus des deux questionnaires proposés aux stagiaires en fonction de leur assiduité. En effet, l’expérience vécue (ou non) par le questionné au sein du dispositif de formation a été prise en compte, ce qui s’est traduit par la création de deux questionnaires différents, celui des « défaillants » et des « actifs ».

Certains stagiaires ont failli de diverses façons :

- en n’assistant pas à l’une ou l’autre des rencontres ;
- en ne rendant pas leurs productions pédagogiques lors de la modalité distantielle ;
- en ne participant pas à la communication en ligne.

Ces stagiaires ont donc été nommés les « défaillants » alors que ceux qui avaient participé activement au dispositif de formation à distance, c’est-à-dire qui avaient rempli les contrats pédagogiques et techniques furent qualifiés d’ « actifs » :

	Questionnaire « défaillants »	Questionnaire « actifs »
Année 1	2 parties 18 questions	4 parties 45 questions
Année 2	2 parties 31 questions	4 parties 73 questions
Évolution	Ajout de 13 questions	Ajout de 28 questions

Tableau 43. Contenu évolutif des deux questionnaires des bilans écrits de fin de formation

Le découpage thématique des deux questionnaires s’est effectué comme suit durant les deux années :

Questionnaire « défaillants », année 1 (Annexe 11)

- **Partie 1** : Renseignements personnels sur les sujets tels que : âge, sexe, cursus, expérience d’enseignement de la LVE ;

- **Partie 2** : Informations sur le moment du décrochage, raisons de la non participation ou de l'abandon ; questions sur le dispositif, son accessibilité et convivialité ; questions de retour réflexif sur son propre engagement (besoins, regrets, motivation éventuelle pour une participation future et thématique souhaitée).

Questionnaire « défaillants », année 2 (Annexe 12)

- **Partie 1** : idem année 1 avec ajout de questions sur le volume horaire d'enseignement ; le lieu d'affectation et le concours d'enseignement préparé.
- **Partie 2** : idem année 1 avec ajout de questions sur la CMO et les outils associés, leur connaissance et accessibilité ; questions sur le thème de la formation.

Les 13 questions ajoutées aideront à mesurer les variables explicatives (Combessie, 2007) qui concernent les raisons de la non participation de façon plus complète, ce qui va amener à questionner certains éléments du dispositif (choix des outils de la CMO, planning, intérêt à la thématique, modalités d'inscription).

Questionnaire « actifs », année 1 (Annexe 13)

- **Partie 1** : renseignements personnels sur les sujets : âge, sexe, cursus, expérience d'enseignement de la LVE ;
- **Partie 2** : questions sur la formation et son fonctionnement : les outils TIC (appropriation, usage, difficultés, avis sur les outils offerts par la formation...), les supports mis à disposition, les objectifs, contenu, rythme du planning, contrats communicatif et didactique ;
- **Partie 3** : appréciation générale de la formation, le lien social à distance (nature, fréquence et impression sur les échanges avec le tuteur et les pairs) ;
- **Partie 4** : Les plus et les moins de la formation, appréciation des besoins et apports de la formation, (amélioration de l'organisation pédagogique, effets sur les pratiques d'enseignement, création du lien social entre stagiaires), questions réflexives sur son propre engagement (besoins, regrets, motivation éventuelle pour une participation future et thématique souhaitée).

Questionnaire « actifs », année 2 (Annexe 14)

- **Partie 1** : idem année 1 avec les ajouts suivants : concours préparé, lieu d'affectation et service hebdomadaire effectué (total ou partiel) ;

- **Partie 2** : idem année 1 questions plus nombreuses sur la CMO et les raisons du manque /et de la participation via forum de discussion ;
- **Partie 3** : idem année 1. Rajout de questions sur la modalité présentielle avec demande d'avis sur l'articulation présence/distance ;
- **Partie 4** : idem année 1 avec plus de précisions sur les points forts et faibles du dispositif, l'apport de la formation (amélioration de l'organisation pédagogique, travail en autonomie, effets sur les pratiques d'enseignement).

Les 28 questions supplémentaires cherchaient à vérifier l'attrait/le peu d'intérêt de la CMO auprès des stagiaires et à en clarifier les raisons. D'autres précisions concernaient l'articulation des deux modalités afin de comprendre si l'hybridation était vécue comme un frein à la participation en général. Les effets du dispositif sur les pratiques d'enseignement de la LVE furent aussi davantage questionnés.

Nous poursuivons la description des deux questionnaires par une analyse quantitative des questions posées en fonction de leur type. Le questionnaire comportait trois types de questions : ouvertes, fermées et à choix multiples. Nous souhaitons en premier lieu pallier l'échec des sondages auto-administrés en ligne¹⁸⁴ intervenus en cours d'année et obtenir le maximum d'informations pertinentes pour notre étude. Voici les tableaux récapitulatifs concernant les deux questionnaires « défaillants » et « actifs » :

¹⁸⁴ La partie distantielle sera traitée à la section suivante.

<i>Année 1</i>	<i>Nombre total de questions</i>	<i>Questions ouvertes</i>	<i>Questions fermées</i>	<i>Questions à choix multiples</i>
Partie 1	7	1	5	1
Partie 2	11	2	7	2
Totaux	18	3	12	3
Année 2				
Partie 1	14	1	10	3
Partie 2	17	2	12	3
Totaux	31	3	22	6

Tableau 44. Analyse quantitative du type de questions soumises aux stagiaires défaillants sur les deux ans de formation

<i>Année 1</i>	<i>Nombre total de questions</i>	<i>Questions ouvertes</i>	<i>Questions fermées</i>	<i>Questions à choix multiples</i>
Partie 1	6	1	4	1
Partie 2	9	1	7	1
Partie 3	14	1	9	4
Partie 4	16	2	12	2
Totaux	45	5	32	8
Année 2				
Partie 1	13	1	9	3
Partie 2	17	2	11	5
Partie 3	16	1	14	1
Partie 4	27	2	21	4
Totaux	73	6	54	13

Tableau 45. Analyse quantitative du type de questions soumises aux stagiaires actifs sur les deux ans de formation

Nous pointons quelques particularités qui concernent la structure du questionnaire que nous avons élaboré. En premier lieu, nous avons tenu à ce que les questions soient numérotées par parties, ce qui a contribué à ce que le questionnaire n'apparaisse pas trop long et à éviter que le questionné ne se lasse trop rapidement. De fait, les soixante-treize questions du questionnaire des actifs de l'année 2 se découpent en quatre parties dont le nombre ne dépassait pas treize ou vingt-sept questions par partie.

Toujours dans un but de lisibilité et de cohérence, les parties ont été fragmentées selon une chronologie mettant en évidence la logique du dispositif, ainsi, à titre d'exemple, les questions de la partie deux du questionnaire des actifs se référant à l'appropriation des outils de la CMO, intervenaient avant celles concernant l'utilisation des outils TIC et de leur efficacité auprès des stagiaires.

Les tableaux 41 et 42 nous indiquent que sur les deux années, 70,64% des questions étaient fermées¹⁸⁵. Ce choix résulte d'une volonté d'inciter les stagiaires à répondre aux questions posées de façon précise, alors que le fait d'ouvrir les questions nous aurait exposée à une déperdition de l'information plus grande (Combessie, 2007 : §45). Les questions ouvertes, quoique présentes au moins une fois dans chaque partie, furent réservées aux première et dernière parties dans le cas de questions factuelles et d'opinion ainsi que pour la question finale.

Nous avons également différencié les questions totalement fermées des questions à choix multiples. Ces dernières listaient une série d'items, servant de guide ou d'aide au stagiaire qui pouvait ainsi aisément cerner le thème évoqué et éviter la dispersion de ses idées sur un sujet précis, ce qui avait aussi l'avantage de rendre l'exécution du questionnaire plus rapide. Néanmoins, il est évident que ce type de questions laisse moins de liberté au questionné que les questions ouvertes puisque les réponses lui sont « suggérées » ou du moins, facilitées. Nous avons tenu à ce que le stagiaire puisse préciser son idée ou son point de vue ou y apporter une nuance grâce à la présence de l'item : « Autre » ou « Précisez » ou encore : « Si oui, pourquoi ? » et « Si non, pourquoi ? ». De surcroît, afin d'écartier toute influence parfois provoquée par l'ordre des items des questions suivant l'échelle de Likert, nous avons veillé à privilégier les nombres d'items pairs pour ce type de question, car selon Combessie (2007 : 41) :

(...) l'item du milieu tend à être d'autant plus souvent choisi que la question est sentie comme difficile ou que, en fin de questionnaire, la lassitude s'est installée.

Nous avons procédé de même pour les questions fermées mesurant la préférence, la fréquence et l'opinion de type : « un peu » « moyennement » « tout à fait » « pas du tout » / « quelquefois », « souvent », « jamais », « de temps en temps » / « oui » « beaucoup » « pas beaucoup » « non ».

Enfin, nous avons pu vérifier la constance ou les contradictions des dires des questionnés en recoupant certaines informations au moyen de questions de types différents. Ainsi, une question à choix multiples se trouvée précisée, affirmée ou contredite au moyen d'une question fermée. Dans le même dessein, une même question portant sur un point précis mais posée différemment nuancait la réponse obtenue.

¹⁸⁵ Nous avons établi la moyenne des questions fermées des deux questionnaires sur les deux ans : 68,81% pour les défailants, et 72,48% pour les actifs, ce qui donne une moyenne de 70,64%.

L'analyse croisée des informations au sein du questionnaire a apporté des éclairages supplémentaires ou a nuancé les discours des questionnés sur des points précis, ce qui a permis d'affiner l'analyse globale.

5.1.4.3 Les visites de cours de LVE et les entretiens semi-directifs

Le dernier volet de la sous-section consacrée aux interactions en face à face s'intéresse aux entretiens semi-directifs qui furent menés lors de notre charge de mission auprès du corps d'inspection de LVE, qui prévoyait l'observation du cours des stagiaires de LVE suivie d'un entretien post observation.

Ils relèvent de l'observation directe dans une logique qualitative et évaluent les effets de notre dispositif de formation hybride sur l'organisation pédagogique de l'observé et par conséquent sur le cours de langue dispensé.

Ces observations de cours ont été menées durant les deux années de notre expérimentation et se sont déroulées comme suit :

- 1 heure d'observation d'un cours de LVE en LP, LGT ou collège selon le cas ;
- 1 heure d'entretien post observation avec l'enseignant.

Notre étude s'intéresse à trois visites et entretiens semi-directifs post observatoires¹⁸⁶. Nous décrivons en premier lieu le procédé qui fut mis en place en amont lors de l'observation.

Les visites de cours de LVE

Notre démarche s'est attachée dans un premier temps à observer et décrire les actions effectuées par l'observé puis à vérifier et à comprendre les choix didactiques de l'enseignant lors de l'entretien. Par observer, nous entendons : « vivre avec, ou du moins, être proche, à portée ; regarder de près » (Combessie, 2007 : 13).

Notre avons émis l'hypothèse que la phase d'observation pourrait montrer le savoir-faire du stagiaire en matière de préparation de sa séance pédagogique, et serait en mesure d'apprécier les effets de cette préparation sur la qualité didactique du cours de langue face aux apprenants. Afin de retranscrire fidèlement les étapes chronologiques du cours de langue, nous avons pris des notes au fur et à mesure de son déroulement. Nous avons élaboré un canevas retraçant les moments clés d'une séance type de façon à ne rien

¹⁸⁶ Nous avons obtenu l'accord de trois stagiaires qui ont accepté que leurs données soient utilisées à des fins de recherche et d'étude du dispositif hybride.

omettre. Ce canevas ainsi que les items associés proviennent de l'étude de notre propre expérience de praticienne sur le terrain que nous avons croisés avec les critères pris en compte par le corps d'inspection académique de LVE¹⁸⁷. Voici les éléments sur lesquels nous nous sommes appuyée sachant que la diversité des séances observées pouvait faire évoluer la liste de ces items :

1. L'avant-cours :

- Entrée et positionnement des apprenants dans la salle de classe ;
- Langue cible ou langue source utilisée par l'enseignant ;
- Nombre d'étudiants/sexe/niveau ;
- Attitude des acteurs.

2. La mise au travail :

- Amorce de début du cours de LVE et compétences communicatives monopolisées par l'enseignant ;
- Positionnement de l'enseignant, gestion de l'espace et du tableau ;
- Clarté et contenu des consignes transmises oralement et/ou par écrit ;
- Comportement et ambiance générale (la relation pédagogique enseignant-apprenant, l'implicite de la relation relationnelle qui relève de la personnalité de l'enseignant).

3. Le cours de LVE :

- Déroulement de la séance pédagogique ;
- Comptage temporel de chaque tâche ;
- Positionnement de l'enseignant, gestion de l'espace et du tableau ;
- Attitude des apprenants face au travail ;
- Matériel TIC et supports utilisés ;
- Interventions orales des émetteurs et récepteurs en langue cible au sein de la relation pédagogique ;
- Comportement et ambiance générale.

4. La fin du cours de LVE :

- Séance terminée ou non achevée ;
- Distribution (ou non) du travail à faire ;
- Sortie des étudiants.

¹⁸⁷ Source Académie de Guyane, septembre 2013.

Nous nous focalisons sur le déroulement et le contenu du cours de langue (item 3, le cours de LVE) en citant les items les plus marquants de l'organisation pédagogique qui intéresse notre étude. En effet, c'est en grande partie la façon dont sera organisé le travail pédagogique du stagiaire en amont du cours qui lui garantira son efficacité, même si d'autres paramètres rentrent également en jeu, que nous évoquerons dans l'étude des entretiens semi-directifs à la sous-section suivante.

1. Présentation de l'objectif de séance :

- Annonce et notation au tableau des titre et numéro de séance ;
- Descripteurs CECRL ;
- Annonce des compétences langagières prévues ;
- Annonce et notation au tableau de la tâche finale ou objectif.

➔ Permet de confirmer que **la trame générale** de séance a bien été programmée.

2. Vérification de la structure de la séance en **phases identifiables** :

- Contrôle des pré-requis ;
- Exploitation de supports texte, audio, vidéo ;
- Observation d'un fait de langue ;
- Évaluation des acquis, prolongement éventuel.

➔ Analyse **la mise en œuvre** de la séance pédagogique.

3. Enchaînement de ces phases :

- Logique ;
- Juxtaposée ;
- Sans lien entre elles.

➔ Permet d'apprécier **l'organisation du déroulement** de la séance.

4. Vérification de la gestion du temps :

- Maîtrisée ;
- Non maîtrisée.

➔ Évalue **l'organisation temporelle**.

5. Choix et orientation des tâches prévues en fonction de l'objectif visé :

- Tâches orientées apprentissage et/ou orientées action ;
- Tâches variées, interactives, authentiques, stimulantes et adaptées à la séance (thématique, niveau prévu) ;
- Tâches favorisant la communication ;

- Tâches inadaptées et non stimulantes.

→ Atteste de la **présence de la perspective actionnelle**.

6. Atteinte des objectifs annoncés :

- Oui ;
- Non ;
- Partiellement.

→ Valide l'**efficacité organisationnelle** de la séance dans son ensemble.

Nous souhaitons préciser que cette liste d'items est non exhaustive, elle représente un des cadres didactiques possibles du cours de LVE. Tout choix didactique est pertinent dès l'instant où il trouve une justification et un intérêt pédagogiques, dans la mesure du respect du niveau enseigné et des programmes en vigueur. C'est bien dans cette optique que les entretiens semi-directifs post observation de cours ont été conduits.

Les entretiens semi-directifs

Nous avons mené plusieurs entretiens semi-directifs au sens de Combessie (2007), qui furent enregistrés après l'observation directe du cours de langue, avec l'accord de l'intéressé. L'enregistrement a été choisi pour la fiabilité et la précision de la restitution du contenu des propos qu'il assure. C'est un procédé très couramment utilisé par le chargé de mission qui, à l'issue d'une visite de cours, se doit de rédiger un rapport de visite-conseil. L'enregistrement est un gage de fidélité de restitution, surtout lorsque le rapport est rédigé plusieurs jours après que l'entretien ait eu lieu.

Ces entretiens ont permis de valider l'approche organisationnelle choisie par le stagiaire et de voir les effets de cette approche en situation réelle, face aux apprenants du cours de LVE. Pour rappel, après sollicitation de l'accord des stagiaires, seuls trois entretiens semi-directifs ont pu être analysés dans le cadre du dispositif AOTP. Notons également que les trois stagiaires ont été sollicités pour qu'ils nous autorisent à utiliser l'enregistrement à des fins de recherche, mais après que celui-ci ait eu lieu, ce qui donne à ces enregistrements une authenticité particulière.

Voyons à présent comment furent conduits ces entretiens semi-directifs. Là encore, nous avons privilégié le questionnement ouvert afin de déclencher la parole :

<i>Question 1</i>	Comment as-tu/avez-vous vécu cette séance de cours ?
<i>Question 2</i>	Quel est ton/votre ressenti sur ce cours de LVE ?
<i>Question 3</i>	Comment s'est passée cette séance ?

Ensuite, ce sont les étapes chronologiques du cours de langue qui ont guidé l'entretien. Nous avons veillé à orienter le propos sur les actions menées par le sujet et ses apprenants en gardant l'aspect réflexif en tête. Les acquis et réussites des stagiaires quant à leur manière de faire ont été mis en avant, tout comme furent relevées certaines hésitations ou imprécisions.

Ces entretiens ont représenté l'opportunité pour les stagiaires d'exprimer leur ressenti sur leur travail, d'expliquer leurs choix didactiques en prenant du recul sur leur pratique du jour. Ce fut parfois aussi l'occasion d'évoquer les avantages et les inconvénients du métier, d'échanger sur les aspirations et les projets professionnels du stagiaire, afin de voir si le dispositif avait contribué à motiver au développement de la carrière professionnelle, en visant la préparation d'un concours, par exemple.

Pour des questions de respect d'anonymisation, nous n'avons pas cité les noms des sujets et de leurs apprenants, ni les lieux et informations personnelles, et tout ce qui aurait pu faciliter l'identification des acteurs. Pour ce qui est du traitement des enregistrements, nous avons suivi un code de transcription que nous présentons en Annexe 36.

Nous nous sommes dans un premier temps focalisée sur la conduite du cours et l'organisation pédagogique de séance. Ensuite, nous avons apprécié la capacité du stagiaire à expliquer et justifier ses choix didactiques, puis relevé les traces du discours réflexif. Enfin, nous avons considéré les indices dans les actions et discours marquant la construction d'un développement professionnel chez le stagiaire, que ce soit dans la manière de revivre son action, ou dans les traces de la construction d'une culture professionnelle.

5.2 La modalité distantielle

La modalité distantielle fut majoritaire avec un rapport présence/distance de 33% sur 66%¹⁸⁸. Nous présentons ci-après le corpus correspondant à cette modalité.

5.2.1 Le corpus de la modalité distantielle

<i>Élément(s) Observable(s)</i>	<i>Instrument(s) de recueil des données</i>	<i>Période correspondante</i>	<i>Approche(s)</i>	<i>Nombre</i>
Productions écrites	Devoirs envoyés à la correction	Envois selon planning	Quantitative et qualitative	49
Courriels académiques	Comptage via adresse académique	Durant toute la période	Quantitative et qualitative	163
Forum de discussion	Historique de la plateforme Moodle	Durant toute la période de la seconde année	Quantitative et qualitative	85
Sondages en ligne	10 questions par sondage	Après chaque envoi de devoir prévu au planning	Quantitative et qualitative	4
Totaux				301 données

Tableau 46. Présentation du corpus de la modalité distantielle sur les deux années d'existence du dispositif médiatisé AOTP

Nous reprenons les trois critères d'analyse vus précédemment pour détailler les données que nous prendrons en compte pour les observations, interprétations et analyses du dispositif.

En modalité distantielle, l'assiduité du stagiaire s'est mesurée par le travail effectué et envoyé à la correction, si possible¹⁸⁹ aux dates fixées par le planning du contrat pédagogique, ainsi que par la participation aux interactions à distance.

¹⁸⁸ Voir tableau 30, section 3.2.1.3, chapitre 3.

¹⁸⁹ La consigne relative aux date d'envoi des devoirs précisait qu'il n'était pas interdit d'adresser le travail **avant** la date prévue, alors qu'un devoir envoyé trop tardivement pouvait ne pas être corrigé.

5.2.2 Le travail de production des stagiaires

Cette section se penche sur le contenu des trois productions envoyées au correcteur dans une logique qualitative qui se focalise sur la qualité du travail effectué. Nous expliquons ce que nous avons pris en compte pour évaluer ces productions.

5.2.2.1 Vérifier l'organisation pédagogique des productions

La visée première de cette étude fut de vérifier l'organisation pédagogique des séances, séquences et progressions des stagiaires à l'aide d'une liste de critères sur lesquels nous sommes appuyée pour les évaluer.

Notons que c'est au cours de la première rencontre en présentiel qu'un cours de didactique fut dispensé aux stagiaires suivi d'exercices de mise en situation à chaque fin d'étape du cours. En voici trois sur les cinq prévus¹⁹⁰ :

Mise en situation 1 → Diagnostiquer les acquis des stagiaires en matière d'organisation pédagogique de séance

<i>Mise en situation</i>	Création et organisation de tâches de séance pédagogique
<i>Objectif</i>	Créer les premières tâches d'une séance qui utilise un texte comme document-support à l'acquisition d'un lexique précis
<i>Votre tâche</i>	Que proposez-vous à vos élèves ?

Mise en situation 3 → Application du cours de didactique sur la séquence pédagogique

<i>Mise en situation</i>	Préparation de séquence pédagogique
<i>Objectif</i>	Vous voulez travailler le thème de la période de stage en entreprise avec votre classe de 1 ^{ère} Bac Pro
<i>Votre tâche</i>	Dégagez une problématique Trouver un titre de séquence et les objectifs possibles

Mise en situation 5 → Application du cours de didactique sur l'évaluation

<i>Mise en situation</i>	Planification d'évaluations
--------------------------	-----------------------------

¹⁹⁰ Voir annexe 9. Les mises en situation intervenaient lors du cours de didactique et en fin d'étape. Voici la chronologie de ces mises en situation : < étape 1 > Évaluation diagnostique des acquis des stagiaires < étape 2 > Exercices d'application du cours sur la séance < étape 3 > sur la séquence < étape 4 > sur la progression < étape 5 > sur l'évaluation.

<i>Objectif</i>	Évaluer au bon moment
<i>Votre tâche</i>	Dans une séquence de 7 séances, à quel moment placez-vous les évaluations formative et sommative ?

Nous présentons ci-après la liste des critères les plus marquants qui ont permis de vérifier l'organisation pédagogique du cours de L2, c'est-à-dire de voir qu'il a été : « construit, mis en œuvre en vue d'animer des situations d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » (B.O. n°30 du 25 juillet 2013).

Ces critères proviennent de constatations du terrain lors des visites-conseil du cours de L2 auprès des enseignants de LVE non titulaires durant la charge de mission qui me fut confiée¹⁹¹, et qui ont pointé les manques et/ou les difficultés des stagiaires. La liste évolua du mois de septembre au mois de novembre de l'année 1 au fur et à mesure des visites jusqu'au reçu des premières productions de mi- novembre.

Au niveau de la **construction** du projet pédagogique soumis par le stagiaire, ce sont ces sept critères communs aux trois travaux demandés que nous avons retenus comme indispensables :

- Respect du référentiel CECRL (indication des niveaux de référence, des 5 compétences langagières, des activités de communication langagière)
- Respect des programmes officiels en vigueur selon le niveau envisagé
- Présence de la perspective actionnelle (PA)
- Présence des objectifs de séance, du projet pédagogique global
- Chronologie des tâches à accomplir ainsi que la tâche finale de séance/de séquence et projet pédagogique annuel pour la progression
- Présence des trois types d'évaluations et de leurs corrections dans la séquence et la progression
- Prévision des périodes de stages et de congés scolaire pour la progression

Dans la **mise en œuvre** du projet pédagogique, des critères différents furent appliqués afin de s'adapter à la difficulté croissante des trois devoirs :

¹⁹¹ Pour information, durant l'année 2013-2014.

Pour la séance pédagogique :

- 1 Pertinence du thème étudié choisi (relation avec la langue cible visée, respect des programmes en vigueur, respect du niveau des apprenants, originalité)
- 2 Compétences langagières prévues (nombre et adaptées au niveau)
- 3 Présence de la langue cible dans les titres, tâches et consignes
- 4 Organisation pertinente des tâches (cohésion, chronologie, progression dans la difficulté)
- 5 Cohérence entre tâches à effectuer et projet pédagogique final
- 6 Choix de tâche(s) finale(s) authentique(s)
- 7 Utilisation de la pratique raisonnée de la langue PRL
- 8 Pratique de la phonétique/phonologie
- 9 Respect des stratégies d'écoute
- 10 Présence de la pédagogie différenciée
- 11 Utilisation des TICE
- 12 Présence du travail à faire à la maison

Pour la séquence pédagogique :

- 1 Même critère
- 2 Organisation pertinente des séances (difficultés croissantes, cohésion avec le projet final)
- 3 Présence des cinq compétences langagières (adaptées au niveau)
- 4 Présence de la langue cible dans les titres, tâches et consignes
- 5 Présence de la PA (tâches et supports authentiques)
- 6 Présence de l'étude de la langue et utilisation de la PRL
- 7 Pratique de la phonétique/phonologie
- 8 Évaluations diagnostiques, formatives et sommatives et leurs corrections
- 9 Utilisation des TICE

Pour la progression pédagogique :

- 1 Même critère
- 2 Présence de l'objectif annuel ou projet pédagogique

- 3 Organisation pertinente des séquences (difficultés croissantes, cohésion avec le projet final)
- 4 Objectifs de séquences détaillés (linguistique, phonétique, méthodologique, culturel...)
- 5 Présence des cinq compétences langagières (adaptées au niveau)
- 6 Présence de la langue cible dans les titres, tâches
- 7 Évaluations diagnostiques, formatives et sommatives et leurs corrections
- 8 Utilisation des TICE

5.2.2.2 Le mode opératoire de l'analyse des données

Nous avons donc pris en compte ces listes de critères pour l'étude des devoirs de chaque stagiaire. Après avoir pointé chaque critère pour chaque devoir, nous avons été en mesure de comparer les acquis et les évolutions entre le premier devoir et le dernier afin de dresser un bilan de l'amélioration de l'organisation pédagogique au fil du temps de notre formation, et de constater les effets de la formation sur ce point.

Dans un second temps, nous avons dressé un bilan général en fonction des deux critères généraux, la construction et la mise en œuvre du travail, pour chaque type de devoir, ce qui nous a permis d'élaborer un bilan global des trois devoirs.

Ensuite, dans le but d'accéder aux représentations des stagiaires sur leur propre travail, et afin de vérifier l'efficacité du tutorat mené lors des deux modalités du dispositif, nous avons croisés ces résultats avec les données provenant des deux bilans oral et écrit de la modalité présentielle de fin de formation, puis triangulés avec les discours à distance des stagiaires survenus après la correction de leurs devoirs.

Ces étude et analyse des productions ont été importantes puisqu'elles ont pu déterminer de façon concrète les effets du dispositif médiatisé sur l'amélioration du travail de préparation, de présentation et de construction du contenu du cours de L2.

5.2.3 Les interactions sociales de la CMO

La communication asynchrone, et plus précisément la communication médiatisée par ordinateur (CMO), fait l'objet de cette section. Pour chaque outil de communication et/ou pédagogique du dispositif, nous définirons leur utilité au sein de notre recherche, nous expliquerons les raisons de son choix, de quelle manière il fut opérationnalisé et enfin

comment nous avons pu recueillir, analyser et interpréter les discours asynchrones des acteurs via les interactions en ligne.

5.2.3.1 Les sondages en ligne de l'année 1

Intégrer les sondages en ligne dans cette sous-section se justifie par la nature de l'interaction distantielle asynchrone qu'ils provoquent. Lors de la modalité distantielle, nous avons souhaité adresser trois sondages aux stagiaires pour deux raisons : la première cherchait à faire le point sur les impressions des stagiaires sur le dispositif (contrat pédagogique et technique) mis à leur disposition à différents moments de la formation, et la seconde visait à maintenir le lien social entre les acteurs sur une temporalité plus longue.

Pour l'année 1, le choix d'un sondage en ligne ne dépassant pas dix questions nous est apparu pratique à mettre en œuvre car nous ne souhaitons pas proposer un sondage trop long à nos stagiaires, déjà bien investis dans leurs tâches d'enseignement. De plus, le fait de ne pas dépasser dix questions par sondage nous donnait l'opportunité d'utiliser un logiciel gratuit, ce qui était aussi appréciable du point de vue financier tout en convenant parfaitement à nos besoins de recherche.

Nous avons élaboré le premier sondage en interrogeant les stagiaires après qu'ils aient rendu leur premier devoir et avons procédé de même pour le second aux dates prévues au planning de la formation¹⁹². Nous avons émis l'hypothèse que proposer les sondages à des moments différents permettrait de mieux saisir les évolutions éventuelles du processus d'apprentissage. De surcroît, cela pouvait nous aider à obtenir des retours sur les contrats pédagogique et technique que nous avons mis en place et ainsi nous permettre de remédier aux difficultés éventuelles. Sur la durée de l'expérimentation, seulement deux sondages ont été finalement envoyés en ligne vu le peu de réponses que nous avons obtenues.

Nous détaillons ci-après le type de questions soumises aux stagiaires pour l'année 1 (Annexes 15-16) :

Année 1	Nombre total de questions	Questions ouvertes	Questions fermées	Questions à choix multiples
Sondage 1	10	5	1	4
Sondage 2	10	3	1	6
Totaux	20	8	2	10

Tableau 47. Analyse quantitative du type de questions du sondage en ligne de l'année 1

¹⁹² Pour détail, voir tableau 31 de la sous-section 3.2.1.3, chapitre 3.

Nous avons créé une liste de diffusion officielle, académique, grâce à l'aide du service informatique de l'institution, ce qui nous a aidée à adresser nos courriels aux stagiaires plus rapidement : hybride-paf2014@ac-guyane.fr.

Les données furent recueillies par nous manuellement, étant donné le nombre peu important de stagiaires. Nous avons ensuite constitué des histogrammes qui ont aidé à la visualisation plus rapide des résultats. Ces sondages ont permis l'accès aux représentations des stagiaires sur le dispositif, leur travail personnel et celui du tuteur

5.2.3.2 Les sondages en ligne de l'année 2

Les sondages furent cette fois intégrés à la plateforme pédagogique Moodle qui fut opérationnelle la seconde année d'exercice de notre dispositif médiatisé. La plateforme a considérablement facilité l'élaboration du questionnaire puis le recueil des données, même si le sondage se présentait plutôt sous la forme d'un questionnaire à choix multiples (QCM) évalué et noté. Nous avons obtenu un historique des réponses indiquant les jours et heures de début et de fin d'actions, le temps passé à renseigner le sondage, et nous avons pu enregistrer les réponses de chaque sondage ce qui nous a donné une perspective détaillée. Voici le détail des types de questions posées pour ces sondages via plateforme (Annexes 17-18) :

Année 2	Nombre total de questions	Questions ouvertes	Questions fermées	Questions à choix multiples
Sondage 1	10	4	4	2
Sondage 2	11	4	5	2
Totaux	21	8	9	4

Tableau 48. Analyse quantitative du type de questions du sondage en ligne de l'année 2

Là encore, nous avons présenté les résultats sous forme d'histogramme et avons pu obtenir d'autres représentations des stagiaires sur les mêmes points que pour le sondage de l'année N dont nous détaillons quelques éléments :

- appréciation de la difficulté des devoirs à rendre, du planning, du temps passé à effectuer le devoir et de la formation en général ;
- utilité des corrections du tuteur ;
- nature des interactions entre le tuteur et le stagiaire ;

- intérêt du forum de discussion...

Nous verrons au chapitre six qui détaille les résultats si les sondages ont pu répondre à nos attentes et confirmer nos hypothèses.

5.2.3.3 Les outils de la CMO

Nous allons à présent nous pencher sur les outils de la CMO, le courriel professionnel, la plateforme pédagogique Moodle et le forum de discussion. Ces trois outils ont contribué, selon leurs propriétés différentes, à répondre aux objectifs visés :

- communiquer afin de gommer la distance créée par la modalité et rompre l'isolement dû au métier en créant le lien social à distance ;
- créer une communauté de pratiques à distance (Wenger, 1998) ;
- apprendre des et avec les pairs, partager (ressources, difficultés, avancées...) dans une approche socioconstructiviste.

Pour rappel, le courriel académique fut l'outil de communication asynchrone en mode *one-to-one* de l'année 1 alors que l'année suivante, il a été associé au forum de discussion de la plateforme Moodle a permis des interactions *one-to-many* et *many-to-many*.

Concernant le choix des outils, nous avons tout naturellement étudié les possibilités offertes par l'institution (en matière d'outils disponibles) en les mettant en perspective avec le critère d'affordance technologique (Rabardel, 1995), à savoir la faisabilité à relier d'un côté les moyens offerts par l'artefact et de l'autre, les possibilités qu'ont les stagiaires de les utiliser. Notons que la plateforme pédagogique et le forum de discussion ne furent pas opérationnels la première année pour des raisons techniques indépendantes de notre volonté, ce qui nous a contraint à n'utiliser que le mail professionnel.

Nous avons commencé notre analyse par quelques mesures quantitatives selon l'outil en suivant les préconisations suivantes :

Il est souvent intéressant, à partir d'un corpus d'interactions pédagogiques en ligne, de commencer par effectuer quelques mesures de type quantitatif ne nécessitant pas de codage (comptage des messages, de leur répartition en fonction de tel ou tel critère, du nombre de mots moyens, etc.), même quand on vise ensuite une analyse plus qualitative. Mangenot (2006 : 3).

Nous avons comptabilisé le nombre de courriels envoyés et le nombre de messages et de fils de discussion écrits sur le forum. Nous décrivons notre méthodologie de recueil de données puis du traitement concernant le courriel professionnel puis le forum de discussion. Pour ce qui est de la plateforme, ce sont les historiques qui nous ont renseigné sur les activités et participations des stagiaires (consultations des ressources, utilisation des supports, navigation...).

Les interactions *one-to-one* via courriel professionnel

Notre approche fut donc quantitative dans un premier temps, et s'attela à répertorier le nombre de courriels reçus et envoyés par le tuteur durant l'année 1 et 2, la longueur des messages (nombre de phrases). Nous avons ensuite croisé ces résultats quantitatifs avec les données émanant des bilans écrits (questionnaire et sondages) afin d'obtenir des résultats généraux et de connaître la nature des échanges effectués selon cinq critères thématiques : pédagogique, méthodologique, social, informationnel et organisationnel (Nissen, 2011).

Une seconde analyse s'est intéressée aux sens de productions des interactions :

- du/des stagiaire(s) vers le tuteur ;
- du tuteur vers le(s) stagiaire(s),

puis à leur fréquence, éléments de compréhension à la façon dont la communication pédagogique et sociale avait pu s'instaurer entre les acteurs. Nous avons pu saisir les particularités, les facilités, les freins ou les habitudes des intervenants face à la communication à distance.

Dans un troisième temps, la forme des courriels nous a éclairée sur les effets de l'outil sur la communication. Nous nous sommes penchée sur l'étude du langage verbal des acteurs et ce au fil du temps afin de voir les changements et les évolutions de leurs pratiques langagières et textuelles. Nous avons focalisé notre travail sur les traces de :

- **la présence d'un répertoire partagé** au sens de Wenger (1998), signe de l'appartenance identitaire en nous intéressant à la langue et au registre de langue utilisés, aux répétitions et calques de mots ou d'expression parmi les stagiaires ;
- **la création du lien social et les signes de la présence** avec le type d'adresse et de salutations privilégiés, l'utilisation de moyens technologiques tels que l'usage des

émoticones, le ton et le registre de langue choisis, la ponctuation, les abréviations, les expressions (Develotte et Mangenot, 2010).

Les interactions *one-to-many* et *many-to-many* via forum

Nous avons étudié ici les interactions via le forum de discussion¹⁹³ qui fut opérationnel la dernière année de formation. Cette deuxième année a correspondu au deuxième cycle de notre RA, dont nous avons décrit la phase intermédiaire en 4.1.2.2. Après que les analyses réflexives et lectures théoriques aient été menées sur le premier cycle de la RA, des ajustements ou ajouts ont pu être envisagés au sein du dispositif, comme ce fut le cas pour le forum de discussion.

Notre étude n'a pas été menée « sur » le forum mais l'a appréhendé « comme lieu que la communauté utilise pour supporter la participation et l'apprentissage » (Henri, Charlier et Peraya, 2006 : 16). Notre recherche s'est attelée à montrer le rôle joué par cet outil dans la création du lien social à distance, élément important à la construction d'une communauté de pratiques pour nos stagiaires. À travers l'analyse des discours des sujets intervenus au sein des fils de discussions¹⁹⁴, nous avons aussi voulu vérifier que l'apprentissage entre pairs avait été facilité par l'outil.

Lors de la première rencontre en présentiel, nous avons présenté la plateforme Moodle ainsi que le forum aux stagiaires et avons expliqué les raisons de sa présence ainsi que son utilité. Nous avons tutoré les stagiaires à son fonctionnement en leur montrant comment accéder à la plateforme puis au forum afin qu'ils puissent prendre l'outil en main à leur rythme. Nous avons également distribué un document support que nous avons créé afin qu'ils puissent se reconnecter individuellement en cas d'oubli une fois rentrés chez eux. Pour ce qui est des consignes d'utilisation, nous nous sommes située dans un « entre-deux » des logiques instructionniste et incitationniste décrites par Soubrié (2008 : 124) :

¹⁹³ Pour Marcochia (2004 : 26) un forum de discussion est « Un dispositif de communication médiatisée par ordinateur asynchrone, permettant à des internautes d'échanger des messages au sujet d'un thème particulier. »

¹⁹⁴ Un fil de discussion « correspond (...) plus ou moins à l'équivalent numérique des séquences dans l'organisation structurale d'une conversation en face à face » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 218-224, cité par Marcochia (*op.cit.*)).

Logique	Cadre didactique	Objectifs	Tutorat	Évaluation
Instructionniste	Consignes précises quant à la quantité, au contenu et au type de messages (proactif, réactif)	Contraindre les étudiants à adopter des comportements que l'on estime constitutifs du métier	On parle plutôt ici de « mentorat ». L'équipe d'encadrement intervient en qualité d'experts	Le respect du contrat didactique est pris en compte dans l'évaluation finale.
Incitationniste	Consignes « relativement souples » (indications) ou utilisation libre de l'outil de communication	Mettre à leur disposition un espace d'expression comme moyen d'aide à la construction d'une culture professionnelle	Lorsqu'il existe, tutorat réactif dont le rôle est essentiellement de type socio-affectif. Selon les cas, les tuteurs peuvent se considérer comme des pairs	∅ ou retour réflexif sur les écrits produits pendant le stage (séances de commentaires, rapports).

Tableau 49. Tableau comparatif des deux tendances dans la manière d'intégrer des outils de communication en ligne dans la formation des enseignants. (Soubrié, 2008 : 124)

Les stagiaires ont été vivement encouragés à utiliser le forum de discussion pour communiquer et pour adresser leur travail au tuteur mais sans aucune obligation ni contrainte, ce qui nous rapproche des « consignes relativement souples » du tableau. Nous avons souhaité ouvrir au stagiaire :

des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages. (Jézégou, 2008 : 101),

afin de donner à notre dispositif une ouverture qui prendrait en compte :

La singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective. (Collectif de Chasseneuil, 2001 : 177).

En effet, considérant notre public de stagiaires adultes pleinement responsables de leur formation, nous avons voulu les laisser libres d'agir, de co-agir et de communiquer à leur rythme. Qui plus est, compte tenu du caractère obligatoire¹⁹⁵ de la participation à la formation hybride, il nous a paru important de laisser une part d'ouverture au dispositif au sens de Blandin (1999). Nous verrons si nos sujets ont profité de cet espace de liberté discursive qui fut mis à leur disposition.

Néanmoins, si les travaux à rendre étaient individuels et non mutualisés, il était recommandé d'interroger ses pairs, de partager ses documents, ses idées ou

¹⁹⁵ Nos stagiaires sont désignés par le corps d'inspection et sélectionnés en fonction de leur statut et de leur parcours professionnel.

commentaires sur le travail à effectuer afin de faire profiter la communauté des informations qui pourraient servir à tous. Nous avons émis l'hypothèse que les discussions ou messages déposés librement par les stagiaires garderaient ainsi toute leur spontanéité et leur authenticité. D'autre part, au niveau de l'évaluation du dispositif, le respect du contrat didactique relatif à l'utilisation du forum a été pris en compte dans notre analyse finale mais pas dans l'évaluation institutionnelle, les services académiques ayant pour habitude de délivrer une attestation de fin de stage type où les modalités présentielle et distantielle n'apparaissent pas.

Il a été possible de retracer les messages échangés sur le forum grâce aux rapports d'activités dont dispose la plateforme Moodle, ce qui nous a permis d'établir des mesures quantitatives. Notre analyse a détaillé :

- le nombre et la fréquence des messages ;
- le nombre des fils de discussions ;
- le nombre de messages / fils de discussion selon la période de l'année scolaire ;
- le rapport entre le nombre de consultation et la participation ;
- la participation selon le statut : stagiaire ou tuteur ;
- le nombre d'acteurs actifs ;
- le nombre d'acteurs inactifs ;
- la participation répétée.

Ces mesures ont délivré le taux de participation des stagiaires et leurs habitudes d'utilisation de l'outil. Ensuite, nous avons dénombré les fils de discussion selon leurs sujets dont l'analyse a dénombré quatre thématiques selon la typologie de Nissen (2011) :

<i>Type de discussion</i>	<i>Macro type</i>	<i>Exemples</i>
Organisationnel Informationnel Méthodologique	Organisationnel	Rappel du planning et des consignes / aider à trouver les ressources adéquates / aider à présenter son travail
Social Motivationnel	Socio-affectif	Présentations / messages ponctuels pour fêtes et vacances / encouragements / rappels d'envoi des devoirs / félicitations / encouragements et sollicitations à lancer et participer aux discussions
Cognitif et Métacognitif	Pédagogique	Explications sur les modalités distantielle et présenteielle / rappel du contenu des 3 devoirs / questions linguistiques
Soutien technique	Soutien technique	Aide et soutien / informations sur la messagerie académique (connexion-crétion de la messagerie) / explications générales : tutoriel, envoi des fichiers, connexion à la plateforme / aider à accéder aux sondages en ligne

Tableau 50. Typologie des thèmes des discussions abordés, d'après Nissen (2011)

Ce classement nous a conduit à distinguer le nombre de fils de discussions lancés par type de participant (stagiaire et tuteur) et le nombre de réponses qui y furent associées, ainsi nous avons distingué les messages initiatifs des réactifs (Mangenot, 2008). Enfin, nous avons déterminé le nombre d'intervenants en fonction du type de discussion.

L'étude quantitative a permis de sonder les habitudes des usagers quant à l'utilisation du forum de discussion qui fut opérationnel à compter de l'année 2. Ces résultats ont été croisés avec les données recueillies via le questionnaire et les sondages en ligne afin de cerner la perception des stagiaires sur l'outil à des moments différents de la formation. Lors de notre analyse de l'instrumentalisation du forum (Rabardel, 1995), nous avons cherché à savoir si le forum avait rempli ses fonctions pédagogiques et sociales au sein du dispositif en facilitant le partage des ressources (texte, son, image), la co-construction des savoirs via les discussions à plusieurs, et si le désir exprimé l'année N d'échanger entre pairs via un forum de discussion s'était finalement produit une fois l'outil installé. Nous avons pu de ce fait confirmer la construction de l'identité numérique des stagiaires par rapport à cet outil en vérifiant ne serait-ce que leur aptitude à créer leur profil ou à le compléter...

Notre analyse qualitative a cherché à répondre à ces questionnements, de façon similaire à celle menée pour le courriel professionnel, à savoir une étude de la forme et du contenu des discours, avec l'objectif de vérifier si une communauté de pratiques avait pu se construire. Nous avons donc étudié chaque message et fil de discussion dans leur particularité langagière. Nous avons ajouté à cet objectif celui qui consiste à sonder si les

discussions des stagiaires ont aidé à la co-construction des savoirs. Le croisement des données quantitatives avec les bilans oraux et écrits a pu nous renseigner sur ces points.

Enfin, nous avons effectué une seconde analyse relative au courriel académique et avons comparé les utilisations des stagiaires pour les deux outils, ce qui nous a informée sur leurs effets sur la communication à distance des stagiaires de façon plus générale.

5.3 Synthèse chapitre 5

Nous clôturons ce chapitre en proposant une visualisation éclairante et englobante de la méthodologie d'analyse que nous avons adoptée pour notre recherche-action. Cette synthèse présente tout d'abord **les deux axes majeurs** de notre étude qui sont l'analyse d'un changement de pratiques des stagiaires et les traces d'un développement professionnel éventuel qui nous ont permis d'étudier les effets du dispositif de formation hybride sur la formation de nos enseignants de LVE non titulaires :

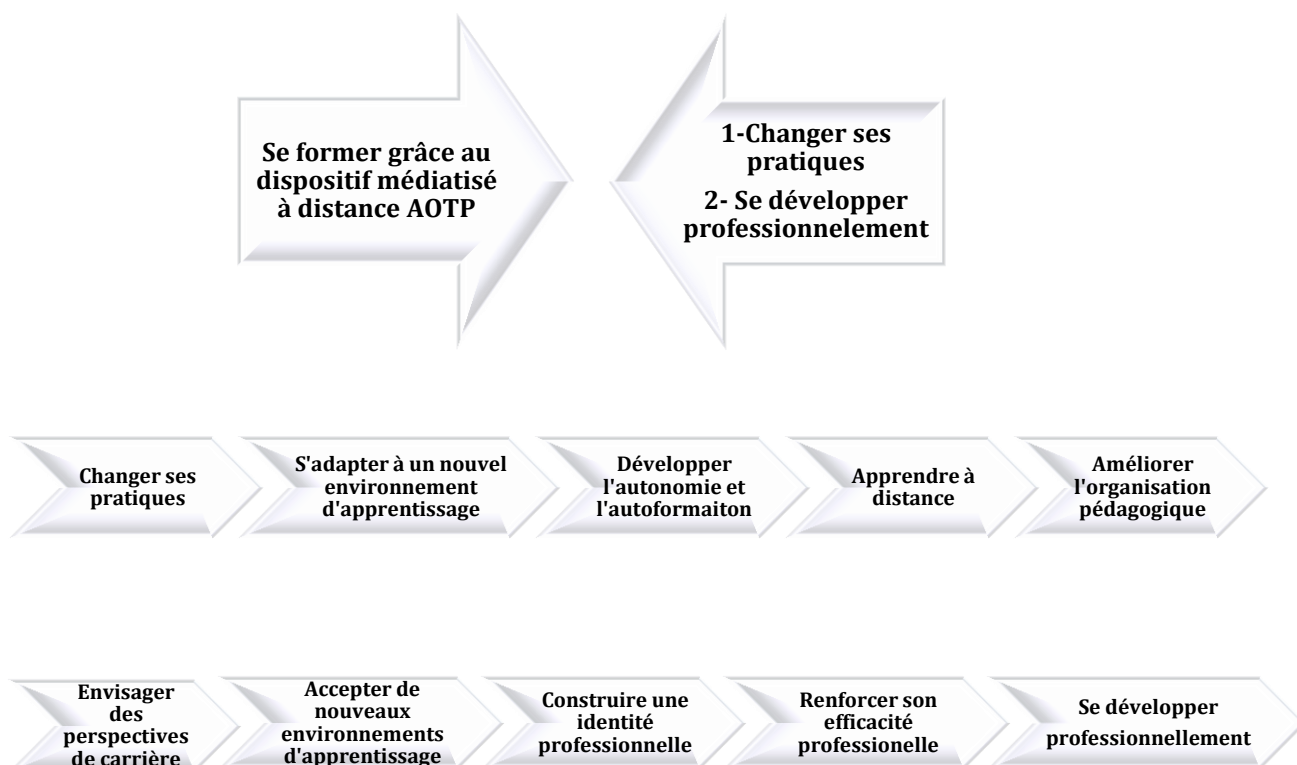


Figure 37. Les deux axes principaux évaluant les effets du dispositif de formation hybride AOTP sur la formation des enseignants de LVE non titulaires et leurs composantes principales

Les deux tableaux qui suivent précisent **les axes principaux et secondaires** associés aux composantes d'analyse et d'interprétation que nous avons pris en compte afin d'étudier les changements de pratiques des stagiaires et la possibilité qu'ils ont eue de se développer professionnellement au sein du dispositif :

Changement de pratiques Axes principaux d'analyse et d'interprétation	Appropriation du dispositif de formation. Faculté d'adaptation face à l'innovation.	Aptitude à apprendre à distance. Développer l'autonomie et l'autoformation.	Amélioration de l'organisation pédagogique. Amélioration du cours de LVE.
Axes secondaires	Appropriation de l'hybridation. Création du lien social à distance.	Apprentissage avec les pairs et des pairs à distance. Capacité à faire seul. Création d'une communauté de pratiques. Aptitude à partager les ressources à distance.	Apprentissage des savoirs pour/à enseigner. Acquisition d'une culture didactique. Adoption d'une posture réflexive.
<u>Analyses et interprétations</u>	Vérifier usage des outils et respect des consignes du contrat technique et de communication. Accès aux représentations face au dispositif et aux outils de la CMO. Discours des sujets.	Accéder aux représentations des sujets sur leur travail. Analyser le discours et les actions des stagiaires. Vérifier la co-construction de l'apprentissage en ligne. Analyser la relation tuteur-stagiaire et stagiaire-stagiaire.	Analyser toutes les productions pédagogiques. Analyser les travaux de rétrospection.
<u>Données à prendre en compte</u>	Nombre de courriels, messages et discussions sur forum. Instrumentalisation des outils. Activités sociales à distance.	Productions à distance et en présentiel. Échanges à distance : production et outil utilisé. Activités d'apprentissage à distance. Discours des sujets. Utilisation des ressources multimédias (Moodle et site interlangues)	Productions (devoirs et travail collaboratif). Entretien post observation.
Croisement des données	Oui	Oui	Oui
Triangulation des données	Oui	Oui	Oui
Approches	Quantitative et qualitative	Qualitative	Quantitative Qualitative Observation directe

Tableau 51. Axes principaux et composantes d'analyse relatifs aux changements de pratiques des stagiaires du dispositif médiatisé à l'étude

Développement professionnel Axes principaux d'analyse et d'interprétation	Acceptation d'un nouvel environnement d'apprentissage	Renforcement de son efficacité professionnelle	Construction d'une identité professionnelle	Désir d'évoluer professionnellement
Axes secondaires	Attitude face à la nouveauté. Évolution des représentations du dispositif.	Perception de l'estime de soi. Perception de son efficacité professionnelle. Adoption d'une posture réflexive. Faculté de prise de distance sur ses pratiques. Aptitude à se remettre en cause.	Appartenance à la communauté de pratiques des stagiaires. Construction d'une culture professionnelle commune.	Renforcement de la motivation à passer les concours. Motivation à atteindre le but professionnel visé.
<u>Analyses et interprétations</u>	Appropriation du dispositif. Construction d'une culture numérique. Présence et activités réalisées au sein du dispositif. Volonté de poursuivre la formation.	Participation au travail de rétrospection. Aptitude à expliquer ses choix didactiques.	Étude des traces discursives. Participation au travail collaboratif de rétrospection.	Accéder aux représentations des sujets sur leur travail.
<u>Données à prendre en compte</u>	Interactions et activités sociales et d'apprentissage via les outils de la CMO. Traces des discours écrits	Toutes les productions. Visites de cours. Traces des discours écrits	Discours de la CMO. Échanges oraux en présentiel. Qualité des travaux collaboratifs	Discours des sujets. Productions pour les deux modalités.
Croisement des données	Oui	Oui	Oui	Oui
Triangulation des données	Oui	Oui	Oui	Oui
Approches	Quantitative, qualitative	Quantitative, qualitative et observation directe	Quantitative, qualitative et observation directe	Quantitative, qualitative

Tableau 52. Axes principaux et composantes d'analyse relatifs au développement professionnel des stagiaires du dispositif médiatisé à l'étude

Pour chaque axe de recherche, nous avons précisé les données du corpus global qui ont été utilisées, la méthodologie et l'approche employées. L'étude des changements de pratiques s'est focalisée sur trois axes principaux :

- l'appropriation du dispositif ;
- l'aptitude à apprendre à distance ;
- l'évolution des pratiques en matière d'organisation pédagogique du cours de langue.

Pour ce qui est du développement professionnel des stagiaires, quatre axes principaux ont été identifiés comme facteurs adjuvants ou liés au développement professionnel du stagiaire au sein du dispositif :

- l'acceptation d'un nouvel environnement d'apprentissage ;
- le renforcement de l'efficacité professionnelle ;
- la construction identitaire ;
- le désir d'évoluer professionnellement ou d'envisager des nouvelles perspectives de carrière.

Nous avons présenté la méthodologie de recherche-action que nous avons adoptée dans ses spécificités, alliant diverses approches qui permettent d'analyser des données multiples et variées. Cette méthodologie, outil précieux à l'analyse, nous donnera les moyens d'évaluer les effets du dispositif médiatisé sur la formation des stagiaires, ce qui est l'objet du chapitre six consacré aux résultats.

PARTIE 3

Analyse des résultats et discussion

Chapitre 6

Les effets du dispositif médiatisé sur la formation des stagiaires

Avec la dernière partie de notre thèse, nous atteignons les quatrième et cinquième phases de notre recherche-action¹⁹⁶. Ainsi, le chapitre six sera dévolu à l'évaluation finale du dispositif et présentera les résultats de notre expérimentation qui serviront de base à la discussion menée au chapitre sept, que l'on peut considérer comme la phase ultime de rétroaction de notre objet d'étude.

Dans un premier temps, nous exposerons les résultats du premier axe d'évaluation du dispositif relatif aux pratiques des stagiaires puis du second axe concernant le développement professionnel. Ces résultats nous donneront des éléments de réponses à la question de recherche initiale sur les effets du dispositif médiatisé sur la formation de nos stagiaires.

Nous listons ci-après le corpus global dont nous disposons pour mener à bien notre évaluation, ainsi que le nombre de stagiaires concernés pour chaque élément du corpus :

¹⁹⁶ Voir figure 23 au § 4.1.2.2.

<i>Éléments</i>	<i>Modalités</i>	<i>Nombre d'éléments</i>	<i>Nombre de stagiaires concernés</i>
Devoir	Distantielle	49	20
Devoir	Présentielle	8	20
Observation de cours de LVE et entretien de 45 minutes	Présentielle	3	3
Bilan oral : enquête	Présentielle	20	20
Bilan écrit : questionnaire	Présentielle	20	20 15 actifs/5 défailants ¹⁹⁷
Sondage en ligne	Distantielle	4	18 (voir détail en annexe 18 bis)
Interaction en ligne par courriel	Distantielle	163	20
Interaction en ligne via forum de discussion	Distantielle	85	10

Tableau 53. Liste des éléments du corpus global étudié et nombre de stagiaires concernés

Les catégories d'analyse des résultats que nous proposons se détaillent comme suit :

- **la participation** sera appréciée selon les modalités, la temporalité et les supports mis à disposition ;
- **l'analyse des contenus** des devoirs rendus rendra compte de **la qualité** des productions et des **progrès** réalisés au fil du temps de la formation ;
- **les représentations** seront analysées grâce aux enquêtes orales et écrites en tenant compte de l'évolution de ces représentations dans le temps.

Ces catégories d'analyse nous permettront de mieux saisir **les effets du dispositif** sur les avancées des stagiaires quant à la préparation du cours de langue ainsi que sur les possibilités qu'ils ont eues de conforter leurs choix professionnels.

Nous nous appuyons sur le modèle théorique vu à la figure 19 (3.2.1.5), et associons les quatre pôles du modèle à notre analyse. Les résultats seront présentés et analysés en se référant à ce cadre :

- la participation rendra compte des possibilités d'appropriation du dispositif, du co-apprentissage entre pairs dans une perspective socioconstructiviste ;
- l'étude des contenus des productions soulignera le travail réflexif des stagiaires mais aussi leur faculté à collaborer entre pairs au sein de la communauté de pratiques ;

¹⁹⁷ Pour rappel, les questionnaires s'adressent aux stagiaires **actifs** qui ont participé à la modalité distantielle en rendant leurs devoirs, et aux **défailants** qui n'ont pas participé mais qui étaient présents aux étapes 1 et/ou 5. Confer 5.1.4.2.

- les représentations mettront en avant l'appropriation du dispositif médiatisé dans ses aspects humains, communicatifs, pédagogiques et techniques.

6.1 Se former à organiser le travail pédagogique du cours de LVE

Le dispositif mis en place parvient-il former des enseignants non titulaires à acquérir les notions nécessaires à une organisation pédagogique efficace du cours de langue ?

Les premiers résultats apportent des éléments de réponses à notre question de recherche principale, en vérifiant dans un premier temps si l'appropriation du dispositif a pu s'effectuer pour les stagiaires.

6.1.1 Appropriation du dispositif médiatisé

S'approprier le dispositif de formation hybride fut le premier signe d'un changement de pratiques pour nos stagiaires, étant donné le peu de formation de ce type dispensée au Plan Académique de Formation local (PAF).

Les résultats qui nous intéressent ici attestent de l'assiduité des sujets, premier élément notable de la participation à la formation sur toute sa durée¹⁹⁸. En effet, ne pas être présent physiquement au démarrage de la formation ne laissait que peu de possibilités de s'approprier le dispositif dans sa globalité. D'autre part, le fait d'avoir rendu les productions demandées à distance révélait l'acceptation et la validation du contrat pédagogique des participants et dénotait leur capacité à travailler à distance en utilisant les outils mis à leur disposition.

6.1.1.1 Être capable de travailler en présentiel et en distantiel

L'hybridation de notre dispositif supposait une adaptation à un travail en face à face et à distance. Voici les résultats globaux concernant l'assiduité aux deux modalités dans une logique quantitative, en sachant que nous considérons les travaux rendus à distance comme assiduité distantielle (Voir 5.2.2.1.).

¹⁹⁸ Pour rappel, la durée globale d'existence du dispositif fut de deux ans, étant précisé que les 16 stagiaires de l'année 1 n'ont pas suivi deux ans de suite le dispositif de formation, mais ont été remplacés par 12 autres stagiaires l'année 2.

Sessions	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Modalité	Présentielle (présence des stagiaires)	Distantielle (devoirs rendus)	Distantielle (devoirs rendus)	Distantielle (devoirs rendus)	Présentielle (présence des stagiaires)
Participants Année 1 (16)	14	12	9	8	13
Participants Année 2 (12)	12	8	8	4	7
Total inscrits (28)	26/28	20	17	12	20/28

Tableau 54. L'assiduité en fonction de la modalité

Pour ce qui est de **la modalité présentielle**, sur les vingt-huit stagiaires inscrits dès le début de la formation, deux ont été absents à la première étape et huit à l'étape cinq.

En dépit des absences, les 28 stagiaires ont été au moins présents à l'une des deux rencontres prévues au programme. Ainsi, les deux absents de l'étape 1 de l'année 1 furent présents à l'étape 5 la même année, et les trois absents de l'étape cinq ont assisté à l'étape 1. Pour la seconde année, tous les stagiaires étaient présents lors de l'étape 1.

L'interdépendance entre les deux modalités prévues par le dispositif (Degache et Nissen, 2008), a rendu l'absence au démarrage de la formation pénalisante¹⁹⁹. Seuls deux stagiaires se sont trouvés dans ce cas, et n'ont pas souhaité intégrer le dispositif en cours de route, en dépit de nos sollicitations. Leur souhait de rester à l'écart du dispositif relève de leur décision personnelle et n'est pas imputable au dispositif. Nous avons mentionné au tableau 43 (5.1.2.2.) les conséquences des absences aux rencontres en présentiel en fonction des points de vues des acteurs (stagiaire et concepteur), nous confirmons que ce type d'absence représente une difficulté pour le concepteur-chercheur-tuteur, tant il semble ardu d'y remédier. Pour le stagiaire qui manque l'étape 1 durant laquelle le fonctionnement, les objectifs du dispositif médiatisé sont expliqués dans les détails (Annexe 8), il n'est pas évident de s'adapter au format du dispositif de façon autonome.

Nous nous intéressons à présent à **la modalité distante**, et aux 49 devoirs sur les 84 prévus²⁰⁰ qui sont parvenus au tuteur-correcteur. Afin d'obtenir une idée plus précise du travail réalisé par chaque individu, nous effectuons une répartition du nombre de devoirs rendu par stagiaire :

¹⁹⁹ Nous renvoyons au paragraphe 3.2.1.3 qui traite de l'articulation présence/distance du dispositif.

²⁰⁰ Nous précisons : 3 devoirs à rendre selon le contrat pédagogique prévu pour la totalité des 28 stagiaires inscrits au dispositif : $3 \times 28 = 84$ devoirs qui devaient nous parvenir à la correction sur les deux ans.

Devoirs rendus	3 devoirs/3	2 devoirs/3	1devoir/3	0 devoir/3
Participants Année 1 (16)	8	1	3	4
Participants Année 2 (12)	4	4	0	4
Total devoirs rendus	12	5	3	8

Tableau 55. Répartition du nombre de devoirs rendus par stagiaire

Ces résultats correspondent à un pourcentage global de 58,33% de devoirs effectués. Nous pouvons ainsi catégoriser le type de participation obtenue :

Participations	Active 3 devoirs/3	Moyenne 2 devoirs/3	Faible 1 devoir/3	Inexistante Aucun devoir
Résultats en %	42,85%	17,85%	10,71%	28,57%

Tableau 56. Le type de participation obtenue pour le travail effectué dans sa globalité

Un peu moins de la moitié des stagiaires a été active en rendant les trois devoirs prévus au contrat pédagogique, mais nous notons que la non participation totale en modalité distantielle reste importante (28,57%), il nous faudra expliquer pourquoi.

De façon à fournir tous les éléments contextuels relatifs aux envois des devoirs, nous détaillons les étapes du planning prévisionnel du contrat pédagogique :

Sessions	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Modalité	Présentielle	Distantielle	Distantielle	Distantielle	Présentielle
Activités	Rencontre	Date limite d'envoi du devoir 1	Date limite d'envoi du devoir 2	Date limite d'envoi du devoir 3	Rencontre
Dates année 1	1 ^{er} octobre	12 novembre	6 janvier	17 février	23 mars
Dates année 2	6 novembre	14 décembre	26 janvier	9 mars	8 Avril

Tableau 57. Les échéances du planning prévisionnel global par étapes

À l'aide d'un second tableau, nous précisons la durée dévolue au travail de production des stagiaires pour chacune des trois étapes, en sachant que nous avons distingué le temps d'attente des corrigés des devoirs du temps de travail effectif du stagiaire :

<i>Sessions</i>	<i>Étape 2</i>	<i>Correction étape 2</i>	<i>Étape 3</i>	<i>Correction étape 3</i>	<i>Étape 4</i>	<i>Correction étape 4</i>
Dates année 1	02/10 au 12/11	Du 18 au 30/11	Du 30/11 06/01	Du 13 au 27/01	Du 28/01 au 17/02	Du 24/02 au 10/03
Activités Année 1	Travail et envoi devoir 1	Correction devoir 1	Travail et envoi devoir 2	Correction devoir 2	Travail et envoi devoir 3	Correction devoir 3
Délais entre les devoirs Année 1	6 semaines	-	5 semaines	-	7 semaines	-
Dates Année 2	07/11 au 14/12	Du 14 au 21/12	Du 21/12 au 26/01	Du 26 /01 au 01/02	Du 01/02 au 09/03	Du 09/03 au 16/03
Activités Année 2	Travail et envoi devoir 1	Correction devoir 1	Travail et envoi devoir 2	Correction devoir 2	Travail et envoi devoir 3	Correction devoir 3
Délais entre les devoirs Année 2	6 semaines	-	5 semaines	-	5 semaines	-

Tableau 58. Temps imparti pour le travail de chaque devoir en modalité distantielle

Nous présentons à présent la répartition des devoirs envoyés selon le type de devoir :

<i>Sessions</i>	<i>Étape 2</i>	<i>Étape 3</i>	<i>Étape 4</i>
Devoirs rendus	20 séances pédagogiques	17 séquences pédagogiques	12 progressions pédagogiques
Participants Année 1 (16)	12	9	8
Participants Année 2 (12)	8	8	4
Total devoirs rendus	20 (40,81%)	17 (34,69%)	12 (24,48%)
	Total devoirs : 49		

Tableau 59. Répartition des types de devoirs rendus en modalité distantielle

La séance pédagogique, premier travail à rendre, fut le type de devoir le plus travaillé, alors que le nombre de séquences et de progressions rendues indique une baisse de rythme au fil du temps de la formation, on passe en effet de 40,81% de devoirs rendus à l'étape 2 à seulement 24,48% à l'étape 4. Cette baisse peut s'expliquer par la nature des tâches demandées. En effet, le contrat pédagogique prévoyait des tâches de difficulté

croissante, ce qui positionnait la progression pédagogique comme plus longue et plus complexe à réaliser, même si le temps octroyé pour la réalisation de chaque devoir était sensiblement le même, c'est-à-dire de cinq semaines minimum.

La première année, le planning a laissé un créneau de sept jours entre la date butoir de réception du devoir et le commencement des corrections afin de laisser une marge de temps supplémentaire aux stagiaires. La formation ayant commencé plus tardivement la seconde année pour des raisons indépendantes de notre volonté²⁰¹, nous avons dû raccourcir les délais de correction et supprimer ce laps de temps supplémentaire. Cet ajustement organisationnel est un exemple de rétroaction en cours de parcours qui traduit la relation étroite que notre dispositif entretient avec l'environnement, élément à part entière du système de formation :

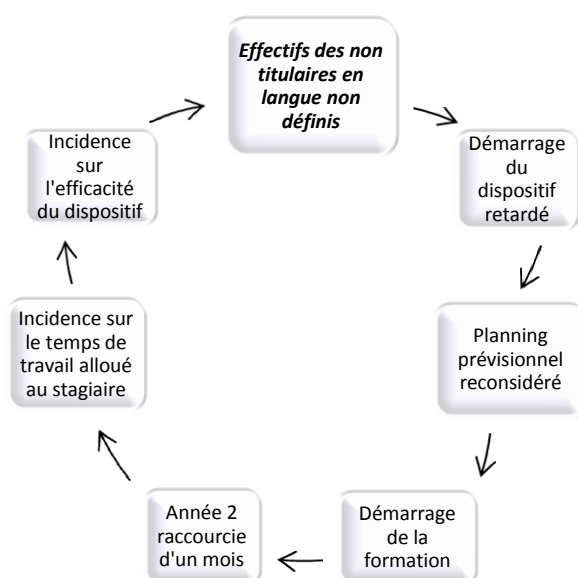


Figure 38. Macro boucle de rétroaction aux trois niveaux pédagogiques

La figure illustre ce que Morin (2005 : 99) nomme la récursion organisationnelle ou « le processus de tourbillon » qui suppose que « chaque moment du tourbillon est à la fois produit et producteur » (*op.cit.*) Ainsi, l'action produite par nous sur le dispositif au niveau organisationnel (méso), en réaction d'une action au niveau macro, a eu des répercussions sur les stagiaires et leur travail (micro), produisant un effet de retour sur le dispositif et son efficacité (méso), et par conséquent, sur notre travail de recherche (4.2.3.1).

Ainsi, les stagiaires de la seconde année ne disposaient que de cinq semaines pour réaliser le travail le plus long, contre sept semaines pour l'année précédente, ce qui peut

²⁰¹ Confer 3.2.1.3, figure 16.

expliquer une participation moindre cette année-là, à savoir quatre devoirs au lieu de huit. Néanmoins, en dépit de ces différences de planning, nous observons que la participation s'est affaiblie au fil des étapes. Nous apporterons d'autres éléments d'explication de ce phénomène ultérieurement.

D'ores et déjà, en nous appuyant sur les tableaux 58 à 61, nous pouvons établir un tout premier bilan quantitatif de participation selon la modalité, en sachant que ces résultats n'apprécient que le côté fréquentation et non la qualité de cette fréquentation :

Modalité présentielle	Étape 1	Étape 5
Nombre de présents/28	26/28 : 92,85%	20/28 : 71,42%
Moyenne participation présentielle	82,13%	

Modalité distantielle	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Nombre de devoirs rendus/28	20/28 : 71,42%	17/28 : 60,71%	12/28 : 42,85%
Moyenne participation distante	58,33%		

Tableau 60. Pourcentage de fréquentation selon la modalité

Les résultats bruts indiquent que la modalité présentielle fut bien suivie par les participants (82,13%). Plus de la moitié d'entre eux a également participé à la modalité distante, même si pour quelques stagiaires, il fut un peu plus difficile de travailler à distance de façon régulière sur toute la durée de la formation (Tableaux 55 et 62).

6.1.1.2 Premiers éléments de réponse concernant le manque d'assiduité²⁰² des stagiaires

Les données brutes nous permettent d'explicitier le manque d'assiduité en fonction de sa nature (abandon depuis le début ou en cours de route) et de l'individu, donnant ainsi à voir l'évolution de la non assiduité dans la temporalité du dispositif :

²⁰² Nous choisissons le terme « assiduité » comme nous l'avons fait en début de sous-chapitre, étant entendu que ce terme renvoie à l'absence des stagiaires aux étapes 1 et 5 et au fait de ne pas avoir rendu un/plusieurs devoirs durant les étapes 2, 3 et 4.

Sessions	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Modalité	Présentielle	Distantielle	Distantielle	Distantielle	Présentielle
Participants non assidus Année 1	2	4	7	8	3
Participants non assidus Année 2	0	4	4	8	5
Total non assidus	2	8	11	16	8

Tableau 61. Détail de la non assiduité sur la durée globale du dispositif

Nous observons que le manque d'assiduité s'est accentué de façon croissante à mesure que nous avançons dans le temps. Plusieurs raisons en sont la cause et feront l'objet d'une discussion plus détaillée au chapitre sept, mais nous pouvons déjà nous appuyer sur quelques éléments d'explication dans une logique qualitative cette fois, **quelle que soit la modalité** (tableaux 56 et 57), selon le retour de cinq stagiaires sur les dix-huit non assidus qui ont pu participer au bilan écrit lors de l'étape 5, en répondant à un questionnaire anonyme (Annexes 11 et 12) :

Constat	Nombre/5	Remarques
Abandonné depuis le début	2	
Abandonné en cours de route	3	Avaient participé au présentiel

Tableau 62. Le constat du manque d'assiduité

Informations/Raisons	Nombre/5	Remarques
Connaissaient le principe de la formation hybride	5	
N'ont pas trouvé la formation hybride compliquée	4	
N'ont pas trouvé le temps de s'investir	4	
Étaient absents à la 1 ^{ère} rencontre	2	
A trouvé la formation hybride un peu compliquée	1	

Tableau 63. Les raisons du manque d'assiduité

Point de vue sur le thème de la formation, question ouverte	Nombre/5	Remarques
Intéressant	3	
Excellent	1	
Approprié, pratique, encourageant	1	
Utile	1	
Convient parfaitement	1	

Tableau 64. Le point de vue des stagiaires non assidus sur le thème de la formation

Le retour sur la non implication au dispositif	Nombre/5	Remarques
Avaient besoin de cette formation hybride	5	
Seraient intéressés par une autre formation hybride l'an prochain	4	
Regrettent de ne pas avoir participé	3	« un peu » : 1 stagiaire « sans opinion » : 1 stagiaire
Serait moyennement intéressé par une autre formation hybride l'an prochain	1	

Tableau 65. Le retour des non assidus sur leur non implication au dispositif

Ces quelques réponses nous éclairent sur le fait que le dispositif n'est pas entièrement responsable de la non participation de ces cinq stagiaires. Le thème de la formation a été approuvé par tous et seul un stagiaire a trouvé la formation compliquée ce qui le rend peu enclin à s'engager pour une formation future. Les questionnés connaissaient tous le principe de l'hybridation, et les intentions positives de quatre d'entre eux de poursuivre ce type de formation, en proposant des thèmes complémentaires, indiquent que le format du

dispositif n'est pas en cause. En outre, les non assidus jugent qu'ils avaient besoin de cette formation à l'unanimité, et trois regrettent leur non participation. Ce retour paradoxal exprime une représentation négative du dispositif de la part des stagiaires qui peut s'expliquer par le fait qu'ils furent désignés par le corps d'inspection sans que leur avis ne soit pris en compte, ce qui a pu participer à rendre le dispositif contraignant aux yeux de certains²⁰³. Nous voyons ici que le choix macro éducatif relatif aux conditions d'accès au dispositif a eu des conséquences sur l'assiduité des stagiaires.

Pour quatre stagiaires sur cinq, le manque de temps est évoqué comme frein à la participation, ce qui n'est pas surprenant pour des enseignants en poste. Pour les deux stagiaires qui ont abandonné depuis le début, ils ne se sont plus manifestés jusqu'à l'étape cinq, à laquelle ils ont participé. D'autre part, nous constatons que l'étape 1 ne fut pas suffisante pour motiver les trois stagiaires qui furent présents mais qui ont abandonné en cours de route.

6.1.1.3 Suivre les contrats pédagogique et technique

Les éléments du contrat pédagogique se réfèrent au suivi des consignes délivrées lors de l'étape 1 quant au respect des dates prévues au planning (tableau 59), à la possibilité des stagiaires à « faire seul », à travailler en autonomie et à distance tout en étant accompagnés par le tuteur. Les consignes du contrat technique visaient l'harmonisation des procédés d'envoi des productions via le mail professionnel (année 1) et via la plateforme Moodle (année 2) :

- intituler l'objet, le titre et les fichiers des courriels envoyés à l'évaluateur de façon évocatrice tel que : formation/dispositif_hybride 1, 2 et 3 en stipulant obligatoirement le mot « hybride » pour en faciliter la visualisation et la reconnaissance ;
- envoyer si possible un fichier unique qui peut comporter plusieurs pages ;
- formater les fichiers à envoyer au correcteur en .doc afin d'en faciliter la lecture sous tous systèmes d'exploitation et afin d'annoter le document directement sans que cela nécessite d'autres manipulations.

²⁰³ Voir paragraphes 3.2.1.2 - 3.2.1.3, point 5 consacré à l'ouverture du dispositif AOTP.

<i>Nature du devoir et étape du planning</i>	<i>Nombre de devoirs rendus</i>	<i>Envoyés dans les délais du planning</i>	<i>Envoyés hors délai</i>
Séance/ étape 2	20	16	4
Séquence/ étape 3	17	12	5
Progression/ étape 4	12	9	3
Total devoirs rendus	49	37 (75,51%)	12 (24,48%)

Tableau 66. Respect du planning d'envoi des productions pédagogiques

<i>Nature du devoir et étape du planning</i>	<i>Conformité du titre des fichiers</i>	<i>Conformité du format des fichiers</i>
Séance/ étape 2	20	18
Séquence/ étape 3	17	14
Progression/ étape 4	11	10
Total devoirs rendus	48 (97,95%)	42 (85,71%)

Tableau 67. Respect du contrat technique

Trente-sept devoirs sur quarante-neuf, soit 75,51% de devoirs ont été envoyés au tuteur²⁰⁴ dans les délais prévus par le calendrier du contrat pédagogique. Nous remarquons que ce sont les productions du tout début de l'année scolaire qui respectent le plus le planning. L'effet démarrage de la formation peut l'expliquer, ce qui dénote une volonté de bien faire. Cependant, gageons que l'octroi d'une période de six semaines pour effectuer la séance pédagogique, travail le moins long des trois productions demandées, le rendait plus accessible (tableau 60).

Lors des retours du bilan oral de l'étape 5, nous avons noté que le planning à respecter était jugé « satisfaisant » par 10 stagiaires/15 (66,66%) ou « très satisfaisant » pour 5 stagiaires/15 (33,33%), mais parfois apparu « stressant » même si « bien pensé » (Annexes 33 et 34). Afin de nous adapter au rythme des stagiaires, et en tant que tutrice-correctrice unique du dispositif, nous avons accepté de corriger les devoirs arrivés hors délais, dès l'instant où le retard fut annoncé et l'envoi programmé dans un délai raisonnable. Lors des échanges en ligne, les stagiaires retardataires ont souvent évoqué le manque de temps, la surcharge de travail, mais jamais la date planifiée n'a été mentionnée comme obstacle (Annexe 45).

²⁰⁴ Nous avons pointé les dates de réception des devoirs des stagiaires ainsi que les dates d'envois des corrections à l'aide d'un tableau qui fut renseigné et transmis au corps d'inspection de LVE à la fin de chaque année (Annexe 19). Pour les devoirs envoyés via la plateforme Moodle, nous nous sommes appuyée sur les rapports d'activité des stagiaires qui indiquent les dates d'envois.

Le contrat technique a été suivi à 97,95% (titre) et 85,71% (format). La perception des stagiaires sur les consignes est positive d'après le retour par questionnaire²⁰⁵ de l'étape 5 :

B1- P2-Q4	<p>Selon vous, les consignes en présentiel sur la partie technique (format des fichiers, titres des fichiers) étaient : Claires : 5/9 : (55,55%) / Pertinentes : 4/9 (44,44%) / Indispensables : 2/9 (22,22%)</p> <p>Autres, précisez : « .doc et .xls sont très courants, mais j'ai pris l'habitude de travailler avec openoffice /libreoffice au lycée et chez moi avec des fichiers .odt et .ods »</p>
-----------	---

Néanmoins, nous notons dans les actes que les bonnes habitudes se sont perdues avec le temps. Le format en .doc qui devait être privilégié de façon à commenter le travail directement sur le document en mode commentaire n'a pas été respecté par quelques stagiaires qui ont choisi une présentation sous forme de tableau en format .odt comme nous l'explique ce questionné. Nous avons dans ce cas corrigé les devoirs sur un document annexe que nous avons joint au fichier du devoir, ce qui fut moins pratique pour nous. Cependant, dans un souhait d'ouverture du dispositif (Jézégou, 2007), nous nous sommes adaptée à ce format autre, et avons laissé au stagiaire le moyen de s'exprimer, ne serait-ce que par le choix d'un format de document.

Nous terminons ce paragraphe en évoquant le choix de l'outil retenu pour ce qui est de l'envoi des devoirs à la correction. À titre de rappel, tous les stagiaires ont fait parvenir leur devoir via la messagerie professionnelle la première année, alors que l'année suivante, la consigne demandait d'utiliser la plateforme Moodle. Voyons quels sont les outils qui ont été choisis par nos participants la seconde année :

Type d'outil choisi Nature du devoir	Plateforme	Courriel professionnel
Séance/ étape 2	5	3
Séquence/ étape 3	5	3
Progression/ étape 4	1	3
Total	11	9

Tableau 68. Nombre d'envois de productions en fonction du type d'outil choisi pour la deuxième année

²⁰⁵ La codification suivante et adoptée lorsque nous nous référons aux deux bilans par questionnaires (Annexes 11 à 14) : B1 : bilan de la 1^{ère} année, B2 : bilan de la 2^{ème} année, P1, P2 : partie une, deux du questionnaire, Q1, Q2 : question une, deux. Pour ce qui est des sondages en ligne, nous adoptons le code suivant : Année 1, sondage 1, question 1 : A1-S1-Q1 ; Année 2, sondage 1, question 1 : A2-S1-Q1...

La consigne d'utiliser la plateforme techno-pédagogique a été suivie sauf pour quelques stagiaires qui n'ont pu déposer leurs fichiers à l'emplacement prévu, en dépit du tutoriel et des aides en ligne que nous leur avons fournies. C'est donc le courriel professionnel qui fut choisi comme outil palliatif dans ce cas, évitant ainsi que la participation aux devoirs soit minimisée. Nous pouvons penser que le côté fonctionnel de la plateforme a pu inciter à son utilisation, d'autant que les stagiaires étaient avertis de la comptabilisation automatique des devoirs une fois déposés, gage de sécurité mais surtout de prise en compte de leur assiduité en modalité distantielle.

6.1.2 L'appropriation des outils de la CMO

Cette section s'intéresse aux possibilités d'appropriation des outils mis à la disposition des formés au sein du dispositif : la messagerie professionnelle, la plateforme pédagogique Moodle et le forum de discussion. Nous considérons que le fait d'être en mesure d'intégrer de nouveaux supports dans ses pratiques communicative et d'apprentissage, tels que la plateforme et le forum, ou d'utiliser la messagerie professionnelle au sein d'un dispositif médiatisé, représente pour les stagiaires le signe d'une adaptation à de nouvelles pratiques. Nous allons voir si les participants se sont emparés de ces supports en étudiant leurs représentations ainsi que les usages sur le terrain selon le temps, de façon à mettre en lumière d'éventuelles évolutions dans la façon de percevoir et d'utiliser les outils.

6.1.2.1 La messagerie professionnelle

La messagerie académique, outil professionnel incontournable²⁰⁶ des enseignants en poste, fut automatiquement intégrée au dispositif dès le départ de la formation. Il n'en fut pas de même pour la plateforme Moodle qui était pourtant prévue comme outil pédagogique central du dispositif dès la première année, n'ayant pu nous former à temps à son utilisation. Nous avons dû composer avec cette situation et avons décidé de commencer la formation, toutefois sans la possibilité d'y intégrer la plateforme techno-pédagogique Moodle.

²⁰⁶ La règle observée par l'académie est de pourvoir chaque enseignant en poste d'une adresse professionnelle académique.

Les résultats dont nous parlons maintenant concernent **la messagerie professionnelle**. Nous répertorions le nombre de courriels envoyés par étape et par année selon les acteurs (stagiaires et tuteur) :

	<i>Étape 2</i>		<i>Étape 3</i>		<i>Étape 4</i>	
	Stagiaires	Tuteur	Stagiaires	Tuteur	Stagiaires	Tuteur
Année 1	18	26	17	21	17	20
Année 2	6	8	8	8	5	9
Total courriels	22	34	23	28	22	28

	Stagiaires	Tuteur	Total par année
Année 1	52	67	119
Année 2	19	25	44
Total années 1 et 2	71	92	163

Tableau 69. Nombre de courriels par étape, par année et par participant

Les résultats quantitatifs montrent un nombre de courriels relativement limité sur les deux années, dont 119 courriels sur 163 (73%) furent envoyés la première année. Ce nombre disproportionné de courriels s'explique par le fait que nous ne disposions que de ce seul moyen de communication l'année 1. La fréquence des courriels reste stable pour les stagiaires avec moins d'un courriel par mois, alors que ceux du tuteur sont de 11 et 12 courriels par mois la première année et de 5 la seconde (Annexe 21).

Nous constatons une variabilité du nombre de courriels selon l'acteur plus importante l'année 1, avec un écart allant de 3 à 8 courriels la première année et de 2 à 4 la seconde, au profit du tuteur qui envoie plus de messages que les stagiaires. Toujours la première année, la variabilité est plus importante lors de l'étape 2, avec un écart de 8 courriels de plus envoyés par le tuteur. Notre observation participante (Narcy-Combes ; 2001, Macaire, 2010) nous permet de dire que nous avons cherché, en tant que tutrice, à la fois à « lancer » la formation en stimulant le groupe, mais aussi à consolider et maintenir le lien social déjà tissé à l'étape 1, mais cette fois à distance. Nous connaissons en effet l'importance de la dimension sociale dans la construction de l'apprentissage (Vygotsky, 1997), et le rôle de l'aspect relationnel dans la création d'une communauté de pratiques (Wenger, 1998 ; Peraya, 2008 ; Henri et Pudelko, 2003 ; Guichon, 2012). Ainsi, il n'est pas

anodin qu'un nombre significatifs de courriels²⁰⁷ entre les mois d'octobre et novembre de la première année aient été de type socio-affectif (Annexe 45).

La seconde année, la messagerie professionnelle a joué un rôle important puisqu'elle permit aux quelques stagiaires peu enclins à utiliser le forum de discussion de maintenir le lien social à distance, du moins avec le tuteur. D'autre part, le courriel a été utilisé par trois stagiaires qui n'étaient pas parvenus à déposer leurs devoirs sur la plateforme Moodle, comme nous l'avons vu précédemment (tableau 70). Notre groupe de stagiaires n'a pas été très bavard (44 courriels dont 19 pour les stagiaires), mais la communication est restée malgré tout constante avec des échanges réguliers tout au long des trois étapes distantielles. De surcroît, la messagerie professionnelle a parfois favorisé des échanges très prolixes pouvant aller jusqu'à 342 mots pour les stagiaires, et 268 mots pour le tuteur (Annexe 21). Nous reviendrons plus en détail sur cette particularité au chapitre sept, qui se penchera plus en avant sur ce point en revenant sur la communication au sein du dispositif (7.1.2.3).

Voyons à présent quelles étaient les représentations des stagiaires vis-à-vis de cet outil, de façon à mieux comprendre comment ils ont appréhendé la communication au sein du dispositif. **La première année**, nos **16 stagiaires** eurent donc pour consigne d'utiliser leur messagerie professionnelle qui permettait d'uniformiser les adresses sous cette présentation : prénom.nom@ac-guyane.fr, facilitant la reconnaissance des courriels à la réception des messages des stagiaires dans notre messagerie professionnelle.

Lors du bilan oral et de l'enquête par questionnaire menés à l'étape 5, les retours concernant l'utilisation du courriel professionnel sont très mitigés :

B1- P2-Q1	Tout au long de cette formation, vous avez : Utilisé votre mail personnel 7/9 (77,77%) / Suivi la consigne d'utiliser le mail académique 2/9 (22,22%)
B1- P2-Q3	La consigne de privilégier le mail académique vous a semblée : Importante 4/9 (44,44%) Inutile 3/9 (33,33%) /Gênante 1/9 (11,11%) /Je n'ai pas compris pourquoi + 1 : « Je ne l'utilise pas » (11,11%)

D'après ces retours, seuls 22,22% des individus ont effectivement utilisé la messagerie professionnelle seule, alors que 77,77% ont re-routé leur messagerie académique vers leur messagerie personnelle, ce qui en rendait l'usage plus pratique. Le fait que les stagiaires

²⁰⁷ Du mois d'octobre à novembre de l'année 1, sur les 12 courriels des 42 analysés, 50% sont de type socio-affectif (6/12) 33,33% de types organisationnel et technique (3/12), et 8,33% de type pédagogique (1/12) (Annexe 45).

aient contourné une consigne perçue pour 44,44% comme « inutile et gênante » nous paraît signaler la manifestation d'une prise de contrôle de l'outil qui a été bénéfique à la communication. Par contre, les stagiaires qui n'avaient pas réussi à re-router leur messagerie professionnelle et qui ont dû basculer d'une boîte mail à une autre ont trouvé cette manipulation contraignante²⁰⁸ (Bilan oral, Annexe 33). Il est vrai que le fait de consulter deux messageries peut paraître chronophage à des enseignants qui sont en poste à plein temps. En outre, la question du manque de temps a déjà été évoquée comme frein à l'assiduité (6.1.1.2), elle semble transparaître à nouveau ici.

Toujours la première année, lorsque les stagiaires sont questionnés sur les problèmes techniques rencontrés :

B1- P2-Q2	D'un point de vue technique (envoi de mail, envoi de fichier...) quel(s) problème(s) avez-vous rencontré lors de cette formation ? Aucun 6/9 (66,66%) / Impossibilité d'envoyer fichiers lourds (vidéo, audios...) 2/9 (22,22%) / L'envoi de fichiers scannés (je crois que je n'ai pas réussi à les envoyer) 1/9 (11,11%).
-----------	---

66,66% des individus jugent la messagerie professionnelle (re-routée ou non) efficace sauf pour l'envoi des fichiers lourds, et ce pour 33,33% d'entre eux. Les discours relevés lors de l'enquête orale de l'étape 5 expriment la même chose (Annexe 33). À part pour un individu qui pense ne pas avoir réussi à envoyer les documents scannés, les autres ont dans les faits opté pour un envoi parcellaire, ce qui a permis au tuteur de recevoir les devoirs avec leurs annexes.

Même si la messagerie académique n'a pas fait l'unanimité la première année, elle a réussi à instaurer une communication efficace pour le tutorat en ligne en mode *one-to-one*, d'après les retours croisés du premier sondage en ligne²⁰⁹ et du bilan par questionnaire :

A1-S1-Q8 6 sondés, mois de janvier	Avez-vous apprécié les échanges par courriel, et si oui, pourquoi ? Oui. Oui. Oui, les « consignes » étaient claires. Oui, j'apprécie beaucoup ma tutrice. J'ai eu un bon contact avec ma tutrice car elle s'est montrée disponible. Oui, simples, efficaces.
---	---

²⁰⁸ Nous reviendrons sur ce point au chapitre sept.

²⁰⁹ Les sondages de la seconde année étaient positionnés sur la plateforme alors que ceux de la première année étaient disponibles en ligne via un lien actif. (annexes 15-18)

B1- P4-Q1	Vous avez, lors de cette formation hybride apprécié : Être libre 8/9 (88,88%) Être accompagné(e) toute l'année - Être en mesure d'échanger quand je le souhaitais- Apprendre des autres : 5/9 (55,55%) Obtenir une aide discrète et efficace 2/9 (22,22%) La distance entre mon correcteur et moi : 0/9.
-----------	---

B1- P3-Q10	Selon vous, le fait de communiquer essentiellement par mail avec votre correcteur était : Suffisant : 2/9 (22,22%) / Insuffisant : 3/9 (33,33%) Très agréable – Profitable : 3/9 (33,33%) Frustrant-Complicé : 0/9.
------------	---

B1- P3-Q12	Au final, ces échanges par mail étaient pour vous : Source d'échange différente mais productive : 7/9 (77,77%) Source de contrainte 2/9 (22,22%).
------------	---

Ainsi, les échanges à distance sont jugés « différents mais productifs » par 77,77% des questionnés contre 22,22% pour qui ils ont été une « source de contrainte ». Les retours sur l'accompagnement de la tutrice sont positifs pour la majorité des sondés en ligne (janvier) et pour plus de la moitié des questionnés (mi mars), ce qui indique que la communication entre les acteurs a pu s'établir sur le long terme et que le fait « d'apprendre des autres » fut également possible à distance.

Il semblerait qu'avec le temps, les appréciations très positives recueillies via sondage en ligne après l'étape 1 de la formation se soient maintenues tout en émettant une réserve. Les stagiaires ont certes trouvé la communication en mode *one-to-one* à la fois : « suffisante » (22,22%), « agréable » et « très agréable » (33,33%) mais aussi « insuffisante » (33,33%), sans doute parce que limitée à un interlocuteur comme indiqué dans ces réponses :

B1- P4-Q2	Vous avez, lors de cette formation hybride regretté : Ne pas pouvoir échanger avec les autres participants de la formation : 5/9 (55,55%) Échanger seulement par mail 4/9 (44,44%) Qu'il n'y ait que deux rencontres en présentiel : 2/9 (22,22%) Autre : « Je n'ai aucun regret car j'ai vraiment apprécié cette formation » : 1/9 (11,11%) L'isolement- Le manque d'interaction avec mon correcteur- Ne pas connaître mon correcteur physiquement : 0/9.
-----------	---

Ainsi, le souhait d'ouvrir la communication restreinte du mode *one-to-one* au mode *many-to-many* a été clairement exprimé par les stagiaires. Le fait de ne pas avoir pu « échanger avec les autres participants » et « échanger seulement par mail » fut un des

regrets les plus marquants de cette première année de formation, qui fut corroboré par les retours oraux de l'enquête de l'étape 5 par ces termes : « pas d'échanges avec les autres stagiaires », « besoin d'un forum si possible anonyme » (Annexe 33).

Le constat du manque d'échanges entre pairs nous a confortée dans l'idée d'insérer le forum de discussion la seconde année dans une logique de rétroaction propre à la RA que nous avons menée :

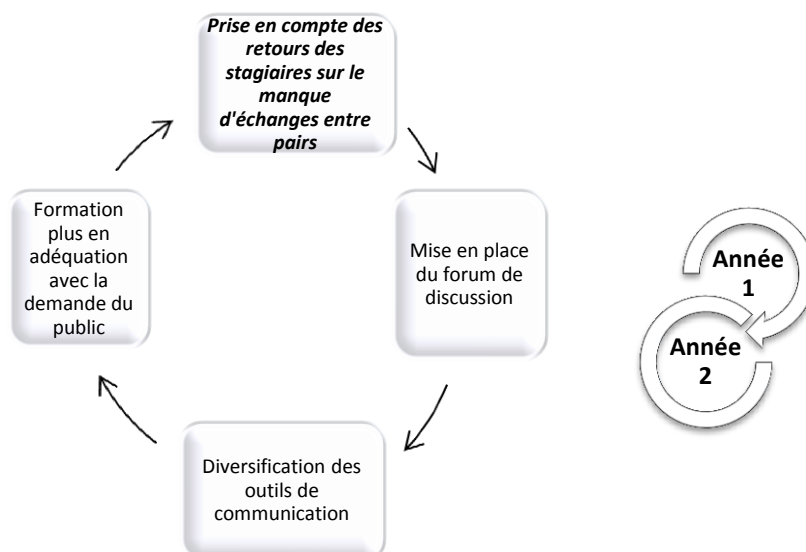


Figure 39. Boucle de rétroaction aux niveaux micro et méso correspondant à la phase intermédiaire Année 1- Année 2 de notre RA

La figure 39 correspond à la phase intermédiaire de notre cycle de recherche-action qui est intervenue en fin de première année²¹⁰. Nous précisons ici que cette rétroaction s'apparente plutôt à une confirmation d'un besoin déjà pris en compte dans la conception pédagogique du dispositif, puisque le forum devait être opérationnel dès l'année 1.

Ainsi, la messagerie académique fut proposée la seconde année comme outil palliatif en cas d'aléas techniques, et le forum de discussion comme outil de communication principal.

6.1.2.2 La plateforme pédagogique Moodle

La plateforme pédagogique Moodle et le forum de discussion furent ajoutés la seconde année, ce qui a permis aux participants d'échanger en modes *one-to-one*, *one-to-many* et *many-to-many*. Nous rappelons que notre groupe se composait cette année-là de **12**

²¹⁰ Voir 4.1.2.2. « Les modalités de notre RA ».

stagiaires dont 66,66% connaissait déjà ces deux outils, comme les retours oraux nous ont permis de le constater lors de l'étape 1, puis lors des retours par questionnaire de l'étape 5 (B2-P2, Q2 : 4/6 : 66,66%).

Le contrat technique était basé sur les demandes d'utilisation de la plateforme et du forum de discussion²¹¹, et sur le respect des mêmes consignes de formatage de fichiers que celles de la messagerie professionnelle dont nous avons parlé précédemment. Les stagiaires se devaient d'adresser leurs devoirs au correcteur via la plateforme Moodle à l'emplacement « Ajouter un travail » prévu à cet effet :

Devoir n°1

Construire une séance pédagogique pour une classe de LVE de LP

État du travail remis

Statut des travaux remis	Aucune tentative
Statut de l'évaluation	Pas évalué
Dernière modification	dimanche 4 décembre 2016, 17:32
Commentaires	► Commentaires (0)

Ajouter un travail

Planche-aperçu 2. *Emplacement prévu pour l'envoi des devoirs sur la plateforme pédagogique Moodle*

La clarté et la pertinence des consignes ont été soulignées lors des bilans de fin de formation de la seconde année :

B2- P3-Q4	Selon vous, les consignes en présentiel sur la partie technique de la formation étaient : Clares : 6/6 : 100% /Pertinentes : 3/6 : 50% /Indispensables : 2/6 : 33,33% Inutiles-Confuses-Insuffisantes-Autres : 0/6.
-----------	---

Voyons à présent si la clarté et la pertinence de nos consignes ont été profitables à l'appropriation de la plateforme et si les acteurs ont été motivés à l'utiliser, à la fois pour adresser leurs devoirs à la correction et pour consulter et utiliser les ressources mises à disposition.

²¹¹ Voir détail des consignes au paragraphe 5.2.3.3.

Comme nous l'avons vu au tableau 61, les stagiaires n'ont pas unanimement adressé leurs productions via la plateforme (11 devoirs sur 20 furent déposés via Moodle). La connexion au réseau ainsi que le mode de fonctionnement et d'utilisation du matériel en ligne, l'ergonomie fonctionnelle au sens de Bertin (2003), ont joué un rôle. Les discours des stagiaires via enquête orale (étape 5) nous ont indiqué des difficultés de connexion dues à une connectivité au réseau inégale en fonction de la zone comme nous l'avons expliqué au chapitre trois (3.1.3.2), ce qui a rendu l'accès à la plateforme parfois compliquée ou impossible (Annexes 33-34). Ces problèmes de connexion peuvent être la source, dans le cas de difficultés récurrentes, de ruptures d'affordance technologique au sens de Gibson (1997). En effet, déposer son devoir via Moodle nécessitait une manipulation plus longue que celle qui consistait à attacher un fichier à un courriel²¹², ce qui a pu paraître fastidieux au stagiaire, qui plus est dans le cas d'une connexion à Internet à faible débit. Dans l'optique de répondre à cette problématique, nous avons accepté que les devoirs nous parviennent hors délai ou qu'ils soient envoyés via la messagerie académique. Cet assouplissement du contrat pédagogique fut nécessaire pour que les stagiaires poursuivent leur apprentissage à distance.

Nous nous penchons à présent sur les ressources pédagogiques de la plateforme²¹³ afin de voir si les 12 stagiaires ont réussi à les consulter et à les utiliser, ce qui prouverait qu'ils ont pu se l'approprier. Pour information, voici le contenu général de ces ressources :

²¹² Le fait de déposer un devoir via la plateforme académique Moodle nécessitait cinq clics avant d'accéder à la zone de dépôt : Accès au site de l'académie 1) Connexion à la plateforme académique 2) Accès aux formations en ligne des LVE 3) Choix de la formation 4) Accès au devoir à rendre 5) Accès à la zone de dépôt.

²¹³ Présentation de quelques éléments du parcours de la plateforme pédagogique Moodle en annexe 20.

<i>Les fondamentaux (Le cours de didactique)</i>	<i>Les séances</i>	<i>Des liens utiles</i>
1) Les éléments indispensables à l'organisation pédagogique	Séance 1- les pré-requis de la séance didactique	Lien vers le site interlangues académique
2) Le CECRL et la PA	Séance 2- les pré-requis de la séquence	Aides aux devoirs (documents type)
3) Les objectifs, les 3 niveaux de compétences et les 5 activités langagières	Séance 3 – les pré-requis de la progression	Ressources audio (trouver des documents audio dans toutes les langues)
4) Quels documents ? Quelles ressources ? Quelles consignes ? Quel matériel ?		Supports d'aide à l'inspection (documents à fournir, aides diverses via lien actif vers article du site académique interlangues)
Help ! Kit de survie		

Tableau 70. Les ressources pédagogiques disponibles sur la plateforme Moodle

Ces ressources, disponibles à tout moment pour tous les participants au sein de l'environnement virtuel, permettaient de travailler selon son rythme propre et individuellement (Clénet, 2004 ; Wallet, 2004). D'autre part, le stagiaire était amené à prendre son apprentissage en main dans une approche paradigmatique différente de celle d'une transmission plus traditionnelle par le formateur :

En activant les liens qui lui sont proposés (et non imposés), l'apprenant expérimente son propre cheminement et construit progressivement son savoir. (Bertin, 2003 : 53)

Lorsqu'ils sont sondés en ligne sur les ressources mises à disposition juste après avoir rendu leur seconde production, la moitié des stagiaires dit ne pas les avoir utilisées :

A2-S2-Q3	Avez-vous utilisé les documents/cours mis en ligne sur la plateforme Moodle avant de commencer votre devoir ? Si non, pourquoi ? (4 stagiaires sondés)
Réponses et remarques	Oui, j'ai consulté et utilisé les documents mis en ligne Oui, j'ai consulté pour simplifier les préparations Non, j'ai préféré chercher les documents en fonction des objectifs que je souhaitais mettre en place Non (sans explication)

La non utilisation est expliquée pour une réponse et pas pour l'autre. Si nous triangulons ces données avec celles obtenues via le bilan écrit par questionnaire de l'étape 5 et le rapport d'activités de la plateforme (Annexe 22), le retour est plutôt positif à la fois :

- sur le contenu des ressources « en lien avec le travail demandé » 100% (6 stagiaires /6) et « utiles » 66,66% (4 stagiaires/6) (B2-P3, Q10) ;
- sur leur utilisation avérée pour 66,66% (4 stagiaires/6) (B2-P3, Q11) ;
- sur le fait de les avoir consultées au moins une fois durant les sept mois de formation, de façon plus ou moins répétée (rapport d'activité).

Nous constatons que la consultation et l'utilisation des documents ressources ont évolué positivement entre le moment où le sondage a eu lieu (début février 2015) et la fin de la formation (fin mars 2015), ce qui est corroboré par l'avis positif des stagiaires sur la plateforme pédagogique jugée : « importante » à 66,66% (4 stagiaires/6) et « indispensable » à 33,33% (2 stagiaires/6) au sein du dispositif de formation (B2-P2, Q6).

Mais avant d'aller plus loin dans notre analyse, nous adaptons le tableau 58 consacré au type de participation aux résultats de la seconde année de façon à ne tenir compte que des 12 stagiaires qui ont effectivement pu utiliser la plateforme :

Participations	Active 3 devoirs/3	Moyenne 2 devoirs/3	Faible 1 devoir/3	Inexistante Aucun devoir
Résultats en %	33,33%	33,33%	0%	50%

Tableau 71. Le type de participation obtenue pour le travail effectué la deuxième année

La fréquence de la consultation des ressources de la plateforme que nous trouvons en annexe 22 nous informe sur plusieurs points. Sur les 12 stagiaires participants, nous constatons que 10 ont consulté les ressources, ce qui est supérieur à notre bilan d'assiduité aux devoirs, puisque nous avons huit stagiaires participants (tableau 57). Lorsque nous nous intéressons à la relation : type de participation au travail demandé / consultation des ressources de la plateforme, le rapport d'activité nous indique que les stagiaires dont les participations ont été moyenne et active sont ceux qui ont le plus consulté les ressources mises à disposition avec 68 et 67 vues. Il semblerait que les 66,66% des stagiaires ayant travaillé activement ou moyennement sont identiques aux 66,66% de ceux qui avaient jugé la plateforme « importante ». Ceux qui n'ont rendu aucun devoir se sont malgré tout intéressés aux ressources avec un nombre de 18 vues, ce qui montre que la plateforme n'a pas laissé indifférent, quelle que soit la participation du stagiaire à rendre le travail demandé.

Cependant, les deux stagiaires qui n'ont rendu aucun devoir alors qu'ils avaient consulté les ressources, ne furent pas pour autant incités à travailler. Ainsi, le fait d'avoir consulté trois fois le dossier « pré-requis Séance 1 » pour l'un des deux fut sans effet sur son engagement dans la formation.

Pour ce qui est du contenu des ressources, nous notons que le cours de didactique sur « les fondamentaux » a été consulté le plus souvent avec 35, 17 et 6 vues en fonction du type de participation, suivi des dossiers « devoirs », vus 25, 23 ou 7 fois. La partie « ressources » multimédias composée de liens actifs hypermédias (site interlangues, documents audio et vidéo) n'est pas en reste avec 25, 10 et 5 vues, ce qui peut se comprendre compte tenu de la culture disciplinaire des enseignants de langue, tournée vers la production de compétences de communication orale.

Nous constatons que les stagiaires ont sélectionné les ressources, qu'ils ont navigué d'une ressource à une autre, sont revenus plusieurs fois sur une même ressource... Cette interactivité nous indique que les stagiaires se sont emparés de l'ergonomie fonctionnelle, visuelle et cognitive des matériaux déposés sur la plateforme (Bertin, 2003).

De fait, nous constatons que l'appropriation de l'outil et des matériaux s'est opérée sans trop de difficulté et que la relation homme-machine a pu se construire entre les sujets et la plateforme. Les ressources ont accompagné le stagiaire sur le long cours dans son travail pédagogique mais sans pour autant parvenir à inciter à la participation lorsque la motivation n'était pas au rendez-vous.

6.1.2.3. Le forum de discussion

Notre scénario de communication demandait aux participants d'échanger le plus souvent possible via le forum mais sans caractère d'obligation ni de sanction. Nous leur avons expliqué le double intérêt social et pédagogique du forum dans un contexte d'entraide, d'échange et de collaboration entre pairs de la même catégorie socio-professionnelle qui n'ont pas souvent l'occasion de se côtoyer et de collaborer sur leur lieu de travail²¹⁴. Voici comment fut présenté le forum sur la plateforme :

²¹⁴ Un rapport d'information sur le métier d'enseignant nous dit en 2012 que « La solitude bien réelle des enseignants accroît leur malaise en alourdissant les responsabilités individuelles et en freinant leur coopération dans la résolution de problèmes communs. (...) Dans les dernières années, le souci de se construire une réputation vis-à-vis des élèves, des parents et de la hiérarchie s'est accru si l'on en croit les enquêtes sociologiques. Or, cela nécessite de marquer un contraste avec ses collègues. Dès lors, la concurrence entre les enseignants se renforce et empêche le développement de pratiques collectives.

 Forum FH-LP- LVE

Ce **forum** permet la communication entre tous les participants de cette formation. Posez vos **questions**, postez une **remarque**, une **information** qui peut **aider** la communauté... Il est aussi possible de **partager** tout type de **documents**. Ce forum est le moyen de ne pas rester isolé(e), alors **exprimez-vous** !

Planche-aperçu 3. *Le forum de discussion de la plateforme pédagogique Moodle*

Ne pas donner de consignes injonctives sur ce point relève de notre volonté de laisser cet espace virtuel ouvert et libre, comme vu au chapitre cinq²¹⁵.

La prise en main de la plateforme avait facilité la construction du processus d'appropriation du forum lors de l'étape 1 (Annexe 8). Lors de cette première manipulation du forum de discussion, les stagiaires des deux zones géographiques²¹⁶ se sont présentés, ont donné leur avis sur la formation, ont exprimé leurs attentes, et dans le même temps ont pu conforter une autonomie parfois fragile face à l'outil. Les stagiaires professant dans le bassin de Cayenne ont été invités à ouvrir le forum ce qui les a aidés à s'emparer de ses fonctionnalités en toute convivialité, comme l'attestent les messages déposés ce jour-là (Annexe 43). Il en fut de même pour le groupe du bassin de l'ouest quelques jours plus tard, qui fit connaissance avec ses pairs grâce à l'outil. Le forum de discussion était connu pour la plupart d'entre eux et avait déjà été utilisé (deux sur les douze ne l'avaient jamais utilisé).

Nous avons observé un engouement non feint lors de la première connexion au forum. La prise en main s'est bien passée et l'actualisation de l'environnement d'apprentissage

N'existent bien souvent dans les établissements que des microéquipes informelles de quelques enseignants constitués par affinité personnelle. Elles ne sont pas suffisantes pour faire face à la crise du métier. » (Gonthier-Maurin, B. (2012). Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant, Sénat, n°601, juin 2012, pages 8-9.)

²¹⁵ Voir 5.2.3.3.b

²¹⁶ Bassin de Cayenne et de Saint-Laurent-du-Maroni (bassin de l'ouest).

virtuel dans l'interaction : sujet/instrument/objet semblait effective (Rabardel, 1995 ; Bertin, 2003).

Nous présentons à présent les résultats quantitatifs de l'utilisation du forum par les usagers. En outre, nous précisons que les interactions sont présentées sous la forme des messages sur forum ou de discussions matérialisées par les fils de discussions qui attestent d'une conversation numérique (Marcocchia, 2004), et ce quel que soit le nombre de participants :

Discussions et messages émanant des stagiaires

Discussions et messages émanant du tuteur

Période année 2	Discussions	Messages	Période année 2	Discussions	Messages
Octobre	0	0	Octobre	1	1
Novembre	8	0	Novembre	2	5
Décembre	6	0	Décembre	1	2
Janvier	0	4	Janvier	0	5
Février	4	2	Février	1	3
Mars	8	1	Mars	3	2
Avril	5	1	Avril	3	3
Mai	5	0	Mai	2	3
Juin	1	0	Juin	0	3
TOTAUX / 9 mois	37	8	TOTAUX / 9 mois	13	27
Total général stagiaires : 45		Total général tuteur : 40			
Totaux : 85 discussions et messages sur 9 mois					

Tableau 72. Nombre et fréquence des discussions et messages sur forum selon le statut pour l'année 2

	<i>Stagiaire</i>	<i>Tuteur</i>
Discussions initiatives	22	7
Discussions réactives	15	6

Tableau 73. Répartition des discussions initiatives et réactives selon le statut

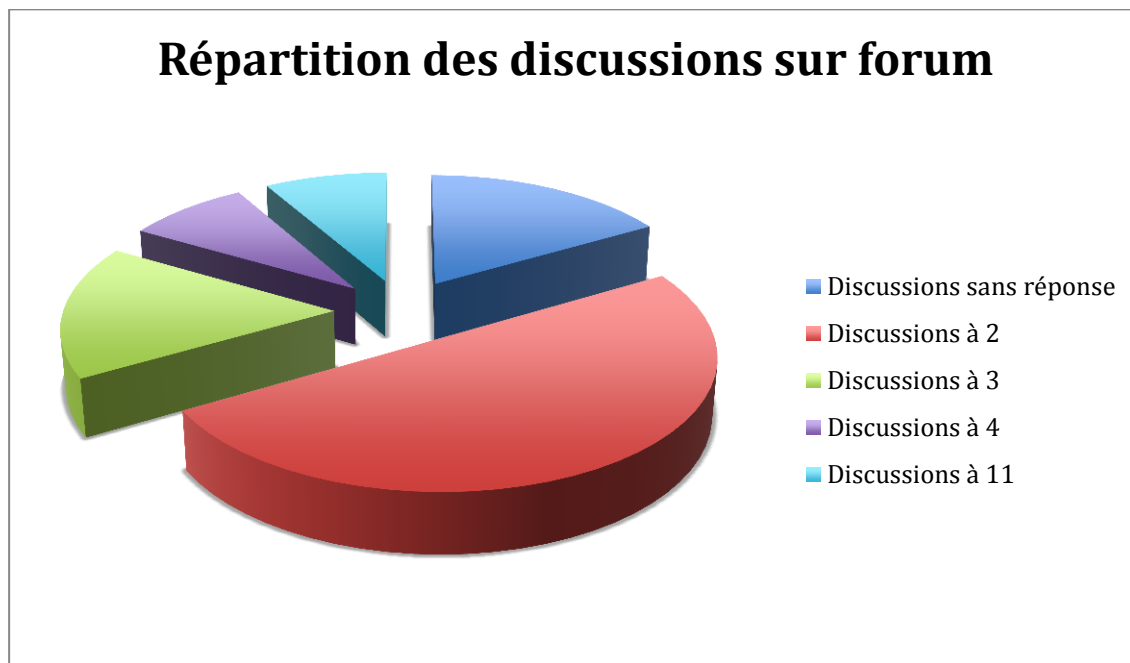


Figure 40. Répartition des discussions à plusieurs

<i>Participation aux discussions</i>	<i>Nombre de stagiaires</i>	<i>Remarques</i>
1 seule fois	4	Problème de connexion au forum pour 2 stagiaires
2 fois	2	
3 fois	2	
4 fois et plus	2	

Tableau 74. Répartition de la participation aux discussions

	<i>Stagiaires</i>	<i>Tuteur</i>
Discussions lancées	22	7
Réponses obtenues	25	9
Ratio nombre de réponses obtenues par discussions lancées		
Stagiaires<>Stagiaires	0,88 réponses par stagiaire	
Tuteur<>Stagiaires	0,77 réponses par stagiaire	

Tableau 75. Répartition discussions lancées / réponses obtenues

<i>Stagiaire</i>	<i>Tuteur</i>
1 mot- ½ ligne	3 mots- ½ ligne
102 mots – 11 lignes	186 mots- 18 lignes

Tableau 76. Longueur des discussions

	<i>Stagiaire</i>	<i>Tuteur</i>
Messages initiatifs	3	25
Messages réactifs	5	2

Tableau 77. Répartition des messages initiatifs et réactifs selon le statut

<i>Participation aux messages</i>	<i>Nombre de stagiaires</i>	<i>Thématique</i>
1 seule fois	1	Cognitif et métacognitif
2 fois	2	Organisationnel Informationnel

Tableau 78. Répartition de la participation aux messages et leur thématique

<i>Stagiaire</i>	<i>Tuteur</i>
1 mot- 0,5 ligne	3 mots-1 ligne
94 mots – 10 lignes	186 mots-18 lignes

Tableau 79. Longueur des messages

Le forum a fonctionné régulièrement tout au long des 9 mois avec la présence de discussions ou de messages lancés chaque mois. Le score des discussions initiatives des stagiaires reste correct avec 22 discussions, proportionnellement à la totalité du corpus qui se monte à 37 discussions, même si elles sont souvent lancées par le même petit groupe d'actifs. Les stagiaires ont préféré les discussions aux messages, alors que ce fut l'inverse pour la tutrice qui a voulu laisser l'initiative des discussions aux stagiaires, différenciant les discussions des messages en les utilisant plutôt pour informer ou relancer le groupe. Chaque stagiaire a participé au moins une fois au forum mais seuls 2 d'entre eux ont été réellement actifs en interagissant 4 fois et plus. Les discussions à plusieurs n'ont pas fait l'unanimité, puisque ce sont les fils de discussions à deux qui s'avèrent les plus nombreux. Les thématiques choisies par les stagiaires lors des discussions relèvent du socio-affectif 72,97% (27/37) ou du pédagogique 21,62% (21/37), alors que les messages envoyés par eux sont de type organisationnel à 50% (4/8) (Tableau 74 et Annexe 23). Le nombre de discussions lancées par les stagiaires est de 25 mais seulement 3 d'entre eux ont envoyé un message.

Nous nous intéressons à présent aux discussions restées sans réponse selon le statut et la répartition thématique :

	<i>Stagiaires</i>	<i>Tuteur</i>
Discussions lancées	13	4
Réponses obtenues	0	0

Tableau 80. Discussions restées sans réponse selon le statut

<i>Types</i>	<i>Exemples de contenu</i>	<i>Nombre</i>
Organisationnel Informationnel Méthodologique	Questions sur le planning et les consignes / Localisation des ressources adéquates / Demande de conseil-précisions pour la présentation du travail /	5
Social Motivationnel	Présentations / Demande de report du devoir / Excuses pour envoi tardif de production / Messages ponctuels pour fêtes et vacances / Remerciements /	3
Cognitif et Métacognitif	Questions pédagogiques-didactiques précises /	4
Soutien technique	Aide et soutien / explications générales : tutoriel, envoi des fichiers, connexion à la plateforme / demande d'aide d'accès aux sondages en ligne	1

Tableau 81. Répartition thématique des discussions sans réponse lancées par les stagiaires

<i>Types</i>	<i>Exemples de contenu</i>	<i>Nombre</i>
Organisationnel Informationnel Méthodologique	Rappel du planning et des consignes / aider à trouver les ressources adéquates / aider à présenter son travail / Informer du dépôt de nouvelles ressources sur la plateforme	0
Social Motivationnel	Présentations / messages ponctuels pour fêtes et vacances / encouragements / rappels d'envoi des devoirs / félicitations / encouragements et sollicitations à lancer et participer aux discussions	2
Cognitif et Métacognitif	Explications sur les modalités distantielle et présentielle / rappel du contenu des 3 devoirs / questions linguistiques	2
Soutien technique	Aide et soutien / explications générales : tutoriel, envoi des fichiers, connexion à la plateforme / aider à accéder aux sondages en ligne	0

Tableau 82. Répartition thématique des discussions sans réponse lancées par le tuteur

Sur les 22 discussions lancées par les stagiaires, 59% (13/22) sont restées sans réponse. Lorsque les stagiaires se sont adressés à leurs pairs pour obtenir des informations de type organisationnel ou poser des questions pédagogiques-didactiques précises (69% des discussions restées sans réponse portaient sur ces deux thématiques), ils n'ont pas obtenu de retour. Nous considérons que les quatre discussions motivationnelles et cognitives lancées par la tutrice n'appelaient pas vraiment de réponse, de par leur nature informative (rappel d'envoi de devoirs) ou motivationnelle (encouragements) (Annexe 44).

Pour ce qui est de l'appropriation de l'outil, le premier bilan que nous pouvons dresser à la lumière de ces quelques mesures quantitatives reste mitigé de par la faible intégration de l'outil dans les pratiques communicationnelles des intéressés. Les stagiaires n'ont pas tous exploité l'espace d'exposition discursive dont parle Develotte (2006), qui était mis à leur disposition afin de communiquer en modes *one-to-many* et surtout *many-to-many*.

Si l'on croise ces données quantitatives avec celles des sondages en ligne qui nous donnent un état des lieux à deux mois d'intervalle, nous relevons une perception positive de l'outil pour 67% des stagiaires pour qui il est : « agréable de communiquer via forum » en tout début d'année (A2-S1-Q10) mais qui est contrastée par l'utilisation effective du forum par la moitié des sondés, et ce pour diverses raisons :

A2-S1-Q5	Avez-vous apprécié de participer au forum en ligne ?
Réponses des 6 sondés	Oui, car on peut poser des questions et correspondre à tout moment. Oui, échanger avec les collègues sur nos expériences est très enrichissant. Non... Oui, mais je n'ai pas encore pu réellement y participer. De manière générale, je préfère le face à face et les échanges de vive voix, sur le terrain. Pas vraiment.

Deux mois plus tard, quatre de ces mêmes sondés interrogés sur ce qu'ils pensent du forum ont des réactions diverses :

A2-S2-Q10	Que pensez-vous du forum de discussion mis à disposition lors de cette formation?
Réponses des 4 sondés	Pas de réponse. Le forum de discussion mis à disposition est une très bonne initiative cependant c'est dommage qu'il n'y ait pas plus d'échanges entre les collègues. C'est un outil intéressant. Peut-être pas suffisamment utilisé. Je me connecte très peu sur le forum.

Ces remarques mettent l'accent sur le fait que les stagiaires plus actifs ont déploré qu'il n'y ait que peu de réciprocité de la part de la communauté, ce qui a pu les démotiver à utiliser l'outil. D'autre part, le stagiaire assez réfractaire à utiliser le forum début janvier ne s'exprime pas sur ce point fin février, ce qui laisse envisager une perception négative inchangée vis-à-vis du forum.

Étant donné que le forum de discussion était accessible via la plateforme Moodle, nous avons cherché à savoir si cela représentait un frein à son utilisation :

A2-S2 Q11	Se connecter à Moodle, c'est compliqué et/ou contraignant, merci d'expliquer votre point de vue :
Réponses	<p>Ce n'est pas compliqué, mais le design est vraiment, comment dire ? Ancien régime soviétique, ancien système... La navigation est lourde, lente...</p> <p>Je pense que cela est assez simple et facile d'accès, cela nous permet d'échanger dès qu'on le souhaite, à toute heure, on peut poster une question, une demande, puis obtenir une réponse, des informations sans avoir à se déplacer, ou à passer des appels.</p> <p>Les contraintes sont davantage dues à la connexion internet et le réseau n'est pas toujours fiable.</p> <p>C'est pas compliqué.</p>

Ce sondage intervenu à un mois de la fin du parcours indique des retours d'usage contrastés. Si les stagiaires ne trouvent pas la connexion à Moodle compliquée, une ergonomie peu fonctionnelle n'incite pas à son utilisation, tout comme une connectivité aléatoire peut avoir un impact négatif. Par ailleurs, un stagiaire est très enthousiasmé par la rupture spatio-temporelle créée par l'outil, ce qui confirme que les schèmes d'utilisation varient d'un individu à un autre (Rabardel, 1995 ; Guichon, 2012), et que des éléments extérieurs à notre emprise en tant que conceptrice influent sur l'appropriation des outils.

D'autre part, nous dénotons une divergence entre les intentions d'usage du forum et les pratiques avérées. Ainsi, la prise en main du forum et les retours oraux et écrits des intéressés lors de l'étape 1 laissaient envisager un avenir prometteur à l'outil (Annexe 43). Les stagiaires ont exprimé oralement leur satisfaction face aux possibilités qui s'offraient à eux de pouvoir profiter d'échanger entre collègues de LVE, via cet outil mis à leur disposition. L'occurrence du mot 'partage' dans les discussions de début d'utilisation laissait à penser que ces apprenants allaient s'approprier l'outil et l'utiliser (Annexe 43).

Lors de l'étape 5²¹⁷, les fonctionnalités du forum sont mises en avant, comme le fait de pouvoir échanger à n'importe quel moment et d'être en contact permanent, de se sentir moins isolé et de pouvoir partager et travailler ensemble. D'autres points négatifs sont également mentionnés, comme l'ergonomie de la plateforme et le manque de discrétion d'un forum institutionnel.

La triangulation des données des sondages en ligne, bilans écrit par questionnaire et oral sous forme d'enquête, dont nous présentons les résultats en Annexes 24, nous permet

²¹⁷ Pour rappel, 7 stagiaires étaient présents à cette rencontre en présentiel. 3 stagiaires sur 7 n'ont pu participer à cette dernière discussion puisque la connexion Internet sur une zone était inopérante. Ils ont été encouragés à laisser un message par la suite mais aucun d'entre eux ne l'a fait, en dépit des demandes et rappels.

de voir que les items qui caractérisent le plus l'envie de participation au forum est le fait « d'échanger entre collègues » (cité 7 fois) de façon « libre » (4 occurrences), sans « contrainte d'horaire ni de lieu (cité 3 fois) /correspondre à tout moment » (cité 2 fois), et sur des « sujets intéressants » (cité 2 fois).

Lorsque l'on compare ces données à la pratique du réel, on peut s'interroger sur le peu de fils de discussions recensés et le peu d'échanges menés sur le long cours, (à peine 1 par stagiaire pour les discussions et messages du forum), ce qui nous laisse penser que si les stagiaires sont d'accord pour dire qu'ils apprécient les échanges sur forum, cela ne s'est pas vérifié dans leurs pratiques au sein du dispositif.

Pour revenir sur l'évolution plutôt négative des sujets de l'utilisation de l'outil, nous pensons que les réponses de fin de formation aux enquête orale et questionnaire reflètent le bilan d'une action réalisée ou non par le stagiaire, alors que les réponses des sondages en ligne, ayant eut lieu en cours de formation, indiquent une volonté, un désir de faire qui ne s'est pas traduit par des faits pour des raisons à la fois inhérentes et extérieures à l'outil.

Les raisons qui sont évoquées sont parfois contradictoires et montrent bien l'évolution opérée entre les intentions d'utilisation de l'outil et son usage effectif. Prenons comme exemple la préférence des échanges en face à face ciblée comme une des raisons à la non utilisation du forum de discussion (cité 5 fois) (Annexe 25), alors que le choix du manque de contraintes horaire et spatiale est présenté comme avantage majeur à son utilisation, or chacun sait que les rencontres en face à face se caractérisent par des contraintes de lieu et d'horaire.

Le manque de temps est évoqué comme un frein à l'utilisation du forum (cité 4 fois), qui peut apparaître pesant pour un enseignant en poste à plein temps ou compliqué à utiliser (cité 3 fois), lorsque la connexion au réseau est déficiente (cité 3 fois). Les sondages en ligne ont fait apparaître la contrainte que peut représenter la consultation de sa messagerie académique plus régulièrement :

A2-S2-Q8	Le fait de participer à cette formation m'a contraint(e) à regarder souvent ma messagerie académique
Réponses des 4 sondés	Vrai : 2 réponses. Faux : 2 réponses.

L'aspect du manque de temps semble récurrent chez nos stagiaires qui se sont investis en temps et en heures dans la préparation de leur devoir :

A2-S1-Q1	Avez-vous pu rendre votre production à la date indiquée par le planning et si non, pourquoi ?
Réponses des 6 sondés	Oui : 5 réponses. Je n'ai toujours pas trouvé l'opportunité de l'envoyer mais il est fait. Difficile de s'en sortir avec 4 niveaux et vingt heures de cours par semaine à dispenser.
A2-S1-Q2	Combien de temps en moyenne avez-vous consacré à l'élaboration de votre séquence pédagogique ?
Réponses des 6 sondés	Plusieurs jours : 3 3 heures : 1 Je ne sais plus mais beaucoup de temps : 2

L'investissement en temps qui fut consacré à la préparation de leur premier devoir a-t-il eu une incidence sur l'envie des stagiaires de passer du temps supplémentaire à discuter sur le forum ? Ce fut peut-être le cas au moins pour trois d'entre eux qui ont répondu négativement sur le fait d'apprécier la participation au forum à ce stade de la formation : « Oui, **mais je n'ai pas encore pu** réellement y participer », « Non... », « Pas vraiment ».

De surcroît, les représentations des stagiaires vis-à-vis du forum se sont avérées parfois négatives. Le problème de perte de face (Marcoccia, 2004 ; Rivens Mompean, 2010) peut expliquer le manque de confiance vis-à-vis de l'outil. En effet, poser une question d'ordre pédagogique peut s'associer pour certains à un manque de savoir ou de connaissance et cela peut gêner les participants. En dépit du fait que cette formation s'adressait à des non titulaires qui sont censés améliorer leur organisation pédagogique, on reste frileux quand il s'agit de s'exposer professionnellement, ce qui peut bien sûr se comprendre. D'autre part, un stagiaire a bien souligné le manque de discrétion du forum institutionnel, espace communicatif contraint (Herring, 2003), qui peut être lu par « des supérieurs hiérarchiques », ce qui peut entraver la spontanéité des échanges (B2-P2-Q11). On ne s'exprime qu'avec retenue ou on évite de s'exprimer quand on sait que les écrits restent et peuvent être connus de tous. Cela a bien évidemment interféré avec la participation au forum pour certains, ouvertement ou de façon plus discrète, parce qu'ils ont perçu l'outil comme générateur de stress et non comme facilitateur d'échanges.

6.1.3 Adoption de nouvelles pratiques d'apprentissage

Cette section se penche sur la possibilité qu'ont eue les participants du dispositif médiatisé d'adopter des pratiques d'apprentissage autonomisantes et de développer l'autoformation. Nos stagiaires étant non titulaires, ils ont été « formés sur le tas » ou sont en voie de titularisation pour certains d'entre eux, ce qui laisse supposer qu'ils sont déjà aptes à apprendre « sans se faire enseigner » pour reprendre les termes de Holec (1991 : 2).

6.1.3.1 L'apprentissage autonomisant à distance

Afin que le stagiaire puisse devenir acteur de son apprentissage et construire sa propre autonomie au sein du dispositif hybride, il doit bénéficier d'une ouverture au sein de l'espace formatif dans lequel il évolue (Jézégou, 2007).

Les composantes spatio-temporelles, pédagogiques et de la communication médiatisée de notre dispositif ont pu apporter des marges de liberté à nos sujets, comme attesté par les premiers résultats, même si nous nous trouvons dans un cadre institutionnel qui peut aussi paraître rigide et contraignant. Les retours de l'enquête finale orale montrent que les stagiaires ont particulièrement apprécié les possibilités d'individualisation offertes par le dispositif, notamment grâce aux corrections personnalisées du tuteur-correcteur. Ainsi, pour reprendre les propos de S15²¹⁸, stagiaire de l'année 1 : « *On a beaucoup de temps pour travailler les difficultés, ça laisse plus de temps pour bien revoir ses erreurs et aussi voir ce qui a bien marché et puis ce qu'on peut améliorer...* ».

Ce qu'exprime S15 sur le temps qui lui est laissé pour « *travailler les difficultés* » et « *revoir ses erreurs* », voir « *ce qui a bien marché* » et « *ce qu'on peut améliorer* » montre qu'il a développé des compétences métacognitives qui l'ont aidé à prendre conscience de ses erreurs et de ses points forts. D'autre part, cet espace temporel lui a permis d'avancer vers la zone proximale de développement (ZPD) (Vygotsky, 1997), grâce à l'articulation des phases de production des devoirs où il a construit des compétences didactiques de façon autonome pour ensuite se trouver en phase d'accompagnement médié avec ses pairs lors du travail de rétrospection, ou dissymétrique avec le tuteur-correcteur en modalité distantielle et pour certains, lors des visites-conseil en présentiel (Samurçay et Rabardel,

²¹⁸ Pour des considérations étiques, nous adoptons le code suivant pour parler des participants : S1=stagiaire 1, S2=stagiaire 2. De S1 à S12 : participants de l'année 1. De S13 à S22 : participants de l'année 2.

2004). Cette permanence pédagogique s'est traduite dans notre dispositif d'une autre façon avec les ressources déposées et disponibles sur la plateforme, lesquelles, comme nous l'avons vu, ont été souvent consultées par les sujets (Annexe 22).

D'autre part, la relation qui a pu se créer entre le stagiaire et le tuteur dans la phase distancielle de notre dispositif fut également propice au développement de l'autonomie. Comme le souligne Albergo (2000), le social et le psycho-affectif sont deux des domaines d'application de l'autonomie pour l'apprenant qui se construit à travers la médiation sociale et relationnelle avec le tuteur.

Cela fut le cas pour 77% des questionnés qui ont noté « les échanges avec le correcteur » comme un des éléments appréciés de la formation hybride (B1-P3, Q1), qu'ils ont pu juger « très agréable, libre » (88,88%) et « spontanée » (66,66%) en dépit du fait que 73% ne le connaissaient pas (B1 et B2-P3, Q3).

B1- P3-Q11	Si vous deviez qualifier votre relation avec le correcteur : Très agréable (8/9) / Libre (8/9) / Spontanée (6/9) Formelle/Frustrante/Difficile/Complice : 0/9
------------	--

Le fait que l'adjectif « libre » ait été retenu par les questionnés dénote une certaine adaptabilité de la part du tuteur qui a sans doute réussi à « aider sans interférer » (Barbot et Gremmo, 2012 : 21), et à garder une « distance proximale » (Paquelin, 2011 : 566), favorable à une pédagogie de l'autonomie centrée sur le stagiaire.

En dépit du caractère subjectif que revêt le fait de vouloir sonder l'autonomie qui est plutôt un processus (Linard, 2001), 83% des stagiaires (15 stagiaires sondés) disent avoir été aidés à travailler de façon autonome lors de cette formation (B1-P4, Q9 et B2-P4, Q13), ce qui nous confirme que le dispositif a engagé les stagiaires à utiliser leur capacité d'autonomie (Holec, 1991) et dans ce sens, a manifestement joué un rôle dans leur prise de responsabilité face à leur apprentissage.

6.1.3.2. Autoformation, entraide, partage et lien social

S'autoformer, pour nos stagiaires engagés dans une formation qui vise la maîtrise des notions nécessaires à l'amélioration de leur organisation pédagogique, leur a demandé de se former eux-mêmes « à partir de leurs expériences appréhendées de manière critique » (Demaizière, 2000 : 16). Étant donné que l'origine de cette formation découle d'une

observation de leurs pratiques par le corps d'inspection, le stagiaire est au cœur de sa propre expérience et, dès le départ, amené à la reconsidérer afin de l'améliorer :

*Quand à ceux qui ont déjà une expérience d'enseignement, la nouvelle situation fait émerger deux orientations pouvant s'articuler : le sentiment d'être enfin reconnu et assuré de l'avenir par un diplôme ; **le fait d'avoir à réfléchir, notamment en formation, sur des gestes professionnels construits antérieurement, sur des routines mises en place qu'il s'agit à présent de questionner ou d'ajuster***²¹⁹. (Perez-Roux et Lanéelle, 2013 : 38).

De quelles façons le dispositif médiatisé et médié a-t-il pu ouvrir les acteurs à l'autoformation ? Le développement de l'autoformation en FOAD dépend de :

La responsabilisation dans la prise en charge du parcours de formation et la prise de conscience des démarches d'apprentissage, de l'explicitation du projet personnel de formation et du lien social. (Albero, 2000 : 146-147).

Nous retenons plus précisément les paramètres relatifs à l'explicitation du projet personnel de formation et au lien social pour notre étude, qui sont plus en adéquation avec les axes de notre recherche.

En fonction du statut de nos participants (PE détaché, néo titulaire, contractuel), la prise de conscience des raisons pour lesquelles ils sont engagés dans la formation et ce qu'ils peuvent en attendre est différente. Selon Albero (*op.cit.*), le développement de l'autoformation va dépendre de la différenciation que les stagiaires pourront faire entre leurs objectifs personnels et les objectifs institutionnels du dispositif. Voyons ce que les stagiaires ont pensé des objectifs de la formation et si une adéquation avec les leurs était possible.

Afin d'étudier les possibilités d'autoformation de nos stagiaires, nous avons regroupé les données recueillies par enquêtes orales, questionnaires et sondages en ligne afin de les trianguler et de les présenter selon les deux paramètres définis par Albero (*op.cit.*) en Annexes 26, 27 et 28 :

- l'autoformation et l'explicitation du projet personnel des stagiaires actifs en annexe 26 puis défaillants en annexe 27 ;

²¹⁹ Mis en relief par nous.

- l'autoformation et la création du lien social à travers la médiation pédagogique en annexe 28.

Il ressort que la formation était adaptée aux besoins des participants à 100%. Pour affiner un peu ce résultat global en nous penchant sur les objectifs de la formation, nous voyons qu'ils sont qualifiés d'intéressants par 53% et de pertinents par 46% des questionnés. Les contenus sont apparus tout à fait adaptés pour la majorité des stagiaires.

À la question de savoir si le stagiaire avait besoin de cette formation, 73,33% répondent que oui, ce qui se confirme par la liste des items choisis par le stagiaire lorsqu'on lui demande à quoi cette formation l'a aidé dans sa pratique professionnelle. Le fait que les deux items : « Analyser votre propre organisation pédagogique » et « Analyser vos faiblesses » arrivent en tête des choix retenus à 86,66% attire notre attention. Cela dénote une prise de conscience de la part du stagiaire sur le fait que son travail peut être amélioré, confirme son habileté à prendre de la distance vis-à-vis de ses pratiques et montre également qu'il a compris le bénéfice du travail qu'il a fourni. En effet, « faire évoluer votre pratique professionnelle », item choisi par 86,66% des questionnés sur l'aide apportée par le dispositif laisse penser que le stagiaire néo titulaire, PE détaché ou préparant un concours d'enseignement en langue a pu développer une « motivation intrinsèque » (Prince, 2009 ; Albero, 2000), fondamentale à son autoformation. Le projet d'évolution de pratique professionnelle est lié à la formation dispensée de par les objectifs et les contenus qu'elle propose :

- le stagiaire néo titulaire prépare une inspection de titularisation basée sur la conduite en situation d'une séance pédagogique en langue, qui doit être incorporée dans une séquence et une progression annuelle qu'il soumet au corps d'inspection lors de la visite en cours de langue en présentant et commentant ses choix didactiques et pédagogiques ;
- le PE détaché suit la même procédure pour que son année soit validée et qu'il rejoigne le nouveau corps. Il doit montrer qu'il a acquis les savoirs curriculaires et les savoirs à enseigner pour ce nouveau public d'apprenants ;
- le contractuel en tant que candidat au concours d'enseignement s'attèle à maîtriser les contenus curriculaires, les savoirs à enseigner, tout en améliorant sa technique de transmission des savoirs sur le terrain. La construction d'une séance pédagogique

de langue est une des épreuves obligatoires écrites du concours réservé (RAEP) à l'époque de notre formation (2013-2015).

D'autre part, lorsque les stagiaires défaillants seuls sont questionnés sur les raisons de leur non participation (Annexe 27), l'item « vous avez jugé la formation inadéquate par rapport à vos projets professionnels » n'est jamais retenu.

Les discours des stagiaires vont également dans ce sens puisque nous avons vu que la majorité d'entre eux juge la formation totalement en phase avec leurs besoins pédagogiques (100%)²²⁰ et qu'elle apporte un format continu propice au suivi et à l'accompagnement sur le long terme qui est apparu profitable aux stagiaires. Les thèmes choisis par les questionnés pour une éventuelle formation future rejoignent à 66,66% celui proposé par le dispositif, ce qui induit que l'organisation du travail pédagogique fait partie des préoccupations professionnelles des participants.

Nous nous penchons à présent sur l'autoformation et la création du lien social à travers la médiation pédagogique (Annexe 28).

Sur le retour du bilan écrit des 15 participants actifs et assidus aux rencontres finales des deux années, la fréquence des échanges via les TIC avec le tuteur est jugée régulière (93,33%) et nombreuse (13,33%), les corrections ont été très satisfaisantes (53,33%) ou satisfaisantes (46,66%). Pour 66,66% des stagiaires, le fait d'avoir été aidé à tout moment les a soutenus dans leur travail.

L'accompagnement et le lien social ont joué un rôle important dans l'autoformation de nos stagiaires qui ont dû travailler seuls et à distance durant plusieurs mois. Leur capacité d'autoformation a donc été mise à l'épreuve et testée durant cette période distantielle, durant laquelle ils pouvaient prendre contact avec leur tuteur et leurs pairs et consulter les ressources mises à disposition. Ont-ils réussi à travailler seuls et à se rapprocher socialement via les TIC ?

Si l'on s'intéresse aux prises de contact du stagiaire durant la modalité à distance sur les deux ans, nous voyons que le nombre de **courriels** initiatifs (29 courriels initiatifs/71) dévoile une réticence à s'adresser directement au tuteur mais que 40,84 % y parviennent (Annexe 21). D'autre part, 59,15 % des messages socio-affectifs ont pu être échangés

²²⁰ Nous constatons sur ce retour un écart de 13,34% entre le discours oral et les questionnaires/sondages en ligne, ainsi les stagiaires ont été plus « à l'aise » avec les bilans écrits.

(42/71), quant aux courriels de type pédagogique, ils sont les plus nombreux avec 80,28% d'échanges (57/71).

Pour ce qui est du **forum** sur l'année 2 uniquement (Tableaux 74 à 81), et selon les résultats des rapports d'activité complets observés, nous précisons qu'un pourcentage de 45% de stagiaires n'a pas cherché à établir le contact en allant sur le forum de façon régulière, et s'est contenté de répondre dans le meilleur des cas aux messages lancés par leurs pairs ou le tuteur. Les thématiques privilégiées sont sociale et motivationnelle avec 72,97% de discussions pour les stagiaires et 69,23% pour le tuteur, ce qui tend à prouver que le lien social était bien présent dans les relations médiatisées entre les acteurs. 41,10% des messages furent consacrés à des questions pédagogiques, ce qui était un des objectifs visés par notre dispositif.

Concernant la plateforme pédagogique et les ressources proposées, nous avons précédemment associé la consultation des ressources et le travail rendu (Annexe 22), puisque ce sont les stagiaires les plus travailleurs qui ont le plus consulté les ressources mises à disposition, ce qui laisse entrevoir que les stagiaires se sont appuyés sur ces ressources pour y trouver une aide méthodologique (les fondamentaux) et pratique (les dossiers devoirs et ressources) qui a pu les accompagner pour la réalisation de leurs productions.

Nous pouvons en conclure qu'en dépit d'une communication insuffisamment utilisée pour l'entraide et le soutien entre pairs la seconde année, le groupe de stagiaires est parvenu à travailler seul et à maintenir un échange fructueux avec le tuteur. La médiation pédagogique que nous avons menée était basée sur le lien social et non sur l'évaluation uniquement formative, qui laissait place au retour critique par la discussion, le conseil, et l'échange d'idées parfois, facilitant ainsi la communication asymétrique asynchrone.

6.1.4 Amélioration des pratiques didactiques

La section présente les résultats des travaux pédagogiques qui furent demandés aux stagiaires durant la phase distantielle ainsi que ceux réalisés lors de l'atelier du travail collaboratif de rétrospection en phase présentielle. Nous verrons si le contrat pédagogique mis en place au sein du dispositif a fonctionné et si la qualité des productions fournies atteste de la maîtrise d'une organisation pédagogique du cours de LVE.

Les résultats de ces travaux nous permettront de vérifier que le travail réalisé en ligne par les acteurs dans une perspective socioconstructiviste a porté ses fruits, et si le travail réflexif mené par la communauté de pratiques à l'étape 5 fut productif. À travers ces résultats, c'est l'efficacité du dispositif qui sera donc mise en avant.

6.1.4.1 Le contrat pédagogique du dispositif

Revenons rapidement sur le contrat pédagogique qui fut transmis aux stagiaires et durant l'étape 1. Il se composait des consignes relatives au contenu du travail à rendre et visait les objectifs pédagogiques suivants :

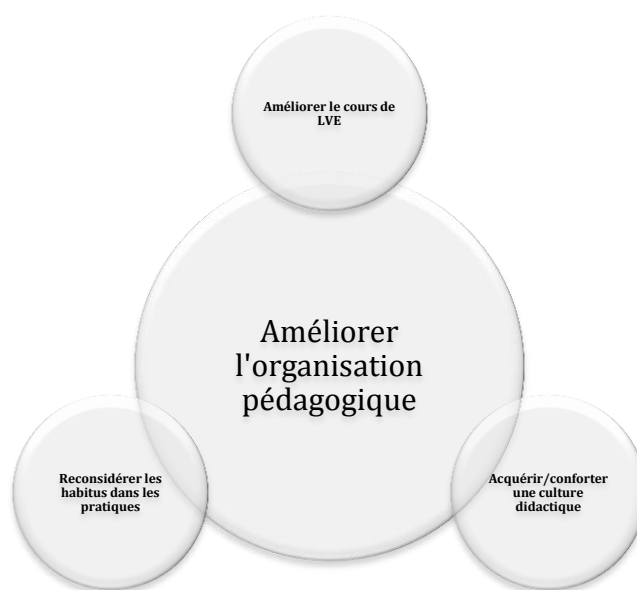


Figure 41. Objectifs du contrat pédagogique du dispositif AOTP

Pour ce qui est des contenus, les stagiaires devaient produire trois devoirs pédagogiques dont la construction hiérarchique et l'organisation séquentielle étaient imposées par les exigences curriculaires et formelles (Wittorski, 2008). Le dernier devoir, la progression annuelle, étant le résultat d'une organisation définie par le stagiaire qui donnerait à voir :

les contenus enseignés dans la séquence [ou la séance²²¹] ainsi que la sélection des dimensions enseignables opérée par l'enseignant. (Sales Cordeiro et Schneuwly, 2007 : 71).

Par contre, tout ce qui concernait le choix des contenus à enseigner proposés aux apprenants du cours de LVE relevaient du choix du stagiaire (thématique, compétences langagières et linguistiques, niveau visé...). Nous avons déjà évoqué au paragraphe précédent les critères d'évaluation des productions, essentiellement basés sur le conseil et l'accompagnement. Le contrat pédagogique favorisait une approche par tâches (Nissen, 2004) avec un ensemble de tâches à accomplir pour tous les acteurs du dispositif, quel que soit leur rôle, tuteur et stagiaires. Il constituait, pour reprendre les propos de Py (1997, cité par Degache (2006 : 59) :

Une convention (explicite ou non) autorisant l'hétérocorrection sans mise en danger de la face de celui à qui elle est adressée.

Nous allons à présent vérifier si le contrat pédagogique fut respecté par les participants et si les productions des stagiaires ont gagné en qualité au fil du temps de la formation.

6.1.4.2 Étude des productions des stagiaires

L'étude des devoirs reçus concerne 20 séances, 17 séquences et 12 progressions (étapes 2, 3 et 4) sur les deux ans. Nous reprenons les critères vus au chapitre précédent (5.2.3) de façon à harmoniser notre analyse :

- la **présentation de la construction du travail** ;
- la **mise en œuvre du contenu** pour chaque type de devoir.

Sur les 28 stagiaires inscrits au dispositif de formation, seuls 20 ont envoyé leur séance à la correction.

²²¹ Notre ajout.

Les 20 séances pédagogiques

<i>La présentation générale des séances pédagogiques</i>	OUI	NON
Présence des acronymes renseignant sur la filière de la classe visée	7	13
Présence du fonctionnement de classe (en groupe ou entière)	6	14
Présence des descripteurs CECRL	11	9
Présence des objectifs de séance	13	7
Présence du titre de séance	13	7
Présence de la date prévisionnelle	8	12
Totaux	58	62

Tableau 83. Analyse de la présentation générale des séances pédagogiques

On s'aperçoit que la présentation de la séance pédagogique peut être améliorée pour 51,66% des stagiaires. Les objectifs et titres de la séance ne sont pas notés dans 35% des devoirs, ce qui ne permet pas d'identifier clairement la problématique traitée. La filière de la classe ainsi que l'effectif, qui peuvent renseigner sur le contexte pédagogique, ne sont pas mentionnés pour un grand nombre de devoirs.

Voyons à présent le contenu de la séance et sa mise en œuvre :

<i>Le contenu des séances pédagogiques</i>	OUI	NON	À AMELIORER
Pertinence du thème étudié choisi (relation avec la langue cible visée, programmes en vigueur, originalité)	15	5	-
Compétences langagières prévues (nombre de compétences, adaptées au niveau de la classe ?)	11	6	3
Présence de la langue cible (consignes, tâches, titres...)	11	6	3
Présence de l'approche actionnelle (tâches et supports authentiques)	11	9	-
Organisation pertinente des tâches (difficulté croissante, cohésion)	9	11	-
Utilisation de la PRL ²²²	4	15	1
Présence de pratique de la phonétique et/ou de la phonologie	4	16	-
Présence d'évaluation diagnostique	3	17	-
Tâches en rapport avec l'objectif final visé (cohérence du projet pédagogique)	13	6	1
Utilisation des TICE	8	12	-
Présence du travail à faire à la maison	11	9	-
Totaux	100	112	8

Tableau 84. Analyse de la mise en œuvre du contenu des séances pédagogiques

Pour 54,54%, (112 + 8/220) l'amélioration de la séance est à envisager sur plusieurs points. Tout d'abord, nous relevons que l'organisation pertinente des tâches dans le projet de séance fait défaut pour 55% des devoirs (pour 11 devoirs/20), ce qui confirme que le thème de la formation hybride était pertinent. Seuls 4 stagiaires sur 20 ont pensé à proposer une PRL à leurs apprenants ou une activité phonétique ou phonologique, et l'évaluation diagnostique est très peu présente dans les séances pédagogiques corrigées. Enfin, un pourcentage de 55% de stagiaires (11 devoirs/20) a pensé à utiliser la langue cible pour annoncer le titre, les consignes et les tâches aux apprenants, ce qui devra être amélioré, tout comme l'utilisation des TIC en cours de langue, qui a été laissé de côté par 60% des enseignants stagiaires (12/20), ne serait-ce que par l'utilisation des technologies de diffusion qui permettent l'accès à la langue authentique (Guichon, 2012 : 43).

Seuls deux éléments positifs émergent des résultats : la pertinence du thème de séance choisi et la cohérence globale du projet pédagogique. Force est de constater que bien des améliorations doivent être effectuées pour que le cours de langue soit mieux construit.

²²² Pratique Raisonnée de la Langue (PRL).

Les 17 séquences pédagogiques

<i>La présentation générale des séquences pédagogiques</i>	OUI	NON
Présence des acronymes renseignant sur la filière de la classe visée	13	4
Présence du fonctionnement de classe (en groupe ou entière)	12	5
Présence des descripteurs CECRL	14	3
Présence des objectifs de séquence	15	2
Présence du titre des séquences	11	6
Présence des dates prévisionnelles	9	8
Totaux	74	28

Tableau 85. Analyse de la présentation générale des séquences pédagogiques

Un pourcentage de 72,54% des stagiaires a amélioré la forme des travaux pédagogiques ce qui est honorable. Seuls quelques éléments font défaut mais dans l'ensemble les conseils ont été suivis. Notons que la majorité des stagiaires a défini les objectifs de séquence.

<i>Le contenu des séquences pédagogiques</i>	OUI	NON	À AMELIORER
Pertinence du thème étudié choisi (relation avec la langue cible visée, programmes en vigueur, originalité)	17	-	-
Organisation pertinente des séances (difficulté croissante, cohésion, lien avec le projet final)	13	-	4
Présence des 5 compétences langagières prévues (adaptées au niveau de la classe ?)	14	1	2
Présence de la langue cible (consignes, tâches, titres...)	12	1	4
Présence de l'approche actionnelle (tâches et supports authentiques)	15	2	-
Présence de l'étude de la langue	17	-	-
Utilisation de la PRL	11	-	6
Pratique de la phonétique et/ou de la phonologie	11	1	5
Évaluations diagnostique, formative et sommative et leurs corrections	12	2	9 sans corrections
Utilisation des TICE	10	2	5
Totaux	132	9	35

Tableau 86. Analyse de la mise en œuvre du contenu des séquences pédagogiques

77,64% ont sensiblement amélioré la mise en œuvre du contenu de leur travail en s'appuyant sur les corrections des séances. Les deux points forts concernent le pertinence du thème choisi et l'étude de la langue avec 100% de « réussite » pour ce deuxième devoir. La pertinence de l'organisation des séances au sein de la séquence atteste de la prise de conscience des stagiaires de l'importance de la cohérence de la démarche d'apprentissage choisie. En effet, il faut qu'à la fin de chaque séance, l'apprenant :

soit amené à prendre une décision par rapport à un problème posé en utilisant la langue à la fois de manière correcte et pertinente. (Bourguignon, 2007 : 4)

Les référentiels en vigueur sont respectés avec l'utilisation de l'approche actionnelle (88,23%) ainsi que les cinq compétences langagières (82,35%). 9 stagiaires ont bien prévu les trois évaluations mais sans penser à inclure leurs corrections dans le planning prévisionnel. Plus de la moitié des stagiaires (58,82%) ont recours aux TICE dans leurs programmes, mais cinq d'entre eux doivent faire l'effort de davantage envisager leur utilisation, même si ce manque reflète sans doute la réalité du terrain quant à la disparité

des équipements techno-pédagogiques selon l'établissement d'exercice, sans parler de la connectivité qui reste problématique selon la zone. La PRL et la pratique de la phonétique et de la phonologie restent peu présentes (64,70% les proposent), ce qui est plutôt préoccupant pour le cours de langue.

Notons que la difficulté allant crescendo, on peut évaluer la réussite des apprenants comme satisfaisante : 5,29% des séquences sont à revoir sur six points qui font défaut et 20,58% doivent s'améliorer sur 7 points.

Les 12 progressions pédagogiques

<i>La présentation générale des progressions pédagogiques</i>	OUI	NON
Présence des acronymes renseignant sur la filière de la classe visée	8	4
Présence des descripteurs CECRL	8	4
Présence des objectifs de séquences	12	-
Présence du titre des séquences	12	-
Présence des dates prévisionnelles (vacances, périodes de stage)	10	2
Totaux	50	10

Tableau 87. Analyse de la présentation générale des progressions pédagogiques

Le pourcentage de 83,33% représente le meilleur score des trois productions pour ce qui concerne la présentation générale de la production. Cependant, le troisième et dernier travail à fournir par les apprenants était plus laborieux. Nous pourrions dire que la dernière tâche du contrat pédagogique aurait dû être prévue dès le départ de la formation, puisque la progression annuelle est élaborée en début d'année par l'enseignant qui prévoit le projet pédagogique de ses classes dans son ensemble. Mais comme toute séance pédagogique qui se respecte, et à l'instar de nos stagiaires-enseignants, nous avons choisi de commencer par travailler sur des tâches simples pour terminer par une tâche finale plus complexe. En effet, à travers la progression nous avons évalué les progrès ou les difficultés des stagiaires depuis le début du dispositif puisqu'une progression est constituée de séances et de séquences.

Nous avons été attentive à ce que la démarche du stagiaire puisse susciter l'intérêt de l'apprenant en lui proposant une continuité logique de séquences qui seront les unes après

les autres au service de l'accomplissement de l'objectif final annuel. La progression peut être appréhendée comme un tout qui est « le résultat complexe des éléments situés dans le temps » (Sales Cordeiro et Schneuwly, 2007 : 71).

<i>Le contenu des progressions pédagogiques</i>	OUI	NON	À AMELIORER
Pertinence du thème étudié choisi (relation avec la langue cible visée, programmes en vigueur, originalité)	12	-	-
Présence de l'objectif annuel ou projet pédagogique	8	1	3 (trop vague)
Organisation pertinente des séquences (difficulté croissante, cohésion, lien avec le projet final)	10	-	2
Objectifs de séquence détaillés (linguistique, phonétique, méthodologique...)	11	-	1 (objectif linguistique)
Présence des 5 compétences langagières prévues (adaptées au niveau de la classe ?)	12	-	-
Présence de la langue cible (consignes, tâches, titres...)	10	-	2
Evaluations diagnostique, formative et sommative et leurs corrections	8	2	2
Utilisation des TICE	7	1	4
Totaux	78	4	14

Tableau 88. Analyse de la mise en œuvre du contenu des progressions pédagogiques

Les progressions annuelles furent très satisfaisantes avec 81,25% d'items validés pour ce qui est de leur contenu, ce qui nous fait dire que le travail global du stagiaire s'est bien amélioré depuis le début de la formation.

On note que 33,33% des stagiaires ne ciblent pas suffisamment l'objectif qu'ils veulent atteindre sur l'année, et qu'ils doivent davantage préciser les évaluations qu'ils projettent de proposer dans leurs progressions. En effet, c'est la finalité qui donne du sens à la progression dans son ensemble, ce qui suppose que la mission globale soit clairement notifiée à l'apprenant par le biais du/des objectif(s). De la même façon, ne pas préciser les modalités des évaluations peut minimiser le sens des actions menées et amenuiser la motivation. Enfin, les TICE sont peu utilisées pour un stagiaire et quatre pourraient encore améliorer l'intégration des TICE dans leur pratique, ou du moins, prévoir de les utiliser.

Bilan final des trois productions

	Séance	Séquence	Progression
Présentation réussie	48,33%	72,54%	83,33%
Contenu satisfaisant	45,45%	77,64%	81,25%
Moyenne de satisfaction	46,89%	75,09%	82,29%

Tableau 89. Résultats globaux des productions sur les deux ans

Le pourcentage qui fait état des résultats globaux est de **68,09%** sur les trois productions corrigées pour les deux ans. On observe que l'organisation pédagogique s'est améliorée de façon notable tout au long des deux années tant au niveau de la présentation que du contenu des productions. La situation diagnostique de début de formation était encourageante, puisque nous avons atteint déjà plus de 50% de satisfaction pour le travail relatif aux séances pédagogiques. Cela nous indique que les acquis des sujets en matière d'organisation pédagogique étaient certes à améliorer mais que le potentiel était là, sans doute conforté et consolidé par le cours de didactique et les échanges de l'étape 1.

La production la plus aboutie est la progression annuelle, suivie de près par la séquence alors que les travaux des stagiaires sur les séances ont été les moins bien réussis. Cette amélioration suit le schéma logique de toute progression de résultats, qui a pu se réaliser par le stagiaire en s'appuyant sur ses acquis et en tirant profit des corrections des séances puis des séquences jusqu'à parvenir à de bons résultats pour le dernier devoir rendu.

Le tutorat à distance en mode *one-to-one* et le travail réflexif des stagiaires a permis d'évoluer vers des séquences et progressions plus travaillées tant au niveau de la présentation que du contenu. L'écart de réussite entre les séances et les séquences est important (28,20%), ce qui montre que les stagiaires ont bien profité des conseils et ont mis en pratique leurs expériences sur le terrain. Le travail de la progression annuelle est également notable car il s'agit d'une tâche longue et difficile, alors que la moyenne de satisfaction du travail rendu pour les progressions atteint plus de 80%.

Le bilan de l'amélioration de l'organisation pédagogique est positif et très encourageant. Le dispositif a contribué à aider ces stagiaires en leur proposant un tutorat individualisé qui a porté ses fruits. Ces résultats se confirment par les dires des stagiaires, qui attestent pour 61% d'entre eux, avoir approfondi leurs connaissances des programmes en vigueur, la présentation et le contenu des productions (Annexe 29).

Par conséquent, les résultats satisfaisants que nous obtenons des derniers travaux des stagiaires nous permettent de valider le contrat pédagogique du dispositif. Les stagiaires ont adhéré au principe des corrections par commentaires et conseils et ont pu ainsi en tirer profit. De fait, le travail du tuteur a été jugé utile pour 87,5% d'entre eux (Annexe 29). Les corrections sont apparues détaillées et concrètes, judicieuses et positives (Annexe 29). Pour ce qui est de l'apport des corrections sur le travail de production des devoirs en milieu de parcours, c'est le contenu des séances qui semble s'améliorer pour 50% des sondés ainsi que le fait de « corriger des erreurs, des oublis auxquels ils n'auraient pas pensé ». Un seul stagiaire s'interroge sur ce que ce travail lui a apporté, ce qui montre que la formation ne fut pas pertinente pour tous. Cependant, le point de vue de six stagiaires de l'année 2 sur leur propre travail lorsqu'ils sont questionnés de façon plus ciblée reste positif, 61% considèrent avoir approfondi leurs connaissances curriculaires, modifié la présentation de leurs séances et séquences ainsi que leurs contenus et 27% en sont à peu près sûrs (plutôt oui). Cette modification avérée de l'*habitus* du stagiaire exprime un changement de son positionnement didactique que nous pouvons résumer ainsi :

Expérience d'enseignement passée → ← *habitus* = ce qu'ils avaient l'habitude de faire.

Dispositif de formation hybride AOTP = ce qu'ils ont dû changer pour répondre aux objectifs de la formation → modification de l'*habitus*. Nous savons pourtant que changer d'habitude pour un enseignant-stagiaire en poste n'est pas chose simple :

Ce changement peut-être vécu comme un nouveau départ ou comme une contrainte obligeant à remettre en cause un certain nombre de compétences jugées stabilisées. (Perez-Roux et Lanéelle, 2013 : 38).

Ainsi, nous pensons que c'est lorsque les stagiaires ont vécu le dispositif comme moyen de valorisation de leur travail que la formation a rempli sa mission :

Satisfaction formation : 100% d'items positifs (de formatrice à adaptée à la pratique professionnelle)

Satisfaction personnelle : 80% d'items positifs (d'excellente à satisfaisante). Retour des bilans oraux et écrits (Annexes 26 et 33).

D'autre part, le résultat indiquant la satisfaction du stagiaire sur son propre travail en fin de formation (Annexe 30) était déjà perceptible en début de formation. Les résultats de l'annexe 34 interrogeant sur l'apport des corrections du tuteur en modalité distantielle signalent que 50% des stagiaires ont pu « améliorer le contenu des séances » et que 37,5%

ont gagné en confiance : « me sentir plus confiant dans l'élaboration des séances » mais aussi : « mieux me situer par rapport à mes points forts ou faibles (37,5%) / Corriger des erreurs, des oublis auxquels je n'aurais pas pensé (50%) ». Ainsi, ces deux derniers résultats dénotent de la part du stagiaire la possibilité qu'il a eue au fil du temps de se resituer vis-à-vis de ses pratiques professionnelles en engageant un processus réflexif, ce qui participe du développement professionnel comme nous le verrons au paragraphe et à la sous-section suivants (Schön, 1983 ; Wittorski, 2008).

6.1.4.3 Adoption d'une posture réflexive dans un travail de rétrospection

Nous présentons à présent les résultats du travail de rétrospection intervenant à l'étape 5 (trame chronologique de ce travail expliqué en annexe 8), durant laquelle un atelier d'analyse critique d'activité au sens de Guichon²²³ (2011) était conduit. Nous avons souhaité que les stagiaires se penchent sur les productions pédagogiques anonymes de deux de leurs pairs, les analysent et le corrigent.

Deux séances ont donc été soumises aux 20 stagiaires présent à l'étape 5 sur les deux ans, nous les présentons ci-après en nous appuyant sur les items similaires à ceux utilisés pour les corrections de la phase distantielle. Les annexes 46 et 47 présentent et détaillent les séances telles qu'elles furent présentées au groupe et ensuite telles qu'elles furent corrigées par le groupe.

Voici les séances pédagogiques telles qu'elles se présentaient au départ aux stagiaires, c'est-à-dire non corrigées :

Nombre de bons items présents dans les deux séances à travailler	Séance #1	Séance #2
Présentation et contenu année 1	5/17	8/17
Présentation et contenu année 2	5/17	9/17

Tableau 90. Présentations et contenus des deux séances à travailler

Un rapide bilan de ces deux productions de stagiaires indique qu'il y a bien des points à améliorer, tant au niveau de la présentation générale qu'au niveau du contenu pédagogique, cependant on remarque que la séance 2 est plus construite.

²²³ Pour rappel, la rétrospection « est l'analyse critique de l'activité par le biais de la confrontation d'un collectif d'individus en formation à des traces de leur activité en situation de travail. » (Guichon, 2011 : 5)

Dans un premier temps, les stagiaires se sont regroupés en binômes, et ont disposé de 45 minutes pour effectuer une évaluation diagnostique de la séance pédagogique, et pour proposer une nouvelle séance mieux construite en commentant oralement leurs choix didactiques. Un échange s'engageait ensuite entre le groupe sur le travail correctif et les propositions énoncées et plus largement, sur les expériences vécues se rapportant aux situations pédagogiques étudiées dans une mutualisation des idées et des pratiques.

Voici les résultats des corrigés effectués par les stagiaires selon l'année :

Nombre de bons items présents dans les séances corrigées	Séance #1 Groupe A	Séance #1 Groupe B	Séance #2 Groupe C	Séance #2 Groupe D
Présentation et contenu année 1	15/17	12/17	15/17	14/17
Total bons items	82,35%			

Tableau 91. Résultats des corrections des deux séances par les stagiaires en nombre d'items présents pour l'année 1

Nombre de bons items présents dans les séances corrigées	Séance #1 Groupe A	Séance #1 Groupe B	Séance #2 Groupe C	Séance #2 Groupe D
Présentation et contenu année 2	15/17	14/17	15/17	13/17
Total bons items	83,82%			

Tableau 92. Résultats des corrections des deux séances par les stagiaires en nombre d'items présents pour l'année 2

Bilan du travail de rétrospection sur les deux ans	Total bons items : 83,08%
---	----------------------------------

Tableau 93. Bilan du travail de rétrospection sur deux ans

Les propositions des 20 stagiaires sont satisfaisantes sur les deux ans avec un très léger avantage pour la séance de travail de la seconde année. Les nouvelles séances ont bien intégré les items indispensables à leur organisation et leur construction. Rien n'a été omis qui puisse être néfaste pour l'organisation de la séance, puisque les items non présents dépendent aussi de la séance envisagée. La pratique de la phonétique ou de la phonologie, par exemple, ne se prévoit pas à chaque séance alors qu'il est plus dommageable pour l'apprenant du cours de LVE que la séance soit composée de tâches décousues et sans cohérence entre elles. L'approche actionnelle est respectée, le projet pédagogique visé est bien mis en œuvre par des tâches variées et créant du sens.

Nous constatons que les stagiaires ont adopté une posture réflexive lors de ce travail de rétrospection qui les a aidés à prendre de la distance avec leur pratique, en la mettant en perspective avec la production de quelqu'un d'autre. Cet atelier a donné l'occasion aux stagiaires d'évaluer un travail concret et de proposer une réécriture améliorée de celui-ci, qui a montré leur maîtrise des fondamentaux pédagogiques d'une séance en ajustant, complétant et améliorant sa présentation et son contenu en un temps limité. Ce travail rétrospectif est rarement possible dans le quotidien des enseignants, ainsi que le travail en collaboration sur la création de séances ou de séquences.

En tant que chercheuse, nous avons pu constater l'effet discernable du dispositif sur les pratiques des stagiaires dans les corrections menées par eux (Bourdoncle, 2007). Leur posture réflexive s'est exprimée par le langage lorsqu'il a été question de présenter la séance une fois repensée (Bibauw et Dufays, 2010). Les stagiaires ont ainsi fait preuve d'un sens critique bienveillant lorsqu'il s'est agi d'identifier les points négatifs de la séance à travailler. Ils ont aussi expliqué leurs ajustements ou leurs modifications et ont justifié leurs choix. En dépit du fait que seuls deux stagiaires travaillaient effectivement sur les traces de leurs productions, les autres participants ont pu s'investir dans la construction d'un travail commun et se nourrir des échanges entre groupe, ce qui est propice à la construction d'une culture didactique.

L'atelier prévoyait ensuite la présentation de deux séquences pédagogiques abouties didactiquement, émanant du travail effectué par deux autres stagiaires durant la formation. Le groupe était invité à réagir sur ces travaux en proposant des idées ou des modifications, toujours dans une approche rétrospective mais prenant la forme d'une discussion orale. Quelques-unes des séances et séquences produites par les stagiaires ont été mises en ligne sur le site académique interlangues²²⁴, afin de valoriser le travail effectué par les sujets.

De façon à apprécier l'évolution du travail fourni, qu'il soit réalisé individuellement par le stagiaire (étape 2) ou en collaboration (étape 5), nous avons comparé la qualité des séances pédagogiques réalisées par les stagiaires lors de ces deux étapes :

²²⁴ Le site interlangues dévolu au lycée professionnel n'est plus actif suite à une refonte de certains des sites académiques intervenue en septembre 2015.

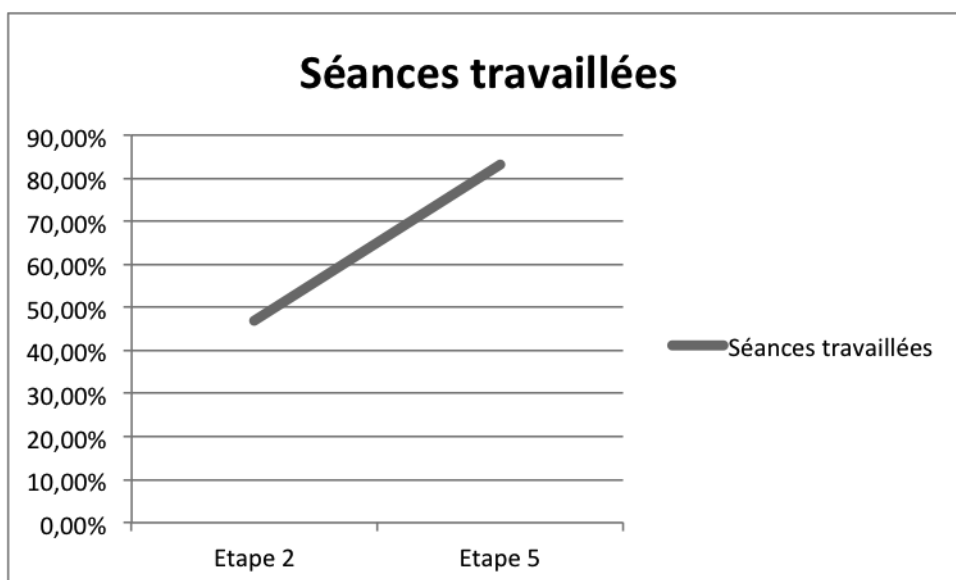


Figure 42. Évolution de la qualité de production de séance pédagogique à cinq mois d'intervalle

L'évolution que nous observons entre les deux devoirs effectués à cinq mois d'intervalle signale que les stagiaires ont pu maîtriser les notions nécessaires à une organisation pédagogique valide. Ainsi, le scénario pédagogique prévu par le dispositif, incluant la présence des deux modalités, relayé par la médiation sociale du tutorat individualisé, a permis aux stagiaires de travailler en articulant les dimensions productive et constructive au sens de Samurçay et Rabardel (2004) dont nous parlions au chapitre cinq (5.1.3.2). En effet, le premier devoir réalisé durant la modalité distantielle a positionné le stagiaire comme acteur et décideur de ses choix didactiques testés sur le terrain, lors du cours de langue, ou envisagés par l'enseignant (la dimension productive). Confronté à une analyse puis à une évaluation du premier devoir par le biais du tutorat, le stagiaire a été en mesure d'opérer une distanciation intellectuelle vis-à-vis de son travail dans une dimension plus réflexive qui l'a amené à repenser ces choix en les questionnant ou en les confortant (la dimension constructive).

D'autre part, la courbe induit que le stagiaire a également tiré profit des conseils et avis du tuteur. La succession de périodes d'apprentissage individualisées puis médiées (à distance mais aussi en présence lors des visites-conseil lors de l'année 1) induites par l'hybridation du dispositif, a permis au stagiaire d'avancer vers la zone proximale de développement (ZPD), propice à la construction des compétences de l'individu (Vygotsky) (2.1.1.2). Le formé a adhéré aux pratiques sociales de l'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste, en gardant un lien plutôt fort avec le tuteur durant une temporalité

assez longue, comme l'atteste un pourcentage d'interactions socio-affectives important, quel que soit l'outil (59,15% pour le courriel et 72,97% pour le forum). De surcroît, les formés furent motivés à travailler en collaboration lors de l'étape 5, ce qui a renforcé les liens communautaires du groupe dans un travail entre pairs, le « learning as belonging » dont parle Wenger (1998 : 5), ou « l'apprendre en appartenant » qui s'intéresse cette fois au processus de développement professionnel (Guichon, 2012 : 70), dont nous parlerons au sous-chapitre suivant (6.2).

6.1.4.4 L'agir professoral en action dans un paradigme réflexif

Ce dernier paragraphe est dédié au processus de réflexivité engagé par le stagiaire lors de l'entretien post observation de la conduite²²⁵ de son cours de langue, lors des visites-conseil (3.2.1.3). Le stagiaire est invité à se remémorer l'action qu'il vient de vivre juste après qu'elle ait eu lieu, et à la commenter spontanément, ce qui le place dans une posture d'auto-confrontation et d'auto-analyse. Lors des entretiens, nous sommes revenus sur les actions effectuées par le stagiaire en cherchant à ce qu'il explicite son organisation et ses choix didactiques effectués en amont du cours, (la partie cachée du travail) ou les reconsidère, selon le cas. Pour se faire, nous avons adopté une approche ethnographique qui considère : « (...) que les rôles et la situation sont à prendre en compte dans l'interprétation de la situation » (Cicurel, 2011 : 248).

En effet, la situation professionnelle que nous observons en tant que formatrice-tutrice-praticienne-chercheuse s'effectue dans un environnement et une démarche institutionnels qui ne sont pas neutres pour les acteurs.

Notre médiation par l'écrit effectuée à partir des entretiens a nécessité un code de transcription que nous détaillons en annexe 36. Les trois entretiens ont été découpés en segments qui nous ont permis de dégager deux thèmes majeurs :

- **l'organisation pédagogique** et son rendu sur le cours de LVE ;
- **le développement professionnel** du sujet à travers l'explicitation des choix stratégiques de l'agir professoral.

Ces deux thèmes ont été catégorisés en six sous thèmes (Annexe 35) qui permettent de relever les traces du discours plus précises et détaillées se rapportant aux deux thèmes

²²⁵ L'analyse de l'observation des cours observés est consultable en annexe 40.

généraux. Nous avons sélectionné les passages les plus marquants²²⁶ des trois entretiens en expliquant à chaque fois à quels domaines ils se référaient.

Les commentaires du stagiaire nous ont montré que le désir didactique le rend très soucieux de ce qui pourrait ne pas fonctionner comme prévu dans le cours de langue, alors que les entorses à la planification intentionnelle sont des témoignages du savoir expérientiel qui montre la capacité à réagir dans le vif de l'action (Schön, 1983). Les stagiaires ont fait état des convergences ou des écarts entre la planification en amont du cours (l'attendu, le présumé) et le réel de l'action en situation (l'impromptu, les surprises ou le déroulement attendu de l'action) qui parfois sont apparus comme frustrants ou valorisants selon le cas (S1²²⁷, 53 à 60 / S2, 2).

L'auto-analyse des actions réussies a permis de conforter les méthodes choisies par le stagiaire et de les valoriser (S1 : 12, 95-96, 181-186, 217 // S2 : 2 // S3 : 209). Grâce au retour réflexif sur une action bien organisée mais au rendu moins abouti, souvent perçue comme « un raté » par le stagiaire lorsqu'il était au cœur de l'action, il a été possible d'analyser ce qui n'avait pas fonctionné et de prévoir des solutions ou de s'engager dans une réflexion plus large (S1 : 78, 95-96 // S2 : 121-126 // S3 : 78, 99-110).

Les traces de la construction de l'agir professoral, à savoir les actions (verbales ou non) mises en place par le stagiaire pour transmettre et communiquer des savoirs à ses apprenants (Cicurel, 2007, 2011), se sont exprimées par les satisfactions face aux méthodes choisies, le désir d'améliorer les choses et la possibilité d'atteindre un but pédagogique précis (S1 : 2, 50, 56, 78, 96 // S2 : 8, 114, 126 // S3 : 28, 38).

Nous avons vu que la culture professionnelle s'inscrit chez le stagiaire par l'envie de se conformer aux textes officiels, de correspondre à l'image que ses apprenants attendent de lui et de montrer qu'il a acquis des habitus qui ont fait leurs preuves sur le terrain (S1 : 2, 85-88 // S2 : 24, 90 // S3 : 18, 28, 38, 210). De la même façon, l'intérêt pour le métier et le désir de faire partie de la communauté des enseignants de langue se sont traduits par le souhait d'expliquer les choses vis-à-vis d'un problème ou de poser des questions afin

²²⁶ Analyses des extraits de l'entretien suivies des transcriptions totales des entretiens en annexes 42 et 43 (Stagiaire 1), annexes 44 et 45 (stagiaire 2) et annexes 46 et 47 (stagiaire 3). Pour rappel, seuls trois stagiaires nous ont donné leur accord pour que ces entretiens soient utilisés à des fins de recherche.

²²⁷ Nous renvoyons ici aux résultats d'analyse des annexes 42, 44 et 46. Les chiffres correspondent à la numérotation des tours de parole des intervenants et sont identiques à ceux des commentaires des analyses. (ex : Stagiaire 1 = S1 : 1, 2 = tour de parole 1, tour de parole 2 et commentaires associés).

d'élargir ses connaissances (S1 : 8, 22, 54, 56 // S2 : 26, 122, 126, 236 // S3 : 28, 36, 78). Les indices d'acceptation des retours négatifs, de changement d'habitus et d'évolution dans les manières de faire ont montré que le stagiaire se développe professionnellement en remettant en question ses pratiques une fois confronté à elles et cela de façon objective (S1 : 48, 58, 60, 96, 74 // S2 : 36, 52, 72, 74, 100, 116, 234 // S3 : 26, 52, 76, 78, 80, 86, 110, 128).

Lors de ces entretiens, nous avons pu prendre le temps d'apprécier le travail effectué par le stagiaire, en amont et puis au cours de la conduite de la séance et de revenir sur « la fabrique de son action », ce qui l'a aidé à prendre davantage conscience de son savoir pratique qui était parfois inconnu ou insoupçonné, mis en doute ou questionné (S1 : 88, 295 // S2 : 92 // S3 : 65). Par ailleurs, la confrontation à ses pratiques personnelles, le fait d'oraliser la description et l'explication d'un problème et enfin d'exprimer ses satisfactions a sans doute participé à la construction de la culture professionnelle du stagiaire au sein d'un processus plus large de développement professionnel.

Comme le soulignaient les retours oraux lors de l'étape 5 qui clôturaient la formation, les visites-conseil « ont beaucoup aidé aussi à l'organisation pédagogique ». Cette phrase nous indique que l'accompagnement humain est essentiel au bon fonctionnement du dispositif médiatisé, comme cela fut souvent souligné dans la littérature (Linard, 1996 ; Jézégou, 2005 ; Nissen, 2011 ; Rivens Mompean, 2013). Dans notre cas, il semblerait que les divers éléments prévus au sein du dispositif, qu'ils soient humains et techniques (rencontres, tutorat à distance, plateforme techno-pédagogique, outils de la CMO et visites sur le terrain pour la première année) se soient ajustés ou compensés de façon à permettre l'apprentissage du stagiaire selon ses besoins et sa personnalité.

6.2 Le développement professionnel des sujets

Au premier objectif didactique de notre dispositif médiatisé de former des enseignants de langue non titulaires à organiser leur travail pédagogique s'est naturellement associée la question du développement professionnel des sujets. En effet, le dispositif que nous avons conçu avait pour intention d'accompagner, d'aider et d'inciter les stagiaires à évoluer professionnellement, et ce en fonction de leurs souhaits, projets et possibilités.

Au sein de notre dispositif médiatisé de formation, ce sont les dimensions suivantes que nous avons analysées comme effets de notre dispositif sur le développement professionnel des acteurs :

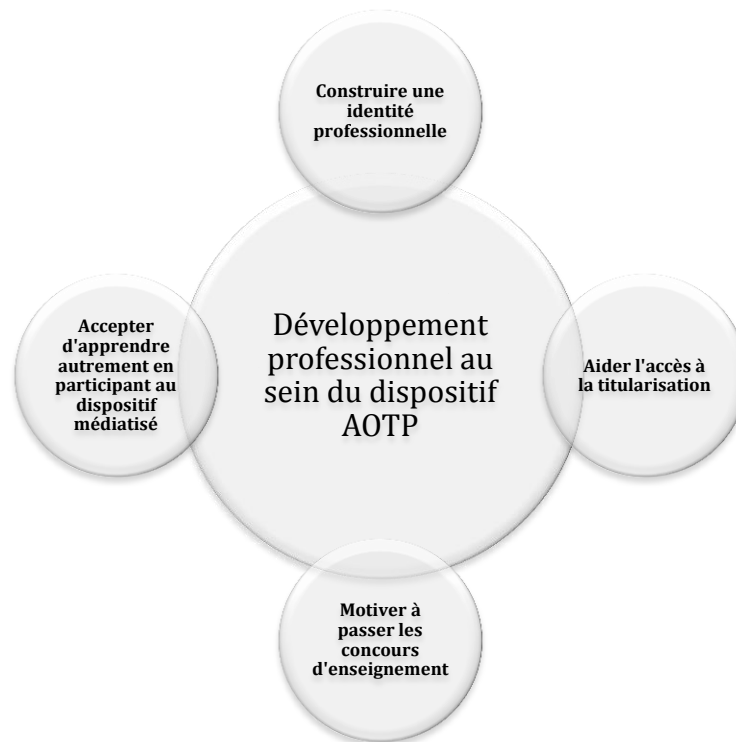


Figure 43. Effets du dispositif AOTP attendus sur le développement professionnel des formés

6.2.1 Acceptation d'un nouvel environnement d'apprentissage

Notre dispositif a proposé au stagiaire une formation un peu différente au plan académique donc institutionnalisée, qui prévoyait de retrouver ses pairs en dehors du lieu de travail et sur une temporalité plus longue que celle des formations d'une journée, donc hybride, reconsidérant ainsi les espaces spatio-temporels habituels.

Le fait d'accepter de se former au sein d'un dispositif médiatisé hybride devait permettre au stagiaire de faire évoluer ses pratiques par le partage d'expériences entre pairs et avec le tuteur, prolongeant ou favorisant ainsi, pour les plus novices d'entre eux, la construction d'une identité professionnelle.

6.2.1.1 Accepter de se former... autrement

Notre dispositif de formation résultait d'une décision institutionnelle comme nous l'avons expliqué, ce qui induisait que nos stagiaires participent activement et qu'ils s'engagent à fournir le travail demandé, ce qui fut vérifié pour 53,56% d'entre eux²²⁸. La majorité a donc accepté de jouer le jeu et de s'investir mais d'autres ont participé à minima ou ont abandonné, ce qui indique que les effets du dispositif sur les sujets ont été différents, inégaux.

Si l'on se penche sur le travail le plus conséquent à effectuer qui était celui réalisé à distance, (productions à rendre, apprentissage social via les interactions du forum pour la seconde année), 28,57%²²⁹ des stagiaires n'ont pas souhaité s'investir dans les tâches demandées pour des raisons de manque de disponibilité. Cependant, nous constatons que seul un pourcentage de 12,5% avait un projet d'évolution professionnelle à court terme (titularisation), ce qui peut expliquer que la motivation à l'envie de se former ait été amoindrie quand elle n'était pas accompagnée d'un projet personnel et concret. Les retours par questionnaire concernant l'avis des stagiaires actifs sur ce point sont révélateurs :

B2-P4-Q22	Les freins éventuels à la participation à cette formation hybride : le manque de temps (100% des interrogés) /le découragement 33,33% (2/6) /maîtriser Internet 16,66% (1/6)/ L'isolement / Le manque de motivation / Le côté contraignant : 0
B2-P4-Q23	Les élans éventuels à la participation à cette formation hybride : le désir de m'améliorer : 83,33% (5/6) /le désir de bien faire - Le fait de pouvoir échanger avec des collègues de LVE- Le côté flexible de la formation : 50% (3/6) / L'idée de challenge – La liberté de travailler quand le veux : 33,33% (2/6) /

Pour la question 22, l'item « le manque de motivation » n'est jamais retenu et cela confirme que ces stagiaires actifs étaient bien motivés à suivre la formation pour des raisons diverses.

Ce diagnostic de la non participation et de sa relation avec la motivation rappelle les propos d'Albero (2000 : 146) qui souligne l'importance chez les participants de la motivation intrinsèque et de l'anticipation des buts à atteindre parce qu'ils « forment un ensemble qui sont le moteur le plus puissant de la dynamique de formation ». Pour ces stagiaires, nous pouvons supposer que l'objectif institutionnel de notre dispositif n'était

²²⁸ Moyenne de la participation au dispositif global, cf. résultats au paragraphe 6.1.1.1.

²²⁹ Ce pourcentage représente 8 stagiaires sur les 28 inscrits. Pour 3 d'entre eux, nous n'avons pu obtenir de retour sur leur non participation car ils étaient absents à la dernière rencontre en présentiel et n'ont pas donné de nouvelles ensuite.

pas en phase avec le leur ou bien qu'il n'intervenait pas au bon moment de leur parcours professionnel. Cependant, accepter de se former ne serait-ce que pour améliorer ses pratiques est aussi une manifestation d'un développement professionnel en construction qui s'est exprimée pour la majorité de nos sujets, mais qui n'a pas été appréhendé par tous de la même façon.

Si nous revenons au format de notre dispositif, nous avons vu que l'hybridation avait été bien acceptée par le public. Le fait de participer à une formation innovante qui permettait l'éclatement spatio-temporel fut cité comme point positif lors du bilan oral de la seconde année, tout comme la continuité sur le long terme et l'individualisation de la partie distantielle (Annexes 33 et 34). Pour ce qui est de la modalité en présentiel, notre dispositif ne représentait pas de difficulté pour nos stagiaires mis à part le fait d'évoluer dans un paradigme de co-action et de co-construction des connaissances entre pairs (Puren, 2002) lors des ateliers de rétrospection, ce qui fut bien accepté. Lors de la phase distantielle, une communication médiatisée avec le tuteur (année 1) puis avec le tuteur et entre pairs (année 2) favorisait les pratiques sociales d'apprentissage de type socioconstructivistes. La seconde année, le fait d'apprendre de ses pairs et avec ses pairs n'a été guère perçu comme une opportunité ou une nécessité pour la majorité des sujets qui a préféré travailler individuellement, sans partager ressources ou informations avec leurs pairs via forum, quant aux discussions sur les pratiques, elles ont été peu nombreuses. Les résultats croisés des sondages en ligne, des bilans oraux et écrits nous confirment que les participants ont apprécié l'accompagnement sur le long terme et la possibilité d'échanger quand ils le souhaitaient, mais peu ont effectivement profité de l'espace discursif qui leur était offert.

Le fait d'apprendre des autres dans une perspective socioconstructiviste renvoie donc essentiellement pour notre dispositif aux travaux collaboratifs rétrospectifs qui ont été menés en face à face ou/et aux échanges et corrections du tuteur en mode *one-to-one*, même si les quelques formés plus investis dans la relation numérique via forum ont pu instaurer quelques échanges très peu suivis en mode *many-to-many*.

6.2.1.2 Évolution des représentations du cours de langue

Les entretiens post observation menés auprès des trois stagiaires dont nous parlions précédemment (6.1.3.4), nous ont renseignée sur leurs représentations du cours de langue « idéal ». Pour deux d'entre eux, le cours a bien fonctionné lorsqu'on est parvenu à réaliser toutes les tâches planifiées selon l'organisation prévue en amont (stagiaire 2 et stagiaire 3). Or, les stagiaires expriment aussi le fait que le cours de langue évolue lors de sa conduite et reconnaissent qu'ils sont bien souvent confrontés à des imprévus qui les obligent à modifier cette organisation (stagiaire 1 et stagiaire 3). Cette déplanification (Cicurel, 2011) laisse le stagiaire parfois frustré, mais lorsqu'il l'accepte et qu'il la comprend, il entre dans un agir professoral qui lui permet de construire une culture professionnelle propre basée sur un savoir pratique. Les stratégies, les ressources cognitives qu'il va mettre en place, parfois de façon intuitive (le savoir du savoir-faire de Schön (1983)), qui sont convoquées lors de la déplanification changent ses représentations sur la manière dont le cours de langue devrait se passer pour qu'il soit un bon cours ou un cours réussi, ce qui peut l'amener à construire ses propres savoirs expérientiels.

Ainsi, se développer professionnellement pour le stagiaire fut aussi apprendre à se détacher des savoirs formels pour façonner sa propre culture d'enseignement, ou adopter la sémiotique de l'action au sens de Pastré (2001), qui positionne le stagiaire entre le modèle de la connaissance et celui de la pratique.

Au sein de notre dispositif, et paradoxalement, ce sont les prises de distance vis-à-vis de l'organisation pédagogique qui ont amené le formé à construire sa propre culture enseignante et ainsi se distancier de la formation, si l'on peut dire. Des exemples concrets que nous avons pointés ont transparaus au sein des discours lors des entretiens réflexifs post observation de cours de LVE, témoignages d'une construction en cours de processus durant laquelle le stagiaire prend conscience de ses capacités à faire seul et à faire bien (Annexes 37, 39 et 41).

6.2.2 Construction d'une identité professionnelle

L'identité professionnelle se construit par un processus qui débute par la construction d'une identité prescrite par les tiers (provenant des textes officiels, par exemple) et qui se poursuit par le développement d'une identité vécue et agie résultant des actions personnelles sur le terrain (Wittorski, 2009). Nous allons voir quels ont été les effets de

notre dispositif sur la construction de cette identité pour nos formés, en nous penchant plus particulièrement sur la création d'une communauté de pratiques des enseignants non titulaires et sur la construction d'une culture commune, deux paramètres importants de l'identité professionnelle (Wenger, 1998, Henry et Pudelko, 2009, Mangenot, 2009, 2011).

6.2.2.1 Appartenance à une communauté de pratiques

Au sens de Wenger, (1998), les trois dimensions essentielles qui font qu'une personne appartient à une communauté de pratiques tient au fait qu'elle partage avec les membres de cette communauté un engagement mutuel, une entreprise conjointe et un répertoire partagé (2.1.1.3). Au sein de notre dispositif, l'appartenance à une communauté de pratiques s'est aussi traduite par la création du lien social entre les acteurs. Nous avons vu que les relations sociales d'apprentissage n'avaient pas été très nombreuses entre pairs, cependant les relations sociales pures furent cruciales pour les stagiaires :

B1- P4-Q3	Avez-vous aimé échanger avec vos pairs durant la formation en présentiel ? oui, beaucoup (77%) /oui (22%)
B1- P4-Q9	Cette formation vous a aidée à : Communiquer avec vos pairs (66%)
B2- P2-Q17	J'ai participé au forum parce que : je trouve intéressant d'échanger avec les collègues (83%)
B2- P3-Q14	Avez-vous aimé échanger avec vos pairs durant la formation en présentiel ? oui, beaucoup (100%)
B2- P4-Q23	Les élans éventuels à la participation à cette formation hybride : le fait de pouvoir échanger avec les collègues (83%)

Bilan oral – années 1 et 2	Très agréable de travailler avec les collègues des autres LVE. Très agréable de travailler avec les collègues d'autres disciplines que la sienne. Enrichissant de se connaître entre collègues de LVE A aimé communiquer avec les pairs Forum de discussion très agréable à pérenniser Profitable de pouvoir échanger à tout moment sur tous les sujets liés au travail
----------------------------------	--

Nous relevons plusieurs occurrences des verbes « échanger », « travailler », « communiquer ». Ces discours de fin de formation relatifs à l'importance de la communication entre pairs corroborent ceux déjà exprimés à son commencement. Lors de la première étape, les stagiaires étaient invités à faire connaissance et à créer les bases de l'engagement mutuel dont parle Wenger (1988). En effet, le « faire ensemble » pour « apprendre ensemble » de façon à « évoluer professionnellement » prenait tout son sens lors de cette journée qui mettait en contact des enseignants de LVE au statut identique et aux projets communs.

Si nous effectuons une étude des discours²³⁰ produits lors de cette « rencontre virtuelle » via forum la seconde année, nous constatons la nature socio-affective des échanges et la construction d'un lien social assez fort entre les participants. D'une part dans la forme des discussions, les signes d'un répertoire partagé étaient présents dans les titres et salutations écrites en langues cibles enseignées, spontanément utilisées par 40% des enseignants de langue. D'autres ont préféré le bilinguisme (français-espagnol, néerlandais et portugais). Il y avait là le signe d'une appartenance identitaire à la communauté des enseignants de LVE qui passait par la reconnaissance d'un point commun : la discipline étrangère enseignée. Le fait que le stagiaire se soit présenté comme un spécialiste de la langue cible enseignée, et pas seulement comme un stagiaire en formation, a procuré une dimension d'engagement mutuel à ces échanges entre individus mettant en avant l'appartenance à une même communauté professionnelle. Ces échanges ont donné lieu à une discussion à deux et une à trois stagiaires, mais les onze participants, tuteur inclus, ont participé à ces échanges.

D'autre part, pour ce qui est du contenu, la moitié des participants a enrichi le premier contact par des commentaires sur l'intérêt d'avoir un espace de partage et de pouvoir se connaître, sur le fait d'apprécier les échanges entre enseignants et l'apprentissage collaboratif, un stagiaire a évoqué son parcours professionnel et a présenté ses souhaits de réussite aux autres.

Nous retrouvons l'occurrence des mots « partage », « se connaître » et « apprendre » vue plus haut. Ces termes véhiculaient la volonté d'une cohésion sociale propice à la création d'une communauté de pratiques, tout comme les traces d'identification au groupe présentes dans les discussions à plusieurs : « cher collègue », « prof », « tout à fait d'accord », « dacodac ». Quand nous nous sommes présentée, nous avons cherché à atténuer la dissymétrie tuteur-stagiaire en soulignant l'appartenance à la communauté, puis nous avons signé de notre prénom : « Bonjour tout le monde... j'enseigne une LVE, tout comme vous, au lycée... T ».

Sur les deux années, les échanges sociaux sur forum ou via courriel en mode *one-to-one* se sont poursuivis, avec une constance plus ou moins prononcée comme les résultats

²³⁰ Analyse des interactions du forum et des courriels en annexe 48, 49 et 50. Pour rappel, 12 stagiaires étaient présents lors de ces rencontres de l'année 2, mais deux n'ont pu se connecter ce jour-là par manque d'adresse académique valide.

quantitatifs l'ont montré (6.1.2.3), cependant la communication et le lien social se sont maintenus et ont évolué au fil du temps.

Cette évolution s'est traduite par un changement d'adresse en relation dissymétrique qui passa du vouvoiement du début de formation au tutoiement (Marcochia, 2004) :

« - Bonsoir Madame T, Je vous remercie pour vos précieux conseils que je vais appliquer pour mes prochaines séances... S2 » (courriel, 11/2013) ;

« - Bonsoir T, J'ai envoyé à plusieurs reprises un email avec ma séquence et je reçois un email d'erreur de retour tout le temps. Peux-tu m'aider stp? Merci, S3 » (courriel, 11/2013) ;

« - Bonsoir, j'ai réussi à envoyer les fichiers. Merci pour ta réactivité, S12 » (courriel, 11/2013) ;

« - Bonsoir T, bonsoir tout le monde, merci de ta réponse T, passez de bonnes vacances ! S15 » (forum, 02/2015)

« - Bonjour T, j'espère que ça va ? Je souhaiterais savoir si tu avais bien reçu ma progression annuelle à la date prévue. J'ai un doute car je n'ai pas reçu de correction. Bon dimanche et à bientôt ! S19 » (forum, 03/2015) (Annexes 43 à 45).

Ce changement d'adresse diffère en fonction de l'individu, et peut passer par des phases transitoires d'hésitation entre un mode de discours plus relâché ou formel qui fait état d'une double contrainte (Rivens Mompean, 2013). Cela se traduit par des évitements subtils à choisir entre le tutoiement et le vouvoiement :

« - Bonjour, T, en pièce jointe, mon travail... Bonne réception... À très bientôt ! S18 ». Ce type d'évitement ou d'hésitation peut laisser place à un discours moins normatif qui peut amener le sujet à la « prise de risque » :

« - Bonsoir Madame T, (...) Vous pouvez m'appeler S4, si vous le souhaitez, cela ne me gêne pas du tout et c'est un peu moins formel, qu'en pensez-vous ? »

« - Avec plaisir, S4 ! Appelez-moi aussi par mon prénom, ce sera bien plus convivial. » (courriel, 01/2014).

Une fois que le tutoiement est instauré entre les acteurs, la neutralité du registre de langue s'exprime par un ton poli, respectueux et surtout professionnel dans le fond et la forme des messages qui restent efficaces, de l'ordre de trois à quatre phrases en moyenne.

Nous pouvons en conclure que les acteurs du dispositif ont favorisé ce que nous pourrions appeler une communauté de pratiques sociales puisqu'elle a surtout émergé au

sein des échanges sociaux qui se sont forgés en modalité présentielle puis poursuivis à distance de façon active ou marginale (Wenger, 1998, Henri et Pudelko, 2003, Mangenot, 2011). Marginale en effet, puisque un pourcentage de 40% des inscrits au forum s'est manifesté une fois durant la formation, et n'a pas récidivé en lançant des discussions mais a malgré tout gardé le lien avec la communauté en prenant connaissance²³¹ des messages.

En dépit du fait que nos formés ne se sont pas appropriés le forum de discussion comme outil facilitateur d'une co-construction des savoirs par le biais d'échanges entre pairs, nos stagiaires se sont engagés dans une relation de partage en créant du lien social à distance. La relation sociale engagée entre les apprenants fut le moyen pour eux de se connaître, de trouver des réponses à des interrogations relatives au métier, d'apporter un avis sur un problème posé ou tout simplement de s'entraider à trouver les ressources adéquates, c'est dans cette optique que nous pouvons dire que les pratiques communicationnelles entre pairs ont été bien adoptées par les stagiaires au sein du dispositif médiatisé.

6.2.2.2 Construction d'une culture professionnelle commune

Porter les savoirs et une culture commune est une des quatorze compétences qui sont exigées de l'enseignant selon le référentiel des compétences (B.O. n°30 du 25 juillet 2013). L'objectif de notre dispositif se focalisait sur l'amélioration d'un savoir formel, l'organisation pédagogique du cours de LVE, afin que les tâches soient structurées logiquement et permettent aux apprenants d'atteindre les objectifs pédagogiques visés.

Cependant, le fait de bien (ou mieux) organiser le cours de langue ne garantit pas que l'action qui va s'appuyer sur cette planification bien conçue fonctionne sur le terrain. En d'autres termes, le savoir enseignant se compose des savoirs formels, mais aussi de l'art de la pratique, de l'agir réflexif (Schön, 1983), le savoir expérientiel issu et validé par l'expérience, ce que l'on nomme aussi la culture enseignante en action (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991).

Or si nous nous penchons sur l'expérience de nos stagiaires, nous constatons que 60,71% enseignent depuis cinq ans et plus, et 21% depuis quatre ans (1 stagiaire enseigne depuis 1 an seulement, et 2 depuis deux ans). Plus de la moitié de nos stagiaires a donc développé des habitus au fil des années sur le terrain de l'action enseignante :

²³¹ Ces renseignements apparaissent sur l'historique des activités totales pour tous les acteurs de la plateforme Moodle sous le signe : « Action/Forum view ». Pour des raisons d'éthique, cet historique n'apparaît pas dans notre étude afin de garder l'anonymat des participants.

Ces habitus peuvent se fixer en style d'enseignement, en « trucs du métier », voire en traits de la « personnalité professionnelle » ; ils s'expriment alors dans un savoir-être et un savoir-faire personnels et professionnels validés par le travail quotidien. (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991 : 65-66).

Ces habitus se sont fixés dans la personnalité professionnelle du stagiaire, ce qui a pu représenter un handicap lorsqu'il lui a été demandé de se confronter à d'autres façons de faire pour organiser didactiquement le cours de LVE. Cela a exigé du stagiaire une capacité de remise en question vis-à-vis de ses routines afin de les reconsidérer, de les adapter ou dans d'autres cas, de les consolider. Nous considérons que le fait de parvenir à transformer un habitus créé sur le tas dans une logique de l'action essentiellement, donc acquise dès le début de leur prise de fonction pour nos stagiaires non titulaires, est le signe de l'adoption d'une culture professionnelle commune aux enseignants de langue.

Nous pensons que la séance de rétrospection, même de façon ponctuelle, a permis d'une part au formé de se confronter à cette culture commune ne serait-ce qu'en participant aux échanges sociaux entre pairs en face à face, l'amenant d'autre part à créer son identité professionnelle propre à travers une négociation avec lui-même et ses pairs.

En outre, lors de l'entretien post observation du cours de langue, le stagiaire s'est engagé dans l'auto-analyse de ses actions auprès d'une personne plus experte, ce qui a favorisé la construction ou le développement d'un répertoire didactique propre aux enseignants de langue (Cicurel, 2016). Par répertoire didactique, nous entendons l'ensemble des savoirs et savoir-faire que l'enseignant va monopoliser pour transmettre la langue cible à ses apprenants. C'est lors des confrontations avec son agir professionnel que le stagiaire va être en mesure d'accéder à une culture éducative dont il n'est peut-être pas conscient. Ainsi, à titre d'exemple, le stagiaire 3 avait omis de réutiliser une méthode qu'il avait mise en pratique l'année précédente et à laquelle il n'avait sans doute plus pensé avant qu'il soit de nouveau confronté à une situation similaire.

Ce type de posture réflexive peut devenir plus systématique avec le temps pour le stagiaire, en conjuguant à la fois les apports de l'expérience du terrain, les formations ponctuelles et les co-constructions des connaissances de l'autre et de sa culture avec des pairs au sein des établissements d'exercice.

6.2.3 L'évolution professionnelle

Le fait d'atteindre les objectifs professionnels visés et de se sentir plus confiant vis-à-vis du métier auquel on se destine sont les deux dimensions de l'évolution professionnelle des stagiaires dont nous parlons à présent.

6.2.3.1 Atteindre les objectifs professionnels visés

Nous l'avons précédemment expliqué, nos stagiaires sont dans une phase de construction ou d'évolution du parcours professionnel. Or, le développement de l'identité et de la culture professionnelles agissent comme des leviers à la motivation à se préparer à passer les concours, ou éventuellement peuvent aider à affirmer un choix professionnel.

Les 28 stagiaires inscrits au dispositif médiatisé AOTP possédaient un statut différent et par conséquent, ne visaient pas les mêmes objectifs :

<i>Néo titulaire</i>	<i>PE détaché</i>	<i>Contractuel</i>
6	2	20

Le néo-titulaire, lauréat des concours d'enseignement en LVE se prépare à passer l'inspection académique de titularisation et à entériner son année de stage en situation en établissement. Le PE détaché se trouve dans une transition professionnelle et doit valider de nouvelles compétences en vue d'enseigner à un niveau différent (primaire=>secondaire). Voyons à présent les objectifs des 21 contractuels :

<i>Contractuels se préparant à passer un concours d'enseignement</i>	<i>Contractuels sans projet précis</i>
4	16

Sur les huit stagiaires ayant un projet concret, tous ont été titularisés en fin d'année scolaire, c'est-à-dire à la fin de notre dispositif. Pour les quatre se préparant aux concours, deux l'ont passé avec succès durant la période de la formation. Un stagiaire fut admis l'année suivante et un autre fut admissible mais non admis. Sur les seize contractuels sans projet précis, un fut admis au concours en 2017, mais pour les autres stagiaires, le dispositif dans son ensemble n'a pas réussi à les inciter ou à les encourager à franchir le pas de la préparation des concours d'enseignement. Nous n'avons pas d'information sur leur devenir professionnel depuis la fin d'activité de la formation.

Si l'on établit un bilan global en prenant en considération la totalité du groupe de stagiaires, 35,71% (10/28) d'entre eux sont actuellement en poste et titulaires, ou ont pu concrétiser leur projet de titularisation (8/8 titularisés et 2/20 admis à un concours d'enseignement). Nous ne pouvons manifestement imputer ce score aux seuls effets de notre dispositif, mais nous pouvons penser qu'il a contribué à motiver les intéressés à s'investir et à garder confiance en eux, comme le croisement du bilan écrit par questionnaire et des discours des stagiaires par courriel ou forum nous l'ont confirmé :

« - (...) Merci d'avoir pris le temps de me lire et de me corriger, je prends cette formation très à cœur et cela m'apporte beaucoup pour moi qui débute dans le secondaire. » (extrait de courriel, 01/2014),

« - Cette rencontre est très intéressante dans la mesure où nous nous retrouvons qu'entre collègues de LP ayant une expérience professionnelle similaire à la nôtre. Cela nous permet d'échanger autour de difficultés que nous rencontrons chaque jour ! Je suis très satisfaite du contenu de cette formation parce que dorénavant, je pourrai mieux organiser mon travail pédagogique. » (Extrait de message du forum, 11/2014) (Annexes 43 et 45),

« La notion d'organisation m'a donné à me réinvestir davantage sur le plan pédagogique » (bilan écrit par questionnaire, année 1),

« Je pense que le thème de la formation est approprié, intéressant, pratique et encourageant » (bilan écrit par questionnaire, année 1), (Annexe 27).

6.2.3.2 Motivation et estime de soi

La relation à distance que nous avons instaurée entre les stagiaires et nous, leur tutrice, fut essentiellement de l'ordre du pédagogique et du psycho-affectif (Annexes 21, 23 et 44). Le scénario pédagogique prévoyait que nous corrigions les productions en apportant aides et conseils sur le travail rendu tout en accompagnant les sujets sur le long cours. Notre médiation fut donc réflexive au sens de Charlier *et al.* (2006), parce les corrigés induisaient une remise en question des choix ou des approches pédagogiques, et dans ce sens, relevaient d'un apprentissage sur soi. Ce type de correction exigeait du sujet qu'il accepte ces remises en question et qu'il puisse en tirer profit en les appréhendant, non pas comme une sanction ou un jugement, mais plutôt comme le moyen de se perfectionner à travers l'analyse. En effet, l'analyse de ses erreurs devient alors source d'apprentissage pour le sujet et participe à son développement professionnel (Albero, 2000).

D'autre part, afin de motiver nos stagiaires en phase distantielle, nous avons veillé à maintenir un lien social fort avec eux. Nous voulions également éviter les problèmes de perte de face et le découragement (Marriccia, 2004 ; Rivens Mompean, 2010). Cela s'est traduit tout d'abord par le choix de renvoyer les corrigés individuellement et non pas via l'espace commun de la plateforme Moodle, qui aurait pu exposer trop directement les formés. Nos corrigés ont été rédigés et présentés sous forme de « commentaires » notés directement sur le document, le « mode commentaire » habillant la correction d'une forme adoucie, moins directe, qui apparaissait davantage comme conseil et de fait mieux acceptée par le sujet. Le contenu des messages privilégiait l'utilisation d'un langage bienveillant : « Il vaudrait mieux... », « Je vous conseillerais de... » « Ne pensez-vous pas que... ? » (Annexe 46). Ce mode commentaire permettait en outre au lecteur une facilité d'accès (sans autre document à ouvrir) et une meilleure visibilité.

À titre individuel, quelle que soit la qualité du travail rendu, des mots d'encouragements et de félicitations étaient adressés à l'intéressé, dans le but de valoriser sa prestation ou de mettre en avant un travail sérieux. De façon générale et systématique, nous avons marqué chaque fin d'échéance du planning par un message adressé à la communauté de type psycho-affectif afin de formaliser ces étapes du contrat pédagogique : « Merci de votre participation à la formation hybride... », « Je profite de l'occasion et vous renouvelle mes félicitations pour votre participation à la toute première formation hybride LVE... » (Annexes 44 à 45).

L'accompagnement pédagogique s'est étendu à un soutien psychologisant favorisant le sentiment d'efficacité, de compétence des sujets, de façon à ce qu'il prennent confiance en eux (Wittorski, 2008). En effet, l'interaction humaine fut indispensable à la construction de l'image de soi et du développement de l'auto-efficacité chez des stagiaires confrontés à une période de leur vie professionnelle transitoire, parfois même un peu instable. Nous savons que le fait de garder une bonne image et l'estime de soi est important pour rester motivé et travailler en autonomie (Wittorski, *op.cit.* ; Prince, 2009 ; Raby, 2008). Pour le stagiaire, les capacités à faire et à faire bien se devaient d'être reconnues et mises à l'honneur.

6.3 Synthèse chapitre 6

Les résultats de notre expérimentation ont établi un état des effets du dispositif médiatisé de formation que nous indiquons sous forme de récapitulatif schématisé :

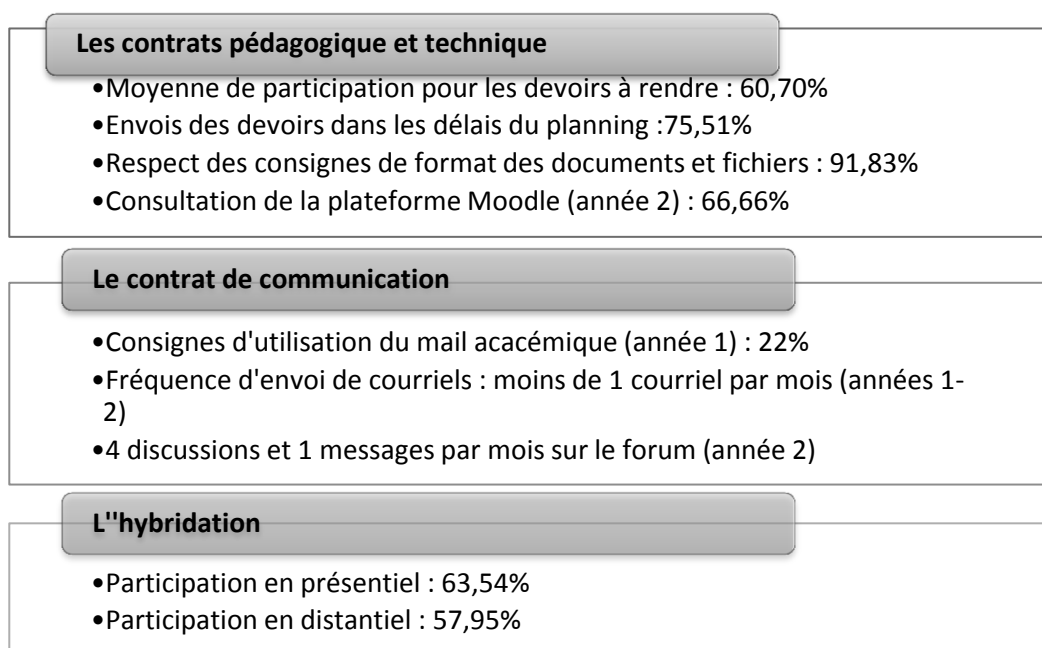


Figure 44. Synthèse des effets du dispositif médiatisé au niveau méso

Au niveau méso du dispositif, le suivi des contrats pédagogique, technique et de communication ainsi que l'adoption de l'hybridation par les stagiaires nous ont révélé que notre groupe de participants a majoritairement adhéré au dispositif de formation qui lui était proposé. Le stagiaire a trouvé son équilibre dans ce nouvel environnement d'apprentissage qui lui a permis de travailler à son rythme tout en étant accompagné quand il le souhaitait, comme les résultats du travail effectué nous l'indiquent :

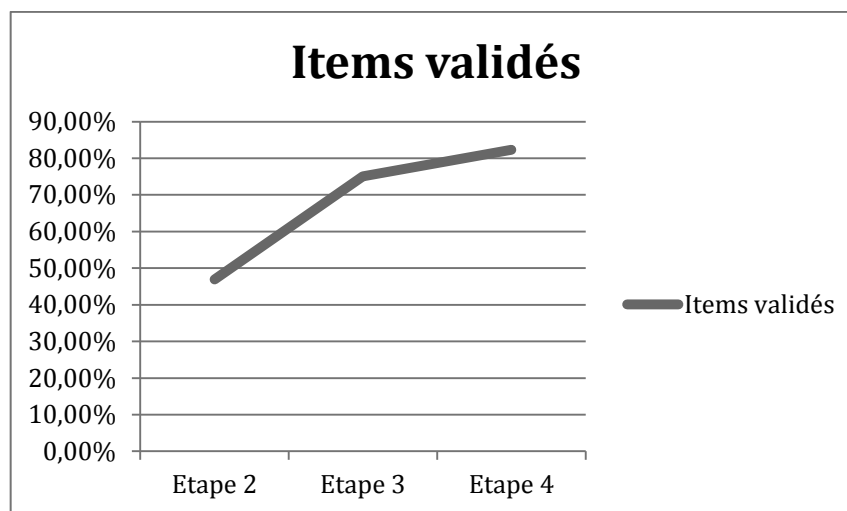


Figure 45. Courbe d'évolution des trois devoirs de la modalité distantielle

La courbe montre l'évolution du travail réalisé par les participants en modalité distantielle sur cinq mois. Les progrès sont notables puisque nous passons de :

46,89% → 75,09% → 82,29%, avec un écart de progression de 35,40% du devoir de l'étape 2 à celui de l'étape 4. Cependant, ces résultats positifs doivent être nuancés par une participation décroissante avec le temps, quelle que soit l'année. Le chapitre sept reviendra sur la problématique des abandons et de la non participation de façon plus ample.

Enfin, nous parlons à présent des résultats relatifs au développement professionnel des sujets. Un pourcentage de 100% de nos stagiaires en voie de titularisation ou en transition professionnelle (8 stagiaires/8) fut titularisé en fin de période formative des années 1 et 2. Des 20 stagiaires non titulaires contractuels, 10% furent admis à un concours d'enseignement (2/20). Ce sont donc 35,71% des stagiaires qui ont validé leur formation au sein du dispositif par un succès professionnel. Nous ne prétendons nullement que le dispositif soit à l'origine de ces succès, mais nous pouvons penser qu'il a participé à accompagner ces stagiaires dans la réalisation de leurs projets.

D'autres aspects du développement professionnel de l'individu doivent néanmoins être considérés, (ceux-là non reconnus par un concours institutionnel), comme la construction identitaire, l'estime de soi, la valorisation professionnelle et la reconnaissance du travail effectué, quel que soit sa qualité. Au niveau humain, un des effets du dispositif médiatisé est qu'il a contribué à valoriser les stagiaires non titulaires, en reconnaissant leur savoirs

expérientiels et en essayant de les accompagner dans leur mission d'enseignement sur le terrain et dans la poursuite de projets plus personnels.

Chapitre 7

Discussion

Conformément au cycle de notre recherche-action, nous arrivons à la dernière phase de rétroaction globale qui va nous permettre de déterminer les plus-values et les limites du dispositif médiatisé à distance sur la formation de nos stagiaires. Nous serons ainsi en mesure de suggérer des préconisations pour ce type de dispositif dans une perspective de transférabilité. Pour se faire, nous adopterons une approche par la complexité qui nous permettra d'appréhender l'ensemble des variables en jeu qui ont rendu ce dispositif opérationnel et efficace, unique mais aussi faillible.

D'autre part, notons que le dernier cycle de notre RA nous amène à adopter un retour distancié rétrospectif (Guichon, 2011) sur notre propre activité de conceptrice, tutrice du dispositif, praticienne en langue et chercheure, que nous ne manquerons pas d'évoquer.

7.1 Les plus-values du dispositif médiatisé

Nous avons voulu montrer dans notre travail de thèse que les éléments constitutifs du dispositif médiatisé à distance (les outils de la CMO, le tutorat, les ressources mises à disposition, les activités pédagogiques, les contrats pédagogiques et techniques²³²) avaient interagi afin de créer la situation d'apprentissage la plus efficace possible pour nos stagiaires. Chaque élément possède une dimension différente en fonction du moment de l'analyse, de l'angle d'approche ou du niveau de fonctionnement (Rivens Mompean, 2013). Nous aimerions revenir sur les effets que les trois niveaux de fonctionnement éducatifs ont eu sur le dispositif de formation, afin de nous permettre d'en dégager les plus-values. Nous rappelons succinctement les objectifs poursuivis²³³ à chaque niveau en soulignant les convergences inter niveaux qui agissent comme moteurs au fonctionnement et à l'évolution du dispositif :

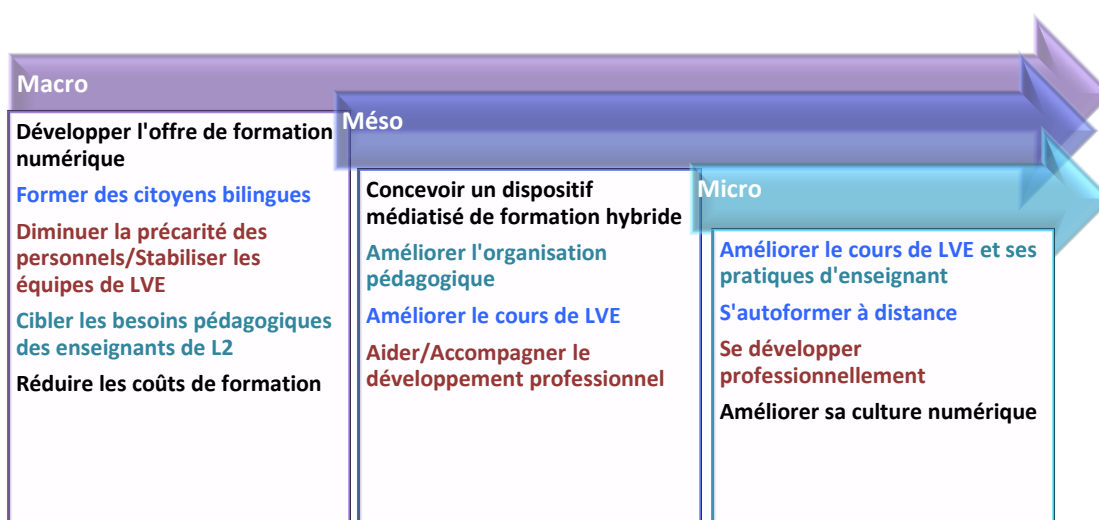


Figure 46. Objectifs du dispositif médiatisé AOTP aux trois niveaux de fonctionnement éducatif

²³² Confer 3.2.1.3.

²³³ Confer paragraphe 3.2.2.3.

7.1.1 Les convergences macro et méso éducatives

Nous validons le fait qu'il est essentiel que l'institution s'engage totalement derrière un projet de formation à distance (Bertin, 2003). Nous nous proposons dans cette section de mettre en lumière les relations qui ont pu s'établir entre le pôle institutionnel et le pôle de l'expérimentation, conditions *sine qua non* à ce que le dispositif médiatisé à distance ait pu voir le jour et fonctionner le mieux possible durant ces deux années.

7.1.1.1 Désir institutionnel d'innovation

Le niveau macro éducatif concerne l'institution dont nous dépendions, à savoir le Rectorat académique du département de la Guyane. Notre dispositif se trouvait au centre d'une double logique *top down* et *bottom up*, initiée par l'institution qui cherchait à répondre à un besoin du terrain. Voyons quels ont été les effets de cette approche sur la création et le fonctionnement du dispositif AOTP.

Pour ce qui est de notre projet global, l'institution fut à l'origine du projet qui répondait à un souhait d'innovation en matière de formation des personnels, comme nous l'avons évoqué au chapitre trois (3.2.1.2). Les instances rectORAles visaient le double objectif de diversification d'offre de formation au PAF²³⁴ et de réduction des coûts. En effet, la modalité distantielle permet de garantir une formation sur la durée à coûts réduits : les frais de déplacement des stagiaires et des intervenants sur le site de formation sont minimisés tout comme les frais de location de salle. De plus, les heures de cours à distance sont comptabilisées sous forme de forfait par stagiaire et non par heures de service effectuées, ce qui est moins coûteux pour l'institution. C'est ainsi que le dispositif médiatisé que nous avons conçu répondait au désir d'innovation tout en respectant la politique budgétaire en vigueur.

Si nous considérons le fonctionnement du dispositif, la prise en compte au niveau macro éducatif des retours émanant du terrain fut majoritairement effective et favorisa les rétroactions que nous avons proposées au niveau méso éducatif. Le fait de nous situer à l'intersection de ces logiques *top down* et *bottom up* en tant que conceptrice s'avéra être un avantage qui servit à faire fonctionner et évoluer le dispositif. Le corps d'inspection, interlocuteur et décideur principal, fut l'élément charnière des deux logiques, ce qui facilita les phases rétroactives d'ajustements qui nécessitaient un accord institutionnel. Les actions

²³⁴ Pour rappel : plan académique de formation.

du maître d'ouvrage et du maître d'œuvre se sont coordonnées et ont pu se compléter afin d'assurer le fonctionnement du dispositif :

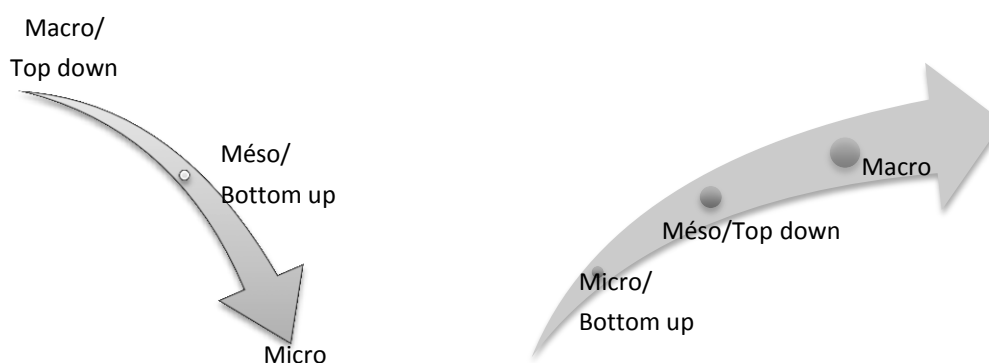


Figure 47. Les relations entre les trois niveaux éducatifs favorisées par les logiques Top down et Bottom up

Comme le montre la figure, le niveau méso du dispositif a pu profiter des deux influences, situé au cœur de la relation micro puis macro éducative, selon les besoins, les possibilités ou les exigences des deux niveaux.

Notre rôle de conceptrice au sein de l'ingénierie pédagogique a été de composer avec ces deux environnements, tout en essayant de les relier aux théories de la recherche que nous avons menée sur les dispositifs médiatisés. Le fait que les éléments de ces environnements divers aient pu s'imbriquer nous a permis de créer le dispositif et de le faire vivre sur le terrain de la formation.

7.1.1.2 L'ingénierie pédagogique et l'institution

Le fait de concevoir le dispositif médiatisé nous a demandé de répondre à un besoin pédagogique constaté sur le terrain par l'institution et de permettre aux stagiaires de compléter ou d'achever leur formation continue. Ce projet fut avant tout un projet pédagogique, social et actionnel puisqu'il positionnait le stagiaire au centre du dispositif dans des tâches ancrées dans le réel de la vie enseignante. Dans ce sens, nous avons pensé, entrepris et agi le dispositif au sens de Clénet (2003) en gardant à l'esprit sa dimension sociale avec ses particularités, à savoir le public des enseignants de LVE non titulaires, en favorisant la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective (Collectif de Chasseneuil, 2001). Ainsi, nous avons placé la dimension psychologique au cœur de notre projet de conception et avons veillé à tenir compte des particularités

identitaires du public, en nous mettant à sa place afin d'envisager ses possibilités d'interactions avec le dispositif. De fait, nous avons voulu privilégier une ingénierie de l'ouverture au sens de Jézégou (2005), qui laisserait des marges de liberté et de flexibilité au stagiaire dans un environnement formatif relativement contraint qui est celui du domaine macro éducatif dont nous dépendions. Nos propositions de conception furent validées par l'institution représentée par le corps d'inspection de LVE qui resta très ouvert à nos propositions et nous laissa agir librement sur l'articulation des modalités ou les choix des contrats pédagogiques et communicationnels.

Néanmoins, dans le cas de la CMO, les outils de communication asynchrones furent imposés. Par conséquent, afin de compenser cette contrainte, nous avons instauré une liberté aux stagiaires quant aux modalités des interactions (contenus, longueur et moments des communications). Nous avons souhaité que la parole écrite soit voulue, spontanée et non ressentie comme imposée par la volonté absolue d'utiliser les outils.

En dépit du fait que les tâches pédagogiques sous forme de devoir étaient fixées à l'avance selon un planning défini, le stagiaire a choisi les thématiques des devoirs, les niveaux visés ainsi que les compétences langagières travaillées. Ces ouvertures au sein de notre dispositif ont aidé la majorité des stagiaires à agir leur formation (Leclercq, 2003).

En tant que conceptrice, nous devons lier la dimension humaine, sociale, à une dimension plus stratégique qui met en scène les éléments constitutifs du projet tels que la planification des actions dans l'espace et le temps, le cadrage des relations entre les acteurs, les artefacts et leurs usages... Cette dimension humaine de la conception a été importante dans notre cas, puisque nous avons affaire à une communauté de stagiaires adultes aux statuts identiques, mais ayant des expériences passées diverses, qui allaient générer des manières de faire différentes qu'il était impossible de prévoir en totalité (Le Moigne, 2005). Cela fait écho à l'idée de conception continuée, très souvent évoquée dans les travaux de recherche sur les dispositifs de formation (Clénet, 2005 ; Jézégou, 2005 ; Nissen, 2004, 2006 ; Charlier *et al*, 2005, 2006 ; Olry et Vidal-Gomel, 2011 ; Rivens Mompean, 2013), qui ne se termine qu'une fois le dispositif de formation achevé, puisque son emploi génère « des obstacles non prévus inhérents à la diversité des acteurs et des usages » (Albero, 2011 : 52). Le vécu de leurs activités par les acteurs fait vivre le projet et amène parfois à des réalisations très différentes de ce qui avait pu être planifié.

Notre dispositif n'a pas échappé à la règle et nous avons dû opérer de nombreux ajustements suite à des imprévus et des obstacles rencontrés comme nous l'avons déjà évoqué, dans une logique de rétroaction, processus dynamique propre à la RA (Macaire, 2010).

Nous présentons ici les rétroactions qui attestent des possibles interactions entre les niveaux macro et méso éducatifs qui ont cherché à rééquilibrer le dispositif afin qu'il satisfasse aux besoins des sujets tout en répondant aux objectifs pédagogiques fixés.

Nous proposons deux types de macros boucles de rétroaction, résultantes d'une réflexion de l'ingénierie pédagogique induisant des modifications au niveau macro éducatif :

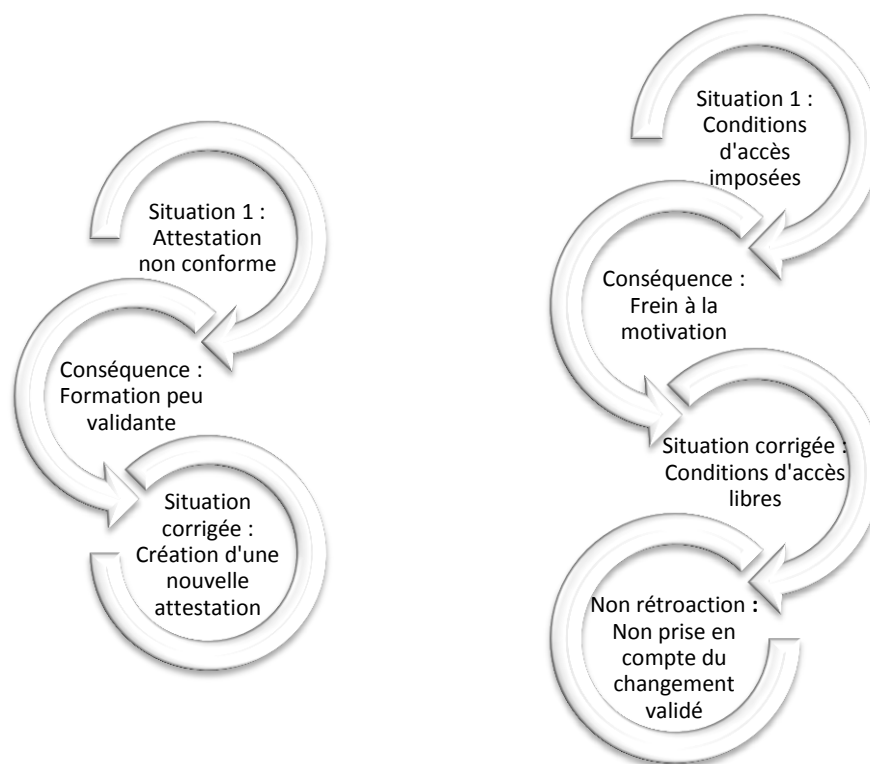


Figure 48. Macros boucles de rétroaction concernant le changement d'attestation et les modalités d'accès au dispositif

Ces rétroactions ont été possibles grâce à l'accord du corps d'inspection et de l'institution. La non rétroaction de la seconde macro boucle est une conséquence d'une erreur de saisie informatique qui n'était bien sûr pas intentionnelle et donc imprévue, ce qui rejoint les propos d'Albero cités plus haut concernant les obstacles imprévisibles qui surgissent lorsque le dispositif est en activité. (*op. cit.*). Nous avons dû accepter ce fait et

avons étudié les effets de cette non rétroaction dans notre étude, notamment pour ce qui relève de la motivation des sujets.

7.1.2 Les relations méso-micro éducatives

La figure 27 nous a montré que le dispositif AOTP se situait au centre de deux logiques de fonctionnement. Ce positionnement intermédiaire a rendu le dispositif dépendant de ces deux pôles très différents et complémentaires : l'institution a permis la réalisation de ce type de formation en proposant une logistique financière, technologique et humaine et les stagiaires ont constitué l'essence même du dispositif en le faisant vivre.

Ainsi, comment les stagiaires ont-ils accepté le dispositif comme outil de formation et ont-ils pu se former selon les objectifs poursuivis²³⁵ ? Autrement dit, le dispositif AOTP a-t-il pu permettre aux relations méso-micro éducatives de s'établir ?

Les résultats quantitatifs indiquent que le dispositif de formation a contribué à ce que les stagiaires maîtrisent les notions nécessaires à parfaire leur organisation pédagogique, avec un bilan de satisfaction final positif. Un pourcentage de 68,09% des stagiaires a progressé sur ce point (6.1.3.2-6.1.3.3) et 37,71% d'entre eux a été accompagné dans la réalisation du projet professionnel visé en passant le cap de la titularisation (6.2.3.1).

Nous pouvons à présent nous pencher sur les plus-values du dispositif dans une approche plus qualitative, soulignant l'évolution de la perception du dispositif par le stagiaire, de la façon de travailler qu'il a pu mettre en pratique et de sa capacité à évoluer au sein d'une communauté de pratiques.

7.1.2.1 L'effet dispositif-stagiaire

Le dispositif médiatisé a positionné les participants au cœur de leur réalité professionnelle. En effet, les trois devoirs à réaliser représentaient une partie du travail didactique qui incombe à tout enseignant de langue. Dans ce sens, le dispositif a pu apparaître pour le stagiaire comme le moyen de réaliser une tâche en lien avec ses obligations professionnelles, ce qui a pu l'aider à adhérer au dispositif et à y trouver du sens, comme le font remarquer ces deux participants dès le début de la formation :

²³⁵ Par objectifs poursuivis, nous entendons les objectifs institutionnels et personnels des stagiaires.

A1-S1- Q2	Quel est votre point général sur cette première étape de la formation au niveau de son efficacité pédagogique :
Réponses et remarques	Pour moi, c'est une bonne révision car je pratique cela au quotidien et on n'arrête jamais en fait de se perfectionner. Le fait de demander de produire une séance est tout à fait en adéquation avec ce à quoi nous sommes confrontés dans nos préparations , par conséquent, j'ai trouvé cette première étape très pertinente.

En outre, des situations vécues en tant que stagiaire au sein de la formation, telles que la réalisation de tâches finales authentiques dans une perspective actionnelle, la prise de parole en contexte de communication asynchrone entre pairs et le travail en collaboration sur un projet commun, ont placé le stagiaire dans des situations transposables didactiquement à celles de leurs apprenants du cours de LVE. Cette mise en abîme de situations didactiques renvoie aux notions de théories de l'activité et de réflexivité (Clot, 2001 ; Schön, 1983), positionnant le stagiaire dans une distance psycho-cognitive qui lui donne le moyen de mieux appréhender les difficultés ou les plus-values de situations du cours de langue dont il n'avait peut-être pas conscience.

D'autre part, le dispositif a pu également attirer l'attention de nos stagiaires non titulaires sur les moyens qu'ils se donnaient pour atteindre leurs objectifs personnels. Réaliser une séance pédagogique réussie a pu remotiver, adopter une approche réflexive face au travail réalisé et corrigé a aidé à se situer et à améliorer sa production. C'est ce qui est mis en avant par ces stagiaires :

A1-S1- Q9	Auriez-vous trouvé plus efficace une formation en présentiel uniquement et si oui pourquoi ?
Réponses et remarques	Non : 3/6 Non, mais plus de réunions en présentiel auraient pu être un plus : 1/6 C'est la première fois que j'assiste à ce genre de formation et j'aime l'idée de rendre un travail que l'on va corriger. Cela nous permet de prendre du recul. 1/6 Non, car au final, peu de choses sont retenues et mises réellement en application pour ma part, alors que dans ce cas, l'aide apportée est réellement concrète. (1/6)

Dans tous les cas, le dispositif a pu représenter pour le stagiaire un moyen et non une fin, un support sur lequel s'appuyer pour concrétiser un projet professionnel ou tout simplement mieux se situer face à ses objectifs.

7.1.2.2 L'effet stagiaire-dispositif

À l'instar de chaque catégorie professionnelle, le public de stagiaires non titulaires possède ses propres idéologies, ses fragilités et ses atouts. Nos stagiaires, de par leurs personnalités et leurs expériences, ont réagi différemment vis-à-vis du dispositif, ce qui a eu des effets sur son fonctionnement.

Par choix, notre public ne s'est pas engagé dans un co-apprentissage participatif en ligne la deuxième année. Même si les travaux collaboratifs à distance n'étaient pas prévus, les participants ont été invités à lancer des discussions sur des situations vécues au sein du cours de langue, à poser des questions linguistiques, à échanger sur le métier, ou sur tout autre sujet à leur convenance. Si elles s'étaient développées, ces interactions auraient permis une co-construction des savoirs selon une perspective socioconstructiviste (Vygotsky, 1997) par la mutualisation des idées, par l'apport d'un regard croisé sur des situations ou problèmes communs à la communauté, mais venant d'enseignants aux expériences diverses.

De fait, nos stagiaires se sont davantage autoformés de façon autonome plutôt que co-formés, même si certains ont pu profiter des deux, notamment par le biais des discussions au sein du forum pour ces deux collègues qui ont tiré parti de quelques échanges pédagogiques (Annexe 43). Lorsque l'on connaît l'isolement pédagogique auquel l'enseignant de langue est confronté dans son métier, on peut s'interroger sur le fait qu'il ne se donne pas les moyens de pallier ce manque quand il en a la possibilité :

2 S16 Il est très agréable d'être en **contact permanent avec les collègues**, de savoir **qu'on peut échanger** à n'importe quel moment, sans contrainte horaire, de **minimiser l'isolement** auquel nous sommes confrontés dans notre quotidien de professeurs, malheureusement. (p. 151)

Extrait du corpus du forum de l'année 2, étape 5, annexe 43

13 S21 (...) Cela nous permet **d'échanger autour de difficultés** que nous rencontrons chaque jour ! (p. 148)
14 S15 (...) Si seulement cette plateforme Moodle pouvait être et devenir par la suite permanente (et plus seulement pour cette année). Cela permettrait de pouvoir **continuer à partager, échanger et mutualiser nos pratiques et expériences de classe afin de progresser plus rapidement et efficacement**. (p. 150)

Extraits du corpus du forum de l'année 2, étape 1, annexe 43

Dans la même optique, peu d'échanges de supports ou d'idées relatifs au cours de langue furent transmis à la communauté, les stagiaires ont utilisé les ressources mises en ligne sur la plateforme sans pour autant partager les leurs. Ce sont les séances pédagogiques travaillées en collaboration lors des étapes 5 qui ont enrichi le site

interlangues ou la plateforme techno-pédagogique de travaux personnalisés réalisés par les stagiaires.

7.1.2.3 La communication au sein du dispositif

Les résultats quantitatifs et qualitatifs indiquent que les modalités techno-sémio-pragmatiques nouvelles auxquelles les stagiaires ont dû s'adapter ont parfois représenté un frein à la communication à distance (Peraya, 1999). Les recherches sur la genèse instrumentale (Rabardel, 1995) et celles du champ de la communication médiatisée par ordinateur (CMO)²³⁶ ont mis l'accent sur la difficulté d'avoir recours à un nouvel outil technique pour l'individu qui doit à la fois se l'approprier, mais également adapter ses façons de communiquer et de travailler.

Pour nos stagiaires, ce fut parfois l'outil qui représenta un obstacle (le courriel professionnel), ou la manière de communiquer et de travailler qu'il induisait (le forum de discussion, la plateforme). La culture d'usage des sujets a questionné les objectifs visés par nos contrats techniques et communicatifs, mais sans pour autant les remettre totalement en cause.

Si nous nous penchons sur l'utilisation du courriel qui fut l'outil unique du dispositif la première année en adoptant une approche anthropo-technologique, nous constatons que les stagiaires avaient actualisé l'environnement de communication en re-routant l'outil imposé vers un outil plus personnel (6.1.2.1). Cette reconfiguration a permis à la communication de s'instaurer d'une façon régulière dans la durée mais les contacts sont restés peu nombreux, de l'ordre de 1 par mois. Cependant, la communication fut prolixe, avec une longueur de courriels supérieure à celle des messages et discussions sur forum :

Longueur des courriels

Stagiaires	Tuteur
De 11 à 342 mots	De 13 à 268 mots

Longueur des discussions sur forum

Stagiaire	Tuteur
1 mot- ½ ligne	3 mots- ½ ligne
102 mots – 11 lignes	186 mots- 18 lignes

²³⁶ Confer sections 1.2.3 et 1.3.3.

Longueur des messages sur forum

<i>Stagiaire</i>	<i>Tuteur</i>
1 mot- 0,5 ligne	3 mots-1 ligne
94 mots – 10 lignes	186 mots-18 lignes

Ainsi la longueur des courriels a révélé une communication très soutenue en mode *one-to-one* avec des contenus abordés de types :

- pédagogique (33,61% - 40/119) ;
- socio-affectif (29,41% - 35/119) ;
- organisationnel (28,57% - 34/119), (Annexe 21).

Cette relation de proximité qui s'est installée tout au long de la première année a permis des échanges intimes et individuels, cognitifs et métacognitifs, un peu à l'image d'un cours privé en ligne. Les stagiaires se sont sentis « libres » (88,88%), ont apprécié « d'être en mesure d'échanger quand ils le souhaitaient » (55,55%) afin d'obtenir « une aide discrète » (22,22%) et ont qualifié les échanges par courriels de « différents mais productifs » (77,77%) (6.1.2.1, B1-P4-Q1). Comme cela fut suggéré, ces échanges individuels ont permis aux stagiaires de partager leurs impressions avec la tutrice sur le rendu du cours de langue une fois soumis puis corrigé à distance, et enfin lorsque le cours fut conduit face aux apprenants. Ce retour réflexif sur les pratiques a mis en évidence la dimension authentique du dispositif, totalement ancré dans le réel des sujets :

16 T Surtout, n'hésitez pas à me faire part de vos remarques sur le travail que vous avez vécu en cours, sur le terrain, c'est toujours intéressant ! Je suis là aussi si vous avez des questions. (p.166)
 12 S2 (...) Concernant cette séance avec la classe de Première Bac pro, **j'ai été bien optimiste** car nous nous sommes arrêtés à la prise de parole en continu qu'ils doivent préparer pour la prochaine séance. En effet, cette classe est quelque peu agitée mais, lorsqu'on lui propose des activités qui les intéressent, elle arrive à se calmer. (p. 166)
 15 S1 (...) J'ai bien reçu vos appréciations pour le devoir précédent **et je peux vous dire que cette séquence a été bien appréciée des élèves** et la tâche finale s'est déroulée dans la compétence et la bonne humeur. (p.166)

Extraits du corpus des courriels de l'année 1, annexe 45

Le contenu du courriel le plus long d'un stagiaire (342 mots) fut pédagogique et commentait l'organisation didactique d'une séquence. (31 S1, Annexe 45, p. 169). Ces échanges de qualité entre les stagiaires et le tuteur nous informent que le fait de ne pas apprécier l'outil ne fut pas incompatible avec son usage alors que pour ce qui est du forum, se sont plutôt les types de communication induits par l'outil qui ont freiné certains.

La seconde année d'existence de notre dispositif, le forum fonctionna régulièrement tout au long des huit mois avec des discussions ou des messages lancés mensuellement par les stagiaires privilégiant trois thématiques :

- socio-affectif (59,57%) ;
- pédagogique (21,27%) ;
- organisationnel (12,76%) (Annexe 23).

À la différence du courriel, les interactions socio-affectives ont été les plus nombreuses sur le forum, au détriment des messages pédagogiques, ce qui indique une réserve quand il s'est agi de parler de sa production pédagogique ou d'aborder cette thématique plus généralement. D'autre part, peu de discussions ont été lancées et animées par les stagiaires, mis à part pour deux d'entre eux qui ont vu en cet outil le moyen d'échanger entre collègues tout en bénéficiant d'une liberté d'action et d'une facilité d'accès. Si nous synthétisons les réponses obtenues sur les raisons de la participation et de la non participation au forum des bilans oraux et écrits, nous obtenons une idée de la perception des stagiaires face à l'outil :

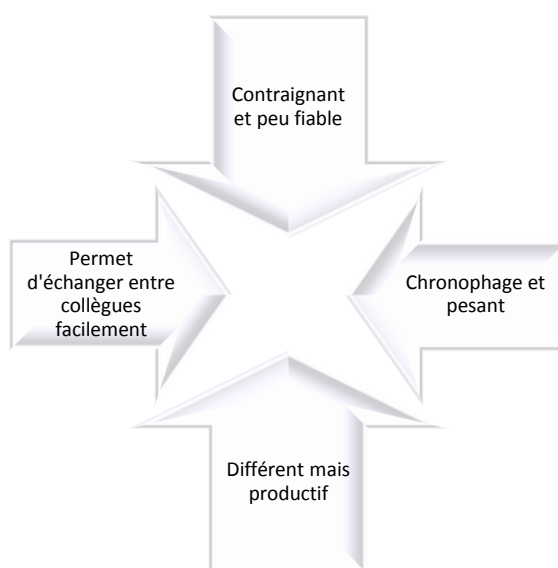


Figure 49. La perception du forum par les stagiaires

Cette figure fait état de perceptions mitigées mais toutefois équilibrées. Cependant, si certains stagiaires n'ont pas utilisé le forum, se sont-ils sentis exclus de la communauté de

pratiques et isolés durant la phase distantielle ? Comment le lien social a-t-il pu se construire ?

7.1.2.4 La création du lien social au sein de la communauté de pratiques

Ceux qui ont apprécié le forum l'année 2 et qui ont participé aux discussions auraient souhaité faire partie d'un groupe plus bavard afin d'interagir davantage :

<i>Toutefois je me demande si je manipule convenablement car je ne vois pas de remarques de collègues ??? S13 (p.153)</i> <i>Toujours pas de réponse de la part des collègues de Saint Laurent !! ????? S 13 (p.154)</i>

Extraits du corpus du forum, annexe 43, année 2, « création du lien social »

On sent une frustration dans les messages de ce stagiaire qui aurait aimé parler, discuter, donner son avis, correspondre à tout moment et se sentir moins isolé dans son établissement.

Ceux qui n'ont pas participé au forum ont prétendu que le simple fait de prendre connaissance des messages et discussions sans pour autant y prendre part activement les a maintenus dans la communauté virtuelle. Cela se confirme par ces affirmations :

B2- P2-Q15	Je n'ai pas participé au forum mais j'ai trouvé dommage qu'il n'y ait pas plus de discussions sur le forum. Oui : 66,66% (4/6) Non : 1/6 Sans avis : 1/6
------------	--

Cette affirmation atteste que :

- ces stagiaires n'ont effectivement pas participé au forum de discussion ;
- ils ont bien lu les messages et les discussions puisqu'ils trouvent dommage qu'il n'y en ait pas eu davantage ;
- ces stagiaires auraient apprécié que plus de discussions soient initiées.

L'ambivalence de cette réponse exprime le regret du non participant face à la non implication d'autrui à un dispositif auquel il n'a lui-même pas participé. En d'autres termes, le fait pour un stagiaire de rester silencieux ne l'empêche pas de se sentir impliqué, au point de porter un jugement sur une action qui n'a pas été réalisée par la communauté mais qu'il n'a pas non plus effectuée.

Ce phénomène de participation périphérique ou marginale décrite par Wenger (1998) et Mangenot (2011) devient aussi une pratique : je choisis de ne pas participer aux échanges du forum mais je suis actif ailleurs, notamment dans le travail de production pédagogique. Cela se vérifie par le rapport entre la participation au forum et le travail de

production fourni : ceux des stagiaires qui ont régulièrement rendu leurs devoirs ne sont pas toujours ceux qui ont participé activement au forum, ce qui n'empêche pas que d'autres ont à la fois participé aux échanges du forum et aussi rendu leurs devoirs. Les stagiaires moins actifs ont donc trouvé un équilibre socio-affectif et cognitif au sein du dispositif, sans participer pleinement au contrat communicationnel mais en validant le contrat pédagogique, d'autres en validant les deux. Pour ce qui est de nos stagiaires « lurkers » (Mangenot, *op. cit.*), ils auraient pu toutefois représenter un danger de rupture du lien social pour la communauté, puisque l'absence d'interactions des uns était visible par tous (Lamy, 2006).

L'analyse des discours via forum a permis l'étude des marques discursives montrant l'appartenance à la communauté des enseignants de langue dès l'étape 1 (Annexe 43, p. 148-149). La création de la communauté de pratiques du début de formation a donné lieu en modalité distantielle à un rapprochement socio-affectif entre les acteurs grâce au maintien d'un lien social, comme nous pouvons le voir à travers notre analyse discursive des interactions entre stagiaires (Annexe 43, p. 153-155), puis par les messages provenant du tuteur (Annexe 44, p. 158-159). L'étape 5 qui a clôturé la formation, durant laquelle les stagiaires ont pu donner leur avis sur le dispositif, nous indique que les stagiaires se sont sentis accompagnés psychologiquement par cette communauté : « (...) très agréable d'être en contact permanent avec les collègues, de savoir qu'on peut échanger à n'importe quel moment, sans contrainte horaire... », « (...) content de vous connaître, partager, travailler avec vous durant ces quelques mois... », « (...) très bonne initiative qui a permis aux collègues de se côtoyer de manière virtuelle, afin de passer un moment de partage et d'échange. », « (...) minimiser l'isolement auquel nous sommes de plus en plus confrontés... » (Annexe 43, p. 151). Nous en déduisons que même si les participants n'ont pas été très nombreux à profiter de l'espace virtuel de communication, le fait qu'il existe au sein du dispositif il a malgré tout joué le rôle de présence rassurante sur le long cours, ce qui a manifestement plu aux intéressés.

Si nous revenons sur les résultats des usages de l'année 2, lorsque les stagiaires avaient le choix entre les deux outils, nous constatons que le forum fut essentiellement utilisé pour rendre les devoirs à la correction, à part quelques exceptions :

T 9 *Bonsoir S19, j'ai tout reçu, merci ! (...) Merci de me dire si vous avez encore le moindre problème pour accéder à Moodle. (12/2014) (p.171*
T 18 *Tu as bien fait de me prévenir, car je n'ai rien reçu de toi pour le devoir n°3 ! Peux-tu me renvoyer le tout ? (...) Je suis désolée que le mail se soit perdu... essaie quand même de l'envoyer via la plateforme, c'est un gage de sécurité. (03/2015) (p.172)*

Extraits du corpus des courriels de l'année 2, annexe 45

Le mode *one-to-one* durant les deux années a lui aussi instauré un rapprochement plus individualisé entre le tuteur et les stagiaires, ce qui n'a pas empêché le lien social de se construire, comme nous l'avons déjà souligné au chapitre précédent (6.1.2.1). Rappelons également que les participants avaient re-routé leur messagerie professionnelle de façon à en faciliter l'accès, ce qui a exprimé leur volonté de maintenir ce lien. Nous pouvons concevoir cette correction vis-à-vis de l'outil comme une boucle de rétroaction effectuée en situation qui a résulté de l'agir des acteurs :

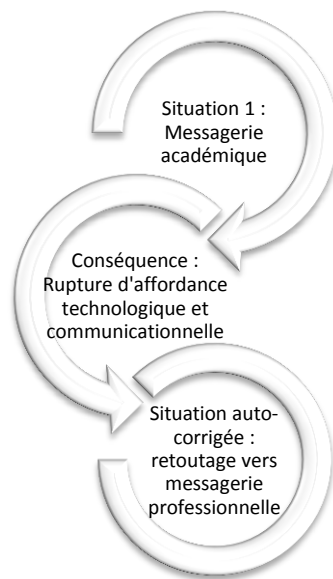


Figure 50. Boucle de rétroaction au niveau micro éducatif

De surcroît, ce mode de communication plus discret fut plébiscité pour le discours évaluatif lors des retours de corrections, écartant ainsi les problèmes de face, freins manifestes à la création du lien social à distance (Marcochia, 2001, 2004). Afin de respecter la discrétion souhaitée par les stagiaires lorsqu'il s'est agit de commenter leur travail et de maintenir le lien social, nous avons maintenu cette distance entre les acteurs de notre dispositif et nous sommes adaptée à leur choix (Loizidou, 2013). C'est une tâche essentielle dévolue au tuteur que d'opérer un va-et-vient entre le prescrit des contrats pédagogique

et communicatif et les affordances des acteurs (Gibson, 1977). C'est ainsi que les deux outils se sont mutuellement complétés, en compensant les failles de l'un et de l'autre, de façon à garantir la présence à distance par le biais des échanges ou du travail rendu, quelque soit l'outil choisi par le participant.

Le forum est donc apparu comme un élément complémentaire mais pas essentiel au sentiment d'appartenance à la communauté des pratiques sociales de tous les stagiaires. Notons aussi que le forum n'est pas parvenu à maintenir l'effet « temps passé ensemble » qui fut probant lors de l'étape 1, au contraire, l'effet de groupe s'est terni et ne fut pas suivi d'échanges *many-to-many* en dépit des invitations des stagiaires et de la tutrice :

1 S20 *Donnez-moi de vos nouvelles !* (p.149)
 4 S13 *Bonsoir à tous, ma question du soir : la présentation du devoir se fait en paragraphes rédigés ? (...) Merci.* (p.154)
 7 S13 *Bonjour tout le monde ! La question que je me pose...(…) Mais je n'y arrive pas. Et les autres ?* (p.154)
 T 8 *Donnez-nous vos impressions sur la 1^{ère} rencontre en présentiel, à bientôt de vous lire.* (p.161)

Extraits du corpus du forum de l'année 2, annexes 43-44

Au sein du dispositif, la communication virtuelle entre pairs ne représentait qu'une partie du contrat pédagogique, aussi nous pensons que les stagiaires non titulaires ont eu à cœur de remplir leur mission pédagogique au détriment des échanges entre pairs, d'autant qu'ils n'étaient pas imposés. Cela peut expliquer que le choix de rendre son travail a pris le dessus sur le fait d'échanger en phase distantielle, ce qui se confirme aussi par le manque de temps qui fut la raison principale évoquée par les retours oraux et écrits sur la non participation active (Annexe 43, « les moins-values pour les stagiaires », p. 151-152, Annexe 25). De surcroît, les retours de bilans écrits des étapes 5 des deux années confondues font état d'un bilan de satisfaction élevé lorsqu'il a été demandé aux stagiaires de juger leur participation à la formation :

<p>B1- P4-Q13 B1- P4-Q21</p>	<p>À votre avis, votre participation à cette formation hybride était :</p> <p>Satisfaisante : 40% (6/15) Très satisfaisante : 33,33% (5/15) Moyennement satisfaisante : 20% (3/15) Excellente : 0,66% (1/15) Pas du tout satisfaisante, un peu satisfaisante : 0</p>
----------------------------------	--

Ces pourcentages indiquent que pour le participant, la qualité participative est davantage liée aux devoirs rendus qu'aux participations aux échanges à distance.

7.1.3 Les interactions micro éducatives au sein du dispositif

Les effets du niveau micro éducatif sur le dispositif concernent les relations qui se sont tissées entre les stagiaires et le tuteur et entre les stagiaires dans « l'apprendre avec » (Linard, 1996). Nous précisons que notre dispositif a majoritairement généré des interactions : stagiaire-tuteur et stagiaires-tuteur, pour des raisons de manque d'outil adéquat l'année 1 et par choix l'année 2.

Nous avons expliqué que les effets du dispositif sur la formation des stagiaires ont été globalement positifs, et que la communication a créé un lien social à distance au sein d'une communauté de pratiques sociales. De la même façon, et dans l'approche par la complexité qui est la nôtre, il nous faut à présent comprendre quels sont les effets que les acteurs ont eus sur le dispositif pour qu'il soit opérationnel.

7.1.3.1 Le rôle du tuteur dans les interactions micro éducatives

L'aspect multifonctions de notre travail au sein du dispositif nous a demandé d'endosser le rôle de formatrice en présentiel et de tutrice en distanciel. La première difficulté de notre mission de tutorat fut de trouver notre place vis-à-vis des stagiaires au sein de ces deux missions qui intervenaient durant deux modalités différentes, de façon à ce que la relation entre nous soit productive. Il nous fallait effectivement créer le lien social dès le départ afin que la relation pédagogique médiée puisse s'établir à distance.

Comme cela est souvent le cas en formation hybride, nous avons voulu mettre à profit les séances en présentiel afin qu'elles enrichissent le distanciel (Degache et Nissen, 2008). Le fait de nous retrouver en présentiel pour démarrer la formation a eu l'avantage d'établir dès le départ une relation de proximité entre les intervenants, mais nous a également positionnée dans le rôle de formatrice dans un statut dissymétrique moins propice aux échanges spontanés. Ainsi, afin d'établir une relation moins verticale, nous avons veillé à adopter un discours informel et une attitude plus conviviale, ne serait-ce qu'en proposant des pauses autour d'une boisson durant le cours ou de partager le repas du midi (annexes 8). Comme le dit Goffman (1973), l'apparence et la manière sont données à voir dans une situation présente grâce à la co-présence des corps qui permet de véhiculer les messages directement par le ton de la voix, la tenue vestimentaire, la gestuelle, le comportement... ce qui peut aider à changer la représentation que le public a

de son interlocuteur. Ainsi, nous avons cherché à nous positionner davantage comme pair plutôt que comme formatrice et ainsi tenté d'amenuiser le rapport dissymétrique entre nous et les stagiaires.

Pour nos premiers échanges à distance, nous avons opté pour un registre de langue moins formel :

1 T *Cher(e)s collègues, La formation hybride : 'Apprendre à organiser son travail pédagogique' commence ! J'ai le plaisir d'être votre professeur-correcteur pour ce projet hybride et à ce titre, je vous souhaite la bienvenue dans cet échange numérique qui je l'espère nous enrichira tous et toutes ! (...) N'hésitez pas à me contacter pour tout problème, bien sûr en espérant que je puisse vous aider le mieux possible. Je vous souhaite bonne continuation, A bientôt, Bien cordialement, PS: mon adresse académique au cas où: (adresse académique) T.*

Extrait du corpus des courriels de l'année 1, annexe 45

3 T **Hi.** *Bonjour à tout le monde, je suis votre formatrice, T et j'enseigne une LVE (anglais) tout comme vous en lycée. J'aurai le privilège de participer avec vous aux échanges, discussions et autres interactions sur la plateforme Moodle. Merci Moodle ! A très bientôt... virtuellement ! T*

Extrait du corpus des discours du tuteur sur forum de l'année 2, annexe 44

Dès lors qu'en phase distantielle, tout passe par le langage, nous avons débuté nos échanges en tentant de maintenir le lien social amorcé à l'étape 1. Dans les deux messages, la tentative d'un rapprochement se fait sentir par les termes d'appartenance à la communauté : « bonjour tout le monde », « cher (es) » « collègue », « tout comme vous », « participer avec vous », « n'hésitez pas », « je puisse vous aider le mieux possible ». Cependant, la présence du statut ne s'efface pas totalement : « formatrice », « professeur-correcteur », « à ce titre », qui est dans le courriel atténué par la mise en scène d'un moi incertain visant à adoucir le caractère menaçant des corrections : « bien sûr en espérant que je puisse vous aider le mieux possible » (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006).

La médiation humaine asynchrone représentait une tâche nouvelle pour nous. En tant que praticienne, nous avons dû, à l'instar du stagiaire, nous adapter à un nouveau paradigme éducatif qui induisait un rôle plus périphérique d'accompagnatrice. Le stagiaire, de son côté, devait se former de façon autonome et à distance, étant placé au cœur de son apprentissage et sur une temporalité longue, ce qui changeait des situations de formation plus transmissives et ponctuelles du PAF. Ainsi, accompagner l'autonomie des stagiaires dans la réalisation de leurs travaux et maintenir, faire évoluer le lien social entre les acteurs ont représenté deux défis majeurs de notre tâche tutorale.

L'accompagnement de l'autonomie, qui contient une dimension paradoxale puisqu'elle suppose que nous soyons aux côtés du stagiaire afin qu'il puisse faire seul, n'est pas chose simple :

L'accompagnant doit manœuvrer dans un univers instable, se montrer présent sans être là et s'abstraire tout en se maintenant, taire son savoir mais faire savoir qu'il sait, se « retenir » tout en étant prêt à « intervenir » (Beauvais, 2005 : 195).

De surcroît, durant les modalités de communication à distance, la dimension de proximité ne s'exprimait plus par la présence physique comme nous l'avons vu, mais essentiellement par le langage. Cela a exigé que nous renégociions notre positionnement de pair vis-à-vis de nos interlocuteurs, en confortant le lien social à chaque échange. En effet, il nous fallait composer avec des rôles ambivalents, la tutrice étant à la fois :

- experte menant une mission d'évaluation des travaux des sujets ;
- membre à part entière de la communauté de pratiques, et donc pair, avec le souhait de privilégier ce que Beauvais (*op.cit.*, 192) nomme : « l'entre-deux »²³⁷ de la relation « personnelle-professionnelle », en communiquant en ligne tout en gardant une distance proximale (Paquelin, 2011) ;
- conceptrice de la formation et responsable de son bon déroulement.

Dans un souci d'efficacité et de neutralité, il a été fondamental de trouver un équilibre entre ces postures de façon à ce que l'une ne prenne pas le pas sur l'autre.

Notre tutorat fut à la fois proactif et réactif avec une tendance proactive pour les courriels (38,65% - 63 courriels/163) et les messages sur forum (92,59% - 25 messages/27), avec des échanges réguliers et scandés par les événements du planning : rappel des échéances pour les devoirs à rendre, retour personnalisés des devoirs corrigés, transmissions d'informations...

Pour ce qui est du courriel, en sachant que l'année 1 ne fut relayée que par ce seul outil, nous avons adressé entre 11 et 12 courriels mensuels (Annexe 21). Une moyenne de 4 messages et discussions par mois ont été déposés via le forum de discussion (Annexe 23), principalement de types socio-affectif et pédagogique pour les deux outils confondus.

Nous avons tenu à être réactive mais en évitant d'accaparer l'espace d'exposition discursive. Cet équilibre entre le ni trop, ni trop peu ni trop rarement ni trop souvent ne fut

²³⁷ Entre guillemets dans le texte.

pas évident à garder, dès l'instant où notre rôle de tutrice-conceptrice incitait à en faire toujours plus. Cependant, afin d'éviter les ruptures d'affordances, nous avons été attentive à respecter la distance proximale (Paquelin, *op.cit.*), en écartant le risque de lasser, de gêner sans pour autant isoler le stagiaire. Nous avons laissé les stagiaires « faire seuls », travailler en autonomie quand ils le pouvaient sans qu'ils soient totalement livrés à eux-mêmes, les laissant « tranquilles » sans qu'ils soient « abandonnés », comme le dit Demaizière (2000 : 18).

7.1.3.2 La relation distance-motivation

Le format du dispositif exigeait du sujet qu'il s'adapte à un changement de paradigme éducatif qui le positionnait au centre de son apprentissage dans une démarche différente, plus autonomisante que celle qu'il connaissait ou qu'il avait pu rencontrer auparavant, en tant que stagiaire ou apprenant (Lamy, 2006 ; Linard, 2001 ; Albero, 2003).

Or, des travaux de recherche nous montrent qu'il n'est pas simple de se déconditionner d'une manière de faire (Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008 ; Rivens Mompean, 2013), ce qui pourrait expliquer que des stagiaires présents à la première rencontre en présentiel ne se soient pas sentis aptes à poursuivre le travail à distance en autonomie sur une période aussi longue. Rappelons que ce type de formation n'était pas proposé auparavant dans l'académie pour les LVE et que le caractère novateur du travail à distance a pu déstabiliser certains. Il a donc fallu trouver le moyen de motiver les stagiaires au fait de s'autoformer sur une temporalité plus longue, de façon autonome et de surcroît à distance.

La motivation des stagiaires s'est pourtant maintenue au fil du temps, étant pour la plupart d'entre eux habitués à travailler individuellement. Ainsi, la culture professionnelle des participants fut un facteur positif pour la réalisation des productions pédagogiques en modalité distantielle. C'est ce que nous ont confirmé les sondages en ligne après que les premiers devoirs aient été rendus :

<i>A1 et A2-S1 et S2- Q5 et Q6</i>	Vous avez sollicité votre correcteur pour :
<i>Réponses et remarques</i>	Soumettre votre production : 100% Demander une aide supplémentaire : 0 Poser une/des questions sur les consignes : 0 Discuter sur un ou des faits de langue : 0 Autres : 0

Un pourcentage de 100% de stagiaires a sollicité le correcteur/tuteur pour soumettre les productions, mais n'a pas eu besoin d'aide supplémentaire, ce qui montre que les

ressources mise à disposition furent bien utilisées, ou que le stagiaire s'est organisé seul pour en trouver d'autres. En fin de parcours, 73,33% des participants disent que la formation les a aidés à gagner en autonomie.²³⁸

Être un membre de la communauté de pratiques des stagiaires nous a prédisposée à nous engager dans une relation de proximité sociale, alors que corriger les devoirs est une situation où la dissymétrie s'exprime le plus fortement. Cette dualité nous a demandé d'opérer une distanciation dans un souhait d'impartialité et de neutralité tout en gardant une tolérance qui permette de ménager les pertes de face en valorisant le travail effectué. Nous avons de ce fait commenté au lieu de corriger²³⁹, proposé plutôt que d'imposer et surtout remercié et encouragé, afin de véhiculer ces actes valorisants ou « Face Flattering acts » au sens de Kerbrat-Orecchioni (1996), qui permettent de maintenir la motivation et le lien social au sein du groupe :

32 T *Bonjour chère collègue, Voici la progression annuelle annotée avec quelques remarques mais dans l'ensemble, c'est du très beau travail! Merci de vos envois qui ont été très intéressants à corriger. (...)* (p. 169)

14 *Bonsoir S18, Je te remercie pour ce devoir n°3 qui représente beaucoup de travail. Tu verras les exemples de corrigé en fin de document. Je te propose cependant de refaire le devoir afin de mieux présenter ton travail et ainsi de valoriser ta production. N'hésite pas si tu as besoin de plus amples renseignements ou conseils (...)* (p. 172)

15 *Bonsoir S18, je te remercie d'avoir envoyé le devoir n°3. J'ai jeté un rapide coup d'oeil et cela me semble très bien au niveau présentation. Je suis contente car tu as pris le temps et le courage de refaire le travail. BRAVO! Je te félicite (...)* (p. 172)

Extrait du corpus des courriels, années 1 et 2, annexe 45

Nous présentons en annexe 44 une étude des discours qui se focalise sur le lien motivationnel que nous avons cherché à tisser à distance. Nous n'ignorons pas qu'un lien social fort créé entre pairs d'une même communauté peut jouer positivement sur la motivation (Gardner, 1985, cité par Raby, 2008). Les syntagmes ou phrases en gras mettent en évidence les traces d'un discours valorisant, encourageant vis-à-vis des travaux des stagiaires et plus incitatif, dynamisant, visant les stagiaires moins actifs :

4 *Merci à vous cher(e)s collègues de votre présence et de **votre dynamisme**. (...) Gardez **votre élan et votre motivation** pour la suite (...) nous sommes **les vaillants** professeurs de LVE des lycées pro*
12 *Merci à ceux d'entre vous qui ont déjà fait parvenir leur travail, et **pour les autres, vos productions sont attendues** ! A très bientôt,* (p.159)

Extrait du corpus du forum, année 2 « Motivation et autonomie », annexe 44

²³⁸ Bilan écrit par questionnaire B1-P4-Q9/B2-P4-Q13.

²³⁹ Se reporter au paragraphe 6.2.3.2.

Par ailleurs, notre statut de tutrice nous a amené à gérer les absences d'assiduité aux devoirs et les silences de la communication asynchrone de façon stoïque, afin que la frustration de la conceptrice de la formation ne prenne le dessus.

Néanmoins, force est de constater qu'il ne fut pas si aisé de passer d'un rôle à un autre, de tutrice à correctrice tout en étant conceptrice, chercheuse et membre de la communauté. Même inconsciemment, le fait de jouer tous ces rôles ambivalents a provoqué une certaine réserve ou retenue dans la relation à l'autre, surtout en modalité distantielle. Cela s'est traduit par l'adoption d'un registre de langue assez formel dans l'ensemble de nos discours, laissant le choix aux stagiaires de gommer la distance « hiérarchique » lorsqu'ils le souhaitaient :

17 S4 (...) *Vous pouvez m'appeler S4, si vous le souhaitez, cela ne me gêne pas du tout et c'est un peu moins formel, qu'en pensez-vous? (...) Bonne soirée.* (p.166-167)

Extrait du corpus des courriels de l'année 1, annexe 45

À en juger par les retours croisés des intéressés (Annexe 49), le travail de correction fut utile pour tous, et la permanence pédagogique a porté ses fruits. Même si de notre point de vue, les échanges de la relation pédagogique ne furent pas assez nombreux, les stagiaires ont trouvé la fréquence des échanges suffisante, ce qui est le plus important.

7.2 Les limites du dispositif

Dans le but de mettre en lumière les interactions ou les ruptures qui ont pu se produire dans cette « association combinatoire d'éléments différents » (Morin, 2005 : 28) qui caractérise le dispositif AOTP, nous chercherons à faire le point dans cette section sur les limites du dispositif médiatisé en matière de conception et d'efficacité pédagogique. Quelle vérité ce dispositif a-t-il mis à jour ? Quelles questions fait-il émerger après ces deux années d'existence ?

Nous mettrons ainsi en perspective l'objet construit et l'objet réel (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2000), en nous attachant à montrer de quelle manière le réel du dispositif a pu le faire évoluer.

7.2.1 La dynamique du dispositif

Nous avons souligné au chapitre quatre (4.2.2.2.) la nécessité de prendre en considération la dimension dynamique du dispositif dans notre étude, à savoir tout ce qui a trait à son aspect mouvant et non défini qui tient aux interactions constantes entre plusieurs éléments du dispositif (les acteurs et leurs actions sur l'objet, les choix de conception et l'environnement contextuel). Un dispositif de formation est en même temps processus et résultat (Le Moigne, 2005 : 40), ce qui fait qu'il est en proie à diverses forces qui peuvent interagir ou se confronter sur une temporalité relativement longue qui inclut les temps de la conception, de la réalisation de la formation et de l'après formation.

Nous nous situons dans la dernière phase du processus d'analyse et d'évaluation de notre objet d'étude, exigeant que nous prenions la distance nécessaire du chercheur au sein de la RA afin de mieux saisir les limites du dispositif médiatisé.

7.2.1.1 *Rétroaction et action au sein du dispositif*

Nous avons cherché à ce que le dispositif ait des effets positifs sur la formation des stagiaires et avons essayé de le faire « bouger », de sorte qu'il s'adapte au mieux aux acteurs et aux contextes. Nous avons donc envisagé puis effectué des rétroactions qui ont permis de réparer les failles de notre conception, mais toutes n'ont pu être menées à bien, ou se sont avérées partiellement inefficaces, voire contreproductives. En fonction des

retours oraux des sujets, nous avons souhaité agir sur deux éléments dès la fin de l'année 1 : le nombre de rencontres en présentiel et le choix des outils de communication asynchrone :

<i>Bilan oral sous forme d'enquête</i>	Les impressions sur le fonctionnement général
<i>Réponses et remarques</i>	Année 1 : Manque une phase en modalité présentielle informelle Année 2: Manque 2 phases en modalité présentielle
	La modalité en distantiel, les échanges en ligne
<i>Année 1</i>	Pas d'échange avec les autres stagiaires, ce qui pourrait être compensé par un forum anonyme si possible. Messagerie professionnelle inadaptée pour la transmission des fichiers lourds. Basculer d'un compte mail à un autre est problématique (pour ceux qui n'ont pas re-routé leur messagerie professionnelle vers la messagerie personnelle)
<i>Année 2</i>	Plateforme Moodle pesante, à l'architecture et à l'ergonomie peu appréciée Pas assez d'échanges sur le forum Fausse liberté du forum de discussion

Extrait des résultats du bilan oral, annexes 33 et 34

Pour ce qui est des modalités supplémentaires, nous n'avons pu proposer une rencontre présentielle à mi-parcours comme voulue par les participants, étant données les restrictions financières macro éducatives. Prévoir une rencontre synchrone via un outil de type visioconférence aurait représenté une solution intermédiaire, cependant la connectivité inégale qui fut notée comme point négatif lors de ce bilan oral (problèmes de connexion récurrents sur les lieux professionnel et privé) ne nous permettait pas de l'envisager sans craindre d'accentuer la fracture numérique entre les participants.

La première année, les sujets ont regretté l'absence d'interaction entre pairs. L'année suivante, le forum de discussion mis en place via la plateforme Moodle ne fit pas l'unanimité. Certains ont rejeté l'idée de s'exprimer via un outil « faussement libre », et ceux qui ont échangé librement ont regretté le manque de participation des silencieux. Quelle que soit la culture d'usage adoptée par les interactants, le forum fut un outil empreint de frustration ou d'insatisfaction. Compte tenu du caractère institutionnel de notre mission de formation, nous ne disposons pas d'autres outils de communication que ceux mis à notre disposition par l'institution, par conséquent, nous n'avons pu accéder à la demande de forum anonyme de nos stagiaires. En effet, nous savons que le public visé est sensible aux problèmes de face et de hiérarchie, ce qui a joué négativement dans la motivation à utiliser un outil professionnel et de surcroît public. Afin de conserver le lien social entre tous et dans une démarche de rétroaction, nous avons choisi d'utiliser la

messagerie professionnelle de temps en temps ce qui a permis de garder ce lien communicationnel si précieux en modalité distantielle :

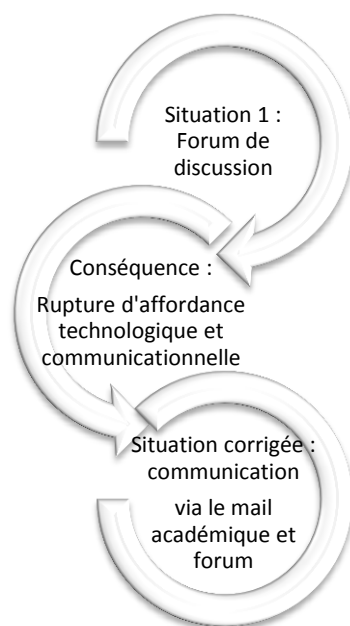


Figure 51. Boucle de rétroaction concernant les outils de la CMO

Ces deux outils parallèles ont permis de garder deux réseaux un peu différents, le forum pour des discussions interactives et le courriel professionnel pour des échanges plus personnels.

Le forum, outil figé dans le cadre professionnel, fut un obstacle à la communication pour un nombre limité de stagiaires, mais le fait que le problème soit soulevé dénote un manque, un raté que nous avons pris en compte dans notre analyse dans la perspective de trouver des remédiations pour les formations futures.

Nous abordons à présent le domaine de l'action que nous considérons : « aléatoire et incertain », comme le précise Morin (2005 : 107). Dans le but de promouvoir le dispositif et de valoriser la participation des stagiaires, nous avons obtenu du corps d'inspection de LVE un message de bienvenue et d'encouragement que nous avons déposé sur la plateforme pédagogique à l'attention des participants. Ce message fut détourné de sa mission initiale, et fut assimilé à une menace pour certains, ce qui eut pour conséquence de freiner les échanges via forum :

B2- P2-Q11	Avez-vous proposé une/des conversation(s) à la communauté via le forum de la plateforme Moodle ? Si non, pourquoi ? Manque de temps, surcharge de travail 50% / (...) on sait que les discussions sont accessibles à des supérieurs hiérarchiques 16,66% / Je n'ai pas su faire 16,66%
------------	--

Cette interprétation et son effet, quoique compréhensibles mais inattendus pour nous, représentent un exemple de la complexité du travail de conception, qui met en place des actions dont l'impact diffère en fonction du public, les rendant contreproductives comme ce fut le cas ici. Pour citer Morin (*op.cit.*), l'action, ici le message de bienvenue du corps d'inspection, est entrée : « dans un univers d'interactions et c'est finalement l'environnement qui s'en [est] saisi dans un sens qui [est devenu] contraire à l'intention initiale²⁴⁰. » L'auteur emploie l'image du boomerang : l'action revient sur notre tête irrémédiablement, ce qui nous semble tout à fait réaliste.

7.2.1.2. Les choix de conception

Notre dispositif se voulait ouvert au sens de Jézégou (2005) et de fait a privilégié le caractère incitatif et non obligatoire de la participation au forum. Nous avons également laissé aux sujets la possibilité de choisir le format de l'apprentissage désiré : individuel, en co-apprentissage entre pairs basé sur un travail collaboratif à distance, ou les deux à la fois. Ces libertés ont eu des effets immédiats sur la décision des participants d'écarter le travail mutualisé, et de façon différée, sur leur motivation à communiquer à distance plus souvent. Certains stagiaires n'ont pas souhaité interagir mais d'autres se sont sentis libres de participer aux échanges asynchrones via forum ou courriel. Le fait que le stagiaire puisse travailler seul en prenant son apprentissage en main, communiquer quand il le souhaitait procura aux acteurs une liberté jugée importante au sein du dispositif :

B1 et B2- P4-Q1	Vous avez, lors de cette formation hybride apprécié de/d' : être libre : 86,66% (1 ^{er} choix des stagiaires dans la liste d'items proposé : être en mesure d'échanger quand je le souhaitais, obtenir une aide discrète et efficace, la distance entre mon correcteur et moi, apprendre des autres, être accompagné(e) toute l'année, autre, précisez)
-----------------	--

Mais à contrario, ce choix limita les possibilités de co-apprentissage dans une perspective socioconstructiviste qui auraient pu s'avérer bénéfiques pour un public peu souvent amené à collaborer entre pairs.

²⁴⁰ « Cette action entre dans un univers d'interactions et c'est finalement l'environnement qui s'en saisit dans un sens qui peut devenir contraire à l'intention initiale. » (Morin, 2005 : 107).

Ainsi l'apprentissage s'opéra de façon individualisée sur les deux années, en mode *one-to-one* avec le tuteur, et permit au stagiaire de s'auto-organiser en fonction des formats d'apprentissage qui étaient disponibles au sein du dispositif médiatisé (Clénet, 2003).

La participation partielle des stagiaires à renseigner les trois sondages en ligne révèle un choix de conception peu efficace (Annexe 18 bis). Les participants ont manqué de temps pour effectuer une tâche supplémentaire (Annexes 33 et 34) et n'ont pas jugé primordial d'accéder à notre demande dès le second sondage. Les annonces et relances sont restées sans effet pour la majorité des participants, d'où un taux de participation de 25% l'année 1 et de 45,83% l'année 2 :

14 T (...) *A cet effet, veuillez s'il vous plaît renseigner le sondage qui vous sera adressé sous peu. Ces sondages respectent l'anonymat de chacun et aucun nom ne sera mentionné dans ces données, de plus, ils ne vous prendront que quelques minutes de votre temps, merci de les renvoyer très rapidement. Merci de votre coopération, Bien cordialement, T (01/2014) (p. 166)*

Extrait du corpus des courriels, année 1, annexe 45

21 T **Sondage n°2 et autres nouvelles.** *Chers participant(e)s, Si vous avez un peu de temps pendant ces vacances de carnaval, ou même plus tard, merci de renseigner le sondage n°2 qui est mis en ligne sur la plate-forme. Ce second sondage va aider à l'amélioration de la prochaine formation hybride, aussi votre avis est précieux. Merci beaucoup de votre aide. (01/2015) (p. 163)*

Extrait du corpus des discours du tuteur sur forum de discussion, année 2, annexe 44

La capacité du concepteur à remettre ses choix en cause est liée à la notion de souplesse et d'ouverture en ingénierie de formation (Clénet, 2003, Jézégou, 2005). Ainsi, de façon à ce que le dispositif corresponde à la demande de son public, nous avons annulé le troisième sondage. Nous pensons que ces traces de flexibilité peuvent se concevoir comme des traces de présence à distance pour nos sujets, car elles témoignent d'une prise en compte du concepteur-tuteur de la capacité du formé à réaliser une tâche prévue par le contrat pédagogique, et d'une adaptation à cette capacité (Paquelin, 2011). En outre, nous savons que le maintien de l'engagement des formés en phase distantielle passe par un réglage temporel dans le rythme et la fréquence des échanges du tuteur (Charrier et Lerner-Sei, 2011). Ainsi, la faible participation au second sondage (moins de 50% pour les deux années consécutives), ne présageait pas que le sondage suivant soit renseigné, ce qui nous aurait alors contraint à relancer les stagiaires à ce sujet. Nous n'avons pas souhaité prendre le risque de rompre la distance proximale par une présence trop forte du tuteur

dans l'espace d'exposition discursive, pour mener à bien une tâche surtout orientée besoin du dispositif plutôt que besoin du sujet :

21 T (...) *Ce second sondage va aider à l'amélioration de la prochaine formation hybride, aussi votre avis est précieux. Merci beaucoup de votre aide. (01/2015) (p. 163)*

Nous sommes consciente de l'ouverture relativement limitée offerte à notre public au sein du dispositif. Elle résulte d'un compromis entre les objectifs institutionnels et les possibilités que le dispositif pouvait offrir en terme de moyens techno-pédagogiques et humains. Comme le dit Clénet (2003 : 71), la conception pour l'ingénierie en formation revient à : « rendre adéquats et/ou convenables - c'est-à-dire viables - les artefacts produits ».

Le dispositif AOTP, en dépit d'imperfections et de manques, fut un artefact viable pour la majorité des stagiaires qui ont trouvé là le moyen d'améliorer leurs productions pédagogiques et de se développer professionnellement, ce qui n'est pas négligeable.

7.2.2 L'efficacité pédagogique

Les limites du dispositif mis en place sont liées aux effets qu'il a généré : le dispositif a-t-il permis un apprentissage efficace des stagiaires et à au travail de recherche de s'effectuer ? L'approche par la complexité va une fois de plus mettre en évidence l'importance des relations entretenues entre les trois niveaux éducatifs : macro/méso/micro.

7.2.2.1 La complexité des relations inter-niveaux éducatifs

L'évolution du dispositif sur les deux années de notre recherche doit beaucoup aux sujets formés, ce qui confirme l'influence du niveau micro sur le méso. Les stagiaires de l'année 1 ont permis au dispositif d'évoluer l'année suivante grâce à leurs retours qui nous ont éclairée sur les plus values et les manques.

Néanmoins, les relations entretenues entre les niveaux micro et méso ont parfois généré des situations inattendues. Le fait de pouvoir interagir à distance entre pairs en mode *one-to-many* et *many-to-many* qui était une requête des formés de l'année 1 ne fut

pas validé par les stagiaires de l'année 2, le forum de discussion ayant été jugé avant tout source de complication cette année-là :

B2- P2-Q12	Selon vous, le fait de communiquer via un forum a été : Complicé : 50% / Très agréable : 33,33% / Profitable : 33,33% / Frustrant : 16,66% / Insuffisant : 16,66%
------------	---

Alors que tout fut mis en œuvre pour satisfaire les besoins des acteurs l'année 2, la seconde formation fut moins productive que la première²⁴¹, en dépit du fait qu'elle fonctionnait avec un minimum de moyens techniques. On peut se demander si les stagiaires de l'année 1 auraient finalement utilisé le forum et la plateforme pédagogique s'ils en avaient disposé, tant l'intentionnalité diffère de l'action réelle (Linard, 1996, 2002 ; Guichon, 2012). Nous avons en effet constaté que les intentions d'usage du forum des stagiaires très positives au démarrage de la formation s'étaient avérées décevantes par la suite (6.1.2.3).

Nous avons également noté le caractère ambivalent de la relation macro-micro éducative au sein du dispositif. Considérant que le dispositif fut conçu pour accompagner les non titulaires dans l'exercice de leur métier et les soutenir dans leurs projets professionnels, les représentations des intéressés sur le dispositif de formation eurent parfois des effets inverses de ceux escomptés. Alors que certains ont perçu le dispositif comme une chance de se développer professionnellement, d'autres l'ont vécu comme une contrainte professionnelle supplémentaire. Nous pouvons appliquer l'idée « d'injonction paradoxale » (Annoot, (1996) in Rivens Mompean, 2013 : 90), pour les acteurs se trouvant à la fois réticents à s'investir dans un dispositif prévu par l'institution et auquel ils devaient participer, et intéressés à profiter du dispositif pour des raisons personnelles ou professionnelles. Ainsi, ces divergences de représentations se sont répercutées au niveau méso par une participation différente²⁴² :

- Inexistante pour le stagiaire dont la représentation fut négative ;
- peu active pour celui qui envisagea le dispositif de formation comme une contrainte ;
- moyenne ou active pour le sujet qui perçu le dispositif positivement ou « entre les deux ».

²⁴¹ Voir. 6.1.1.1.

²⁴² Nous avons proposé quatre types de participation au contrat pédagogique: Active, Moyenne, Faible, Inexistante. (6.1.1.1).

Nous avons vu que les obligations professionnelles différaient selon le statut et que l'institution ne sanctionnait pas les absences aux formations rectorales, ce qui influait sur la motivation et l'engagement des sujets vis-à-vis du dispositif (Lameul, Peltier et Charlier, 2014). Ceux des stagiaires dont les représentations étaient négatives ne furent pas davantage incités ou motivés par les exigences (ou devrions-nous dire le manque d'exigence) macro éducatives, ce qui montre le lien paradoxal des relations entretenues entre le micro et le macro et leurs influences vis-à-vis du méso.

Les considérations pédagogiques macro éducatives dont dépendait notre dispositif expliquent que nous ayons accueilli un nombre restreint de stagiaires parce que nous ciblions une catégorie spécifique d'enseignants de langue, les non titulaires. D'autre part, nous avons évoqué les conditions d'accès restrictives du dispositif de formation, excluant de ce fait les inscriptions spontanées de cette communauté d'enseignants. Afin de compenser le nombre limité de sujets, nous avons cherché à élargir le champ d'étude en multipliant les données et les approches méthodologiques. Notre travail de recherche s'est appuyé sur des données multiples et diverses qui furent croisées et triangulées, ce qui a garanti la fiabilité des résultats obtenus (Narcy-Combes, 2005 ; Henri, Charlier et Peraya, 2006).

7.2.2.2 L'absence et l'abandon

L'absence et l'abandon se sont invités dans notre dispositif dès son commencement, et de façon différente en fonction des deux modalités (Tableau 61, 6.1.1.2).

En modalité présentielle, l'absence fut ponctuelle et s'est équilibrée par la suite, ce qui fait que les 28 stagiaires ont tous participé au moins une fois à l'une des deux rencontres.

En modalité distantielle, 28,57% des sujets ont boudé le distantiel et n'ont pas envoyé de devoir à la correction. Selon les retours des intéressés qui ont pu donner les raisons de leur abandon par questionnaire (5 sur les 8 absents), le manque de temps est évoqué majoritairement. Le fait que 100% des questionnés reconnaissent qu'ils avaient besoin de cette formation indique que le thème n'est pas en cause, ce qui est souligné par l'idée de renouveler l'expérience l'année prochaine pour quatre d'entre eux qui regrettent de ne pas avoir participé.

Comme nous le notions en 6.2.1.1, un seul des huit stagiaires absents avait un projet de titularisation à court terme, ce qui peut expliquer qu'il ait existé un écart entre les objectifs

des stagiaires et ceux du dispositif, influant sur la motivation intrinsèque du sujet (Albero, 2000). L'aspect motivationnel reste majeur en FAD, comme l'ont expliqué nombreux travaux de recherche sur ce point (Albero, *op. cit.* ; Raby, 2008). Les absences de type motivationnel peuvent s'expliquer par le caractère contraint des modalités d'inscription au dispositif, ce qui fait que les stagiaires déjà engagés dans d'autres projets personnels ou professionnels ont préféré s'abstenir dès le départ. En outre, les contrats pédagogique et technique ainsi que la temporalité plus longue du dispositif médiatisé ont pu apparaître bien pesants et rébarbatifs pour celui qui était moins motivé.

Pour les trois stagiaires qui n'ont pu nous livrer leurs impressions sur leur non participation au dispositif de formation, nous pouvons envisager la relation à la distance comme un frein à la motivation et au désir de s'engager dans la formation que nous proposons.

En modalité distantielle, des silences communicationnels sont à déplorer. Nous avons déjà évoqué les problèmes de perte de face survenus lors des communications asynchrones par forum²⁴³. Nous pensons qu'une partie de nos stagiaires fut peut-être sensible au fait que nous leur demandions de travailler sur l'organisation pédagogique, partie cachée du métier. Lorsqu'on dévoile son projet didactique, on est amené à partager un travail personnel, une partie du moi intime qui peut engendrer des problèmes de face surtout lorsqu'on est engagé dans un processus de construction professionnelle souvent assorti de doutes²⁴⁴ (Ria et Leblanc, 2011). Cela peut générer des manques d'assiduité ou des abandons très néfastes pour le dispositif. Ainsi le fait que le forum soit un espace ouvert mais finalement sous contrôle institutionnel, et de surcroît, que les interactions en ligne soient publiques : « Je n'aime pas que tout le monde lise ce que j'ai écrit » (B2-P2-Q12) a donné à un stagiaire une impression « de fausse liberté ». Nous pouvons sans peine imaginer que de telles considérations éthiques aient pu inconsciemment freiner l'allant d'autres stagiaires sans qu'elles ne soient exprimées ouvertement dans les enquêtes. Ceci expliquerait que les profils des stagiaires n'aient pas été personnalisés sur la plateforme Moodle, ce qui laisse supposer que le fait de déposer une photographie de soi (ou autre choix) relevait de l'intime et dépassait la limite de ce que l'on veut bien dévoiler. D'une

²⁴³ Se reporter à 6.1.2.3.

²⁴⁴ Un triple doute est évoqué par les auteurs : le doute « sur soi-même », identitaire et pédagogique (Ria et Leblanc, 2011 : 151).

façon générale, le choix d'un registre de langue neutre, formel, utilisé dans les échanges écrits sur le forum dénote de la part des participants une réserve qui peut se justifier par la présence institutionnelle qu'implique l'outil.

Une autre raison aux absences ou abandons en modalité distantielle peut être attribuée à un manque d'acculturation technologique des sujets, ou à la distance technologique au sens de Jacquinet (1993), mais dans une mesure moindre. La distance rend le recours aux TIC indispensable et suppose un environnement techno-pédagogique fiable et opérationnel. Un stagiaire a trouvé la formation hybride « un peu compliquée » (Tableau 65, 6.1.1.2), et durant l'étape 1 de la seconde année, deux stagiaires qui n'ont pu se connecter à la plateforme faute d'identifiants compatibles ont abandonné. En effet, les stagiaires devaient posséder une adresse professionnelle valide, ce qui n'était pas le cas pour ces deux participants. Le fait de résoudre le problème avec les instances techniques n'a pas suffi à ce qu'ils réintègrent le dispositif dans son ensemble puisqu'ils ont abandonné définitivement.

D'autre part, nous sommes intervenue auprès des stagiaires en modalité distantielle pour les aider à résoudre des interférences techniques ponctuelles telles que la non-réception de fichiers, l'impossibilité de se connecter à la plateforme ou le fait de trouver les bonnes ressources. Ce type d'intervention est resté marginal mais atteste cependant d'une affordance dynamique entre l'utilisateur et l'outil qui évolue au fil du temps (O'Rourke, 2005). Cela nous indique aussi que le processus d'appropriation d'un nouvel outil n'est pas si simple, surtout dans le processus de routinisation qu'il suppose (Charlier *et al.*, 2002). Pour nos stagiaires, ce processus fut plus ou moins long et/ou fastidieux en fonction de l'individu, surtout lorsqu'il a été amené à faire seul.

Un stagiaire explique qu'il « se connecte très peu sur le forum » (A2-S2-Q10), et un autre exprime son incapacité à utiliser le forum : « Je n'ai pas su faire » (B2-P2-Q11), ce qui nous indique que quelques stagiaires se trouvaient démunis ou que les étapes du processus d'innovation décrits par Rogers (1962) étaient plutôt en phase d'acquisition que de routinisation, ce qui correspond dans la courbe ci-dessous à l'étape : « late majority, laggards » :

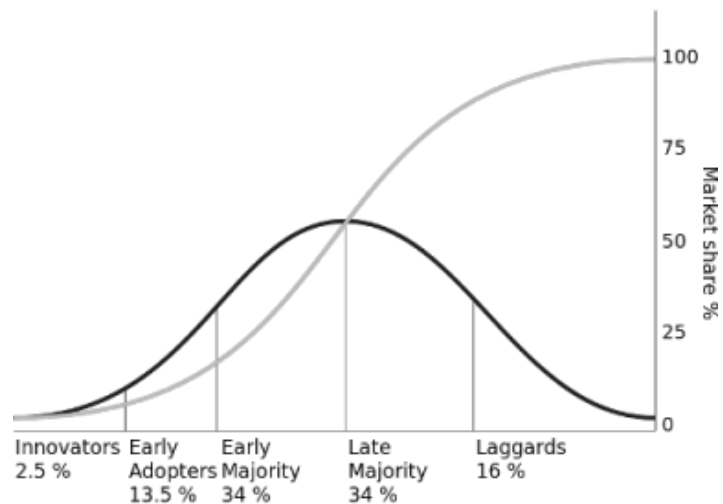


Figure 52. Courbe de diffusion de l'innovation, d'après Rogers (1962)

Ce constat est à prendre en compte car il indique que la formation sur la prise en main du forum que nous avons dispensée à l'étape 1 n'a pas été pas suffisante pour tous, et que les impressions de maîtriser l'outil exprimée par les sujets en face à face n'ont pas été confirmées par des pratiques en situation.

Un des paradoxes de notre dispositif est que le courriel professionnel facilita le co-apprentissage en mode *one-to-one*, alors que le forum qui était prévu pour les échanges participatifs et le co-apprentissage en mode *many-to-many* fut utilisé à chaque rencontre en présentiel. Seuls deux stagiaires ont communiqué en mode *one-to-many* à distance. Finalement, les discussions ont été facilitées lors des rencontres en présentiel plutôt qu'en distanciel, ce qui est contradictoire.

Une fois isolés, les sujets ont éprouvé des difficultés à prendre la parole pour des raisons différentes, comme nous l'avons vu. Nous rejoignons les propos de Linard (1996) sur le fait que la technologie n'est importante que pour ce qu'elle rend possible, en ce qui nous concerne, nous voyons que seuls deux modes de communication asynchrones furent mis en œuvre dans notre dispositif et qu'il a fallu trouver un équilibre entre ceux-ci, le courriel prenant le relais lorsque les modes collectifs étaient moins actifs.

7.2.2.3 Les répercussions sur la recherche

Nous avons vu précédemment que moins de la moitié des formés avait renseigné les sondages en ligne, ce qui a entraîné une perte de données par l'annulation du troisième

sondage prévu au contrat pédagogique. Dans une démarche rétroactive, nous avons décidé de proposer une enquête écrite sous forme de questionnaire auto-administré à l'étape 5, de façon à obtenir les données quantitatives manquantes :

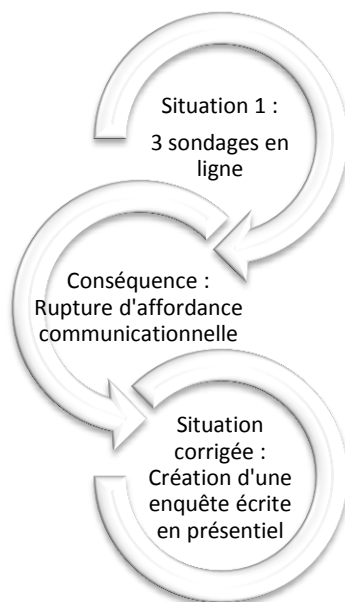


Figure 53. Boucle de rétroaction concernant les sondages en ligne

Néanmoins, cette rétroaction fut partiellement efficace pour deux raisons. Le fait que l'enquête soit administrée ponctuellement réduisit la portée de l'analyse qualitative. En effet, sonder les acteurs peu de temps après qu'ils aient achevé leurs productions et reçu leurs corrections et qui plus est, à des moments différents du parcours, enrichissait l'analyse conduite sur une temporalité plus longue et permettait de rendre compte d'une évolution. Part ailleurs, questionner les stagiaires à l'étape 5 a écarté de l'enquête les absents, ce qui a minimisé les données quantitatives et par conséquent l'évaluation qualitative de l'enquête.

Pour ce qui est de l'ingénierie pédagogique, nous avons profité du rôle de régulateur de l'hybridation (Degache et Nissen, 2008) en faisant interagir le présentiel avec le distanciel, notamment en proposant la séance de rétrospection à l'étape 5 qui compensait le manque de co-apprentissage entre pairs à distance (étapes 2, 3 et 4), mais de façon partielle puisque les absents à l'étape 5 n'ont pu en bénéficier. Une tension dans les choix de conception surgit ici : soit nous privilégions l'ouverture sans imposer les formats pédagogiques aux stagiaires dans une perspective autonomisante ou bien nous

contraignons les participants à opter pour un co-apprentissage entre pairs à distance dans une perspective socioconstructiviste.

Au plan méthodologique, l'hybridation a rendu l'analyse fastidieuse puisque nous avons souhaité prendre en compte tous les paramètres d'étude des effets perçus et observés du dispositif sur la formation des sujets en fonction de la modalité.

De plus, en dépit du fait que notre expérimentation fut menée sur une temporalité assez longue et que nous avons veillé à diversifier les données, certains résultats attestent d'une évolution partielle du dispositif notamment en ce qui concerne l'environnement techno-pédagogique. Les deux derniers artefacts ayant été mis en place l'année 2, les constantes relatives à leur appropriation et leur utilisation se limitent à un an :

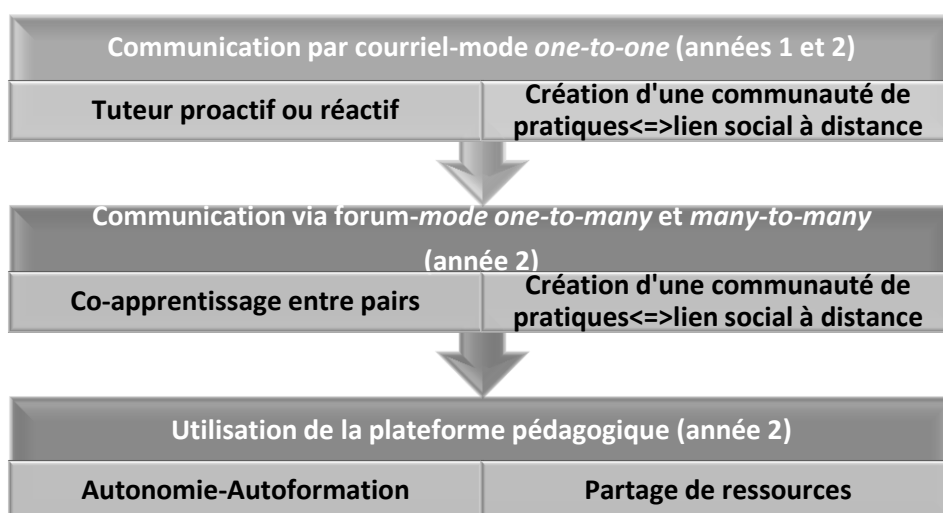


Figure 54. Paramètres d'étude d'utilisation des outils

Nous avons également dû accepter que des données ne puissent être transmises dues au non renseignement des sondages en ligne, au non retour des bilans oraux et écrits des stagiaires absents à l'étape 5, ainsi qu'au fait de ne pas exploiter tous les enregistrements post observations du cours de langue. Par conséquent, nous constatons que la portée des actions évaluatives menées aurait gagné en efficacité si toutes les données prévues avaient pu être exploitées.

D'autre part, notre posture particulière de praticien-chercheur au sein de cette RA alliée à l'observation participante de notre objet d'étude induisait des biais dont nous avons dû mesurer les effets de façon à ce que notre méthodologie reste objectivante, au sens de

Macaire (2011). Être à la fois partie prenante de l'action et évaluatrice de cette action a exigé que nous acceptions les manques relatifs à notre travail de conception, et que nous travaillions dans un esprit réflexif afin de questionner nos choix, de les repenser en vue d'opérer modifications et/ou ajustements. D'autre part, il nous a fallu nous auto-évaluer en tant que formatrice en présentiel et tutrice en distanciel, en acceptant les critiques et les propositions des intéressés. Et enfin, nous avons appris à nous distancer de notre travail de conception afin de réduire l'affectivité dont parle Narcy-Combes (2001). Cela nous a aidée à mieux appréhender les aléas ou les ruptures qui ont pu surgir au cours de ces deux années en restant objective face aux incertitudes de la conception et à relativiser le principe de l'optimum au sens de Clénet (2003).

Une autre conséquence de notre posture « multi-fonctions » fut de nous positionner vis-à-vis des stagiaires et de trouver un équilibre entre le désir de proximité qui permettrait au lien social de s'instaurer et la prise de distance qu'exigeaient l'évaluation et le tutorat, ce qui créa une relation particulière « d'entre deux », se situant entre symétrie et dissymétrie, distance et proximité. Il ne fut pas si aisé d'endosser tous ces rôles divers, interdépendants et parfois ambivalents et de passer de l'un à l'autre : être pair puis redevenir tuteur-correcteur tout en gardant le rôle de conceptrice en tête afin de faire avancer le dispositif.

Tous les acteurs appartenaient à la même communauté professionnelle mais possédaient un statut différent, ce qui a joué dans la relation à l'autre, que ce soit au sein du groupe (contractuels, néo-titulaires, PE détachés) et avec le tuteur (titulaire). Cela a provoqué des échanges cordiaux mais teintés de formalisme comme nous l'avons noté dans les discours, qui ne se sont que très rarement « relâchés », surtout en modalité distancielle et sur le long cours. Par conséquent, les quelques tentatives d'échapper à ce formalisme ne purent être initiées que par les stagiaires et non par nous-mêmes, parce que le poids du statut – inconscient ou non - ne nous permettait pas de le faire au risque d'enfreindre les convenances discursives adoptées par les stagiaires. En effet, nous pensons que le discours formel pouvait aussi représenter le moyen pour le sujet en formation de véhiculer une image professionnelle de lui, totalement en adéquation avec la démarche de construction identitaire au sein d'un développement professionnel propre.

7.3 Transférabilité et modélisation

Nous avons proposé un dispositif médiatisé de formation qui s'inscrivait dans une démarche d'apprentissage particulière et non *ex nihilo* : la formation des enseignants de langue non titulaires qui répondait à des besoins pédagogiques et contextuels spécifiques. L'intérêt de notre travail de recherche repose sur la faculté de partage et de transférabilité de cet objet d'étude à un public et à des contextes différents ou plus larges.

Dans cette optique de partage, nous tenterons de proposer un cadre, un modèle, qui illustrera notre propre compréhension du fonctionnement du dispositif à l'étude, en sachant qu'il répond à des besoins et à un contexte précis. Cette modélisation aura pour objectif de coupler la théorie à la pratique, les éléments prescrits de la conception au vécu de l'usage des acteurs du dispositif médiatisé.

7.3.1 Transférabilité

Nous allons dans un premier temps situer notre objet d'étude au sein de l'ensemble des dispositifs de formations hybrides. La vision heuristique plus globalisante qui se dessine une fois l'expérimentation terminée aide à obtenir un panorama de ses caractéristiques de ses atouts et failles. Cela nous éclaire sur les critères à prendre en compte pour la transférabilité éventuelle de notre dispositif à un contexte autre, à un public différent...

7.3.1.1 Un dispositif parmi d'autres...

La typologie que nous avons présentée au chapitre premier de notre thèse²⁴⁵ répertoriait les caractéristiques de six types de dispositifs hybrides. Nous nous appuyons sur cette typologie pour situer le dispositif AOTP au regard des types 4 et 5 dont les caractéristiques se rapprochent le plus de nôtres :

²⁴⁵ Voir 1.1.2.1.

Type	Posture d'enseignement	Métaphore	Caractéristique(s) principale(s)	Caractéristique(s) secondaire(s)
4	Centrée apprentissage	L'équipage	<ul style="list-style-type: none"> - Outils d'aide à l'apprentissage - Outils de communication synchrone et de collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources sous forme multimédias - Objectifs réflexifs et relationnels
5		Le métro	<ul style="list-style-type: none"> - Participation active des étudiants en présence - Participation active des étudiants à distance - Accompagnement méthodologique - Accompagnement métacognitif - Accompagnement par les étudiants - Liberté de choix des méthodes pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Outils de gestion, de communication et d'interaction - Recours à des intervenants et à des ressources externes au monde académique

Tableau 94. Extrait du récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides d'après Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancusco, (2014 : 71)

Notre formation était centrée apprentissage, laissant le stagiaire s'autoformer en autonomie tout en étant accompagné par son tuteur correcteur :

Type 4 : l'équipage. Dispositif centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles.

Type 5 : le métro. Dispositif centré sur l'apprentissage, caractérisé par l'ouverture, la liberté de choix et l'accompagnement des apprentissages. (Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancusco, op.cit).

L'accompagnement par les pairs était prévu mais ne fut pas réellement actualisé par les sujets. Ni les outils de communication synchrone présents au type 4 de cette classification ni le recours à des intervenants externes au monde académique du type 5 n'étaient envisagés, ce qui positionne notre dispositif médiatisé à l'intersection des types 4 et 5, avec toutefois plus de similitudes avec le 4.

Nous avons en effet souligné le manque d'ouverture de notre dispositif qui fixait les échéances des plannings en présentiel et en distantiel, imposait la forme des trois devoirs à rendre et ne prévoyait qu'un échantillon limité d'outils asynchrones.

7.3.1.2 Typologie

Les résultats de l'expérimentation menée durant deux années ont servi de base à l'élaboration d'une typologie des réussites et des améliorations dont nous présentons les éléments les plus saillants :

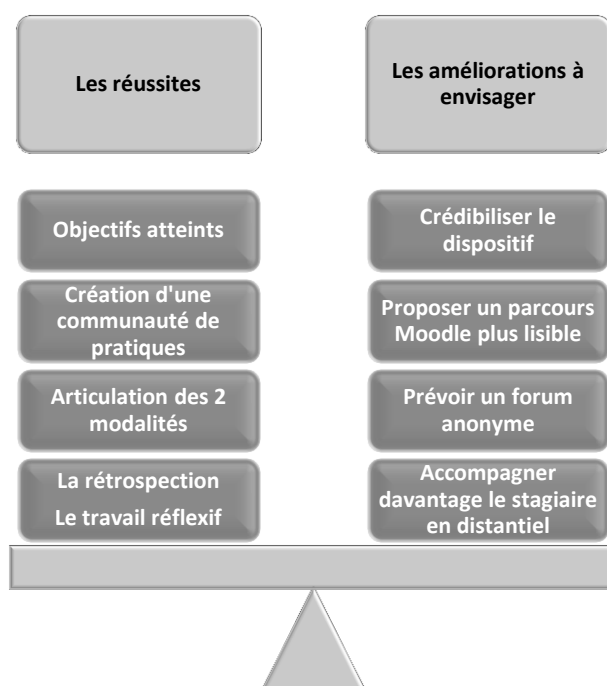


Figure 55. Typologie des réussites et améliorations du dispositif AOTP

Les améliorations possibles font référence aux domaines organisationnel, pédagogique et techno-pédagogique. Les plus values nous laissent envisager le transfert d'éventuels éléments du dispositif aux plans pédagogique, socio-affectif, organisationnel et métacognitif. Voyons le détail de ces éléments afin de dégager les options de transférabilité possibles.

De façon globale, le dispositif proposé fut un succès puisque la performance d'améliorer son travail pédagogique fut atteinte par la majorité des participants (68,09%).

Pour ce qui est de l'articulation des deux modalités du dispositif du point de vue des stagiaires, le travail effectué montre qu'ils ont bien réagi au fait de passer d'une modalité à une autre :

	<i>Bilan travail à distance</i>	<i>Bilan travail de rétrospection</i>	<i>Durée dans le temps</i>
Les 3 devoirs	68,09%		De décembre à avril
La rétrospection		83,08%	Avril
Écart de réussite entre les deux modalités	14,99%		

Tableau 95. Écart de réussite du travail didactique effectué par les sujets en fonction de la modalité

Le faible écart de réussite des travaux réalisés par les stagiaires durant les deux modalités prouve que le fait d'avoir achevé, compris, amélioré le travail à distance les a mis en position de réussite pour mener à bien la tâche finale en présentiel qui consistait à créer une séance pédagogique 'idéale'. Les deux modalités ont donc joué leur rôle spécifique : à la fois en offrant au sujet un espace de travail propice à l'autonomie et l'autoformation, relayé par un accompagnement par le tuteur ou les pairs, et en proposant les rencontres en face à face qui permettaient d'asseoir les acquis de la formation distantielle.

Au niveau socio-affectif, le passage de l'environnement collaboratif à la phase *one-to-one* s'est bien déroulé. En effet, une communauté de pratiques au sens de Wenger (1998) s'est constituée lors de l'étape 1 et s'est maintenue durant la modalité distantielle. Le travail réalisé dans une perspective autonomisante a lié les stagiaires dans un effort partagé de s'améliorer et de bien faire, le « learning as belonging/doing » dont parle Wenger (*op. cit.*, 5), qui fut soutenu et accompagné par le tuteur et la présence à distance qu'il a créée entre les acteurs. Cela a rendu l'étape 5 très intéressante, riche d'un passé de communication virtuelle de plusieurs mois qui a motivé l'interaction directe et facilité le travail collaboratif de rétrospection. Les stagiaires n'ont pas toujours participé aux discussions lancées sur le forum, mais la communauté de pratiques sociales ne s'est pas rompue pour autant puisque les quelques lurkers ont lu les messages et discussions (Mangenot, 2011, Wenger, *op. cit.*).

Le travail métacognitif à distance s'est le plus souvent déroulé en mode *one-to-one*, individualisant les parcours d'apprentissage des sujets sur les deux années, conséquence de l'environnement techno-pédagogique contraint pour l'année 1 et d'une décision pédagogique des stagiaires l'année 2. Cette modalité facilita une pédagogie différenciée, respectant les rythmes et les besoins de chaque stagiaire sur le long terme.

Quelques discussions socio-affectives et pédagogiques furent menées via forum par un groupe d'interactants, certes restreint, mais qui a pu profiter de la présence des pairs à distance, ne serait-ce que pour quelques moments de partage riche et authentiques.

7.3.1.3. Les éléments transférables

Le domaine pédagogique et métacognitif

Le changement paradigmatique a placé le stagiaire au cœur de son apprentissage ce qui a été particulièrement pertinent car il a été amené à vivre une expérience similaire à celle vécue par ses apprenants. En cours de langue, le scénario pédagogique qui s'inscrit dans le paradigme de la perspective actionnelle prévoit en effet que l'apprenant soit maître de son action afin d'accomplir une tâche authentique en langue cible, ce qui rejoint les objectifs du contrat pédagogique de notre dispositif à destination des stagiaires. Cette transposition didactique est adaptable à tous les niveaux de l'apprentissage, ce qui fait que notre dispositif qui était plus spécialement destiné aux stagiaires des lycées professionnels fut proposé aux publics d'enseignants non titulaires professant en collège et lycée général par le corps d'inspection de LVE de l'académie de la Guyane.

Le contenu didactique du cours et notamment le parcours réflexif engagé dans la relation pédagogique en mode *one-to-one* puis en phase présentielle lors de l'atelier de rétrospection sont des éléments particulièrement transférables aux situations de tutorat à distance concernant un public d'enseignants novices ou en phase de transition professionnelle. En effet, ce type d'accompagnement au long cours est rarement possible dans l'apprentissage des non titulaires qui sont en poste, dont les productions didactiques ne peuvent qu'être analysées ponctuellement lors des visites d'inspection ou visites-conseil. Ce type de suivi sur le long terme comprenant une analyse personnalisée et commentée du travail effectué par le stagiaire s'inscrit dans un processus d'apprentissage réflexif très porteur de sens pour le développement professionnel de l'individu.

Le domaine organisationnel

Le contrat pédagogique fut bien accepté par les sujets, aussi nous pensons que le rythme prévu par le planning prévisionnel fut bien pensé. Les retours des participants l'attestent :

<i>B1-P2-Q8</i> <i>et</i> <i>B2-P3-Q8</i>	A votre avis, le planning prévu était : Satisfaisant : 66,66% / Très satisfaisant : 33,33% Moyennement satisfaisant / Un peu satisfaisant / Pas du tout satisfaisant : 0
---	--

Le planning s'adaptait aux contraintes de l'année scolaire et à notre public d'enseignants en poste, c'est-à-dire que nous avons tenu compte de la charge de travail qui leur incombait de sorte que les tâches soient faisables. Ce type de procédé peut aisément se transposer à d'autres milieux éducatifs ou professionnels.

L'articulation de l'hybridation fut bien menée comme le soulignent les résultats du tableau 95 (7.3.1.2.), avec un faible écart de réussite entre les travaux effectués en présentiel et en distantiel, ce qui montre que les deux modalités se sont régulées. En dépit du fait que les sujets souhaitaient une rencontre en face à face supplémentaire, ils ont malgré tout joué le jeu de l'hybridation et l'on apprécie alors que c'était une première pour la plupart d'entre eux :

<i>B1-P3-Q1-2</i> <i>et</i> <i>B2-P3-Q1-2</i>	Connaissiez-vous ce dispositif de formation hybride avant de participer à celle-ci ? Non : 80% Oui : 20% Avez-vous apprécié ce dispositif de formation hybride ? Oui : 100% Non : 0
---	--

Dans le cas de notre dispositif médiatisé, le concepteur fut aussi formateur, ce qui a permis d'instaurer une « conception développementale » du dispositif (Orly et Vidal-Gomel, 2011 : 120). En tant que conceptrice, nous avons orienté la conduite du projet en planifiant l'action de formation, et notre travail de formatrice nous a permis de relier cette intention de conception à son opérationnalisation sur le terrain. Nous connaissons le caractère non figé et mouvant des scénarii possibles 'en vue de', établis par le concepteur (Lnard, 2002). Mais le fait de nous trouver au cœur du processus de réalisation du dispositif de formation nous a placée dans une position de rétroaction presque immédiate, efficace car directe, sans intermédiaire. Ces rétroactions sont ainsi apparues comme le résultat d'un ajustement ou d'une adaptation et ont provoqué d'autres actions qui ont remis le dispositif en mouvement, dans une dynamique propre au dispositif dont nous parlions en section 7.2.1. Cette association étroite entre les deux activités nous paraît intéressante à reproduire parce qu'elle permet une évolution du dispositif plus efficace que s'il dépendait du couple concepteur-formateur formé de deux personnes.

Le domaine socio-affectif

La distance spatio-temporelle n'a pas empêché les liens socio-affectifs de s'établir, au contraire, les stagiaires ont tous apprécié l'efficacité de la rupture spatio-temporelle de l'échange à distance. Comme l'indiquent les résultats de notre étude sur la CMO, les échanges privilégiés furent de types socio-affectif ou pédagogique (Annexes 23 et 44 et 45), ce qui montre que la distance eut tendance à favoriser un échange professionnel mais qui a laissé la place à une communication pure. Même si nous ne disposions pas d'outils permettant une communication synchrone, nos stagiaires ont malgré tout gardé le lien social actif sur une temporalité assez longue, à tel point que certains ont souhaité continuer les échanges, en perpétuant le forum de discussion sur l'année scolaire suivante (Annexe 43). Par contre, nous avons souligné l'importance de disposer d'au moins deux outils différents de façon à établir puis conforter la communication à distance sur le long terme, afin que l'un prenne le relais de l'autre dans le cas d'un manque d'appropriation de l'outil, comme ce fut le cas pour certains stagiaires vis-à-vis du forum.

7.3.2 Pistes évolutives

7.3.2.1 Pérennisation du dispositif médiatisé

Nous rappelons que notre dispositif fut au centre des logiques *top down* et *bottom up* et qu'à ce titre, il bénéficia de l'appui institutionnel macro éducatif. Cela eut aussi des répercussions positives sur la pérennisation du dispositif, puisque nous avons vu que plusieurs formations du même type furent menées de concert par le corps d'inspection LVE dans le secondaire, pour le collège et le lycée général et qu'elles sont toujours d'actualité au moment où nous rédigeons ces écrits²⁴⁶. Comme le dit Rivens Mompean (2013 : 90) :

Une innovation partie du terrain a plus de chances d'être adoptée car elle s'appuie sur des porteurs actifs dans un contexte identifié. Par contre elle risque de s'essouffler si dans un deuxième temps, elle n'est pas reprise en main par l'institution pour la pérenniser et éviter ainsi qu'un éventuel désintérêt du porteur (par lassitude ou changement de lieu de travail) ne mette fin au mouvement engagé.

Cela est particulièrement vrai dans notre cas, puisque les dispositifs médiatisés de formations hybrides académiques dépendent du rapport à l'innovation de l'institution et

²⁴⁶ Source du PAF académique de Guyane de 2016-2017.

des possibilités contextuelles qui y sont associées. Le facteur humain reste fondamental dans ces entreprises, nous pensons plus particulièrement aux rôles et à l'influence de personnes volontaires, motivées et impliquées qui s'investissent en temps et en heures dans des projets pédagogiques institutionnels innovants.

Ainsi, nous rejoignons les propos de Rivens Mompean (*op. cit.*) sur l'idée d'une fragilité de la pérennisation des dispositifs de formation une fois créés, qui dépendent parfois d'un petit groupe d'individus dont les fonctions et statuts sont peu reconnus et de surcroît évolutifs. Ainsi, pérenniser les dispositifs innovants ne revient-il pas à reconnaître ou/et pérenniser le rôle et statut des personnels impliqués dans leur création et leur réalisation ?

Le cas précis du métier de formateur, en entreprise ou en institution, est au cœur de cette question : souvent mal défini²⁴⁷, transitoire et amené à évoluer vers d'autres fonctions, le formateur est pourtant un élément essentiel du dispositif (Orly et Vidal-Gomel, 2011). Pour ce qui est de l'Éducation Nationale, de nouvelles dispositions applicables depuis septembre 2015, vont dans le sens d'une reconnaissance du métier de formateur académique avec la création d'une nouvelle fonction au statut clarifié et défini. L'accès à la fonction de professeur formateur académique (PFA) est validé par un certificat d'aptitude prenant en compte les compétences et l'expérience du candidat sur le terrain²⁴⁸. Nous pensons que ces nouvelles dispositions institutionnelles représentent une avancée notable vers la reconnaissance du formateur qui s'implique dans les formations innovantes académiques sur le territoire national, et par analogie, marquent sans doute de la part du niveau macro éducatif un désir de reconnaissance de ces formations.

Néanmoins, pour les personnels qui ne rentrent pas dans le cadre de ces nouvelles mesures, le manque de reconnaissance au niveau macro éducatif quant à l'investissement en temps que représentent la conception d'un dispositif médiatisé de formation hybride, le développement d'un cours en ligne ou le tutorat des stagiaires en distantiel est un facteur inhibant la pérennisation des FAD. Il serait souhaitable que les institutions s'investissent davantage auprès des équipes en les soutenant humainement, financièrement et techniquement.

²⁴⁷ Dans le cas de l'enseignement public, la fonction de formateur est souvent proposée en supplément du métier premier : enseignant, enseignant-chercheur, chargé de mission, chargé de cours. Les personnels peuvent être déchargés d'une partie de leur service statutaire ou mener les deux fonctions de concert.

²⁴⁸ Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique : <http://www.education.gouv.fr/cid76100/formateurs-des-premier-et-second-degres-votre-metier-evolue.html&xtmc=formateuracademique&xtnp=1&xtcr=5>

7.3.2.2 Les évolutions envisageables

Le dispositif médiatisé que nous avons conçu fut un projet viable et efficace mais perfectible. Les propositions d'évolution dont nous parlons maintenant relèvent de décisions macro éducatives et par conséquent n'ont pu être menées lors des rétroactions méso éducatives.

Un des objectifs à atteindre viserait à réduire les absences et les abandons des sujets en développant la crédibilité du dispositif par sa validation institutionnelle. Nous avons évoqué l'éventualité d'une cause à effet entre abandons et non diplomation considérée comme « obstacle de taille » avec le cas des MOOCs au premier chapitre²⁴⁹ de notre thèse (Charlier, 2014 : 3), et nous la retrouvons ici, même si nous ne pouvons comparer notre dispositif à un MOOC. Cependant, modifier le statut du dispositif pour le rendre diplômant ne semble guère envisageable, l'institution ayant pour règle de délivrer une attestation de stage au stagiaire qui justifie de sa participation à toute formation suivie et dispensée au PAF, sans valoriser l'investissement de celui qui s'engage dans un dispositif de plusieurs mois. Nous avons proposé une amélioration de l'attestation académique type en faisant valoir la participation du stagiaire aux deux modalités d'apprentissage présentes au sein du dispositif médiatisé. Cependant, nous pensons qu'il faudrait aller plus loin, d'une part en délivrant un certificat plutôt qu'une attestation, ce qui différencierait un dispositif hybride d'une formation plus ponctuelle, et d'autre part en notifiant sur le certificat les deux modalités et leurs objectifs, les outils de l'environnement techno-pédagogique disponibles au sein du dispositif, les dates effectives des rencontres en présentiel associées aux durées des cours suivis et le descriptif des tâches effectuées en présentiel et en distanciel. Un tel certificat valoriserait l'engagement du stagiaire sur le long cours et aurait peut-être un impact sur sa motivation à travailler plus régulièrement en modalité distantielle.

En effet, une formation qualifiante représenterait un facteur susceptible d'agir sur la motivation des sujets (le but) à la participation (l'effort) (Raby, 2008), et les inciterait sans doute à « entrer » dans le dispositif, aidant à réduire les abandons dès le début de la formation.

D'autre part, nous considérons que l'assouplissement des conditions d'accès au dispositif de formation aurait une influence bénéfique sur l'engagement du stagiaire. La prise de contrôle de l'individu sur l'initiative de s'inscrire ou non à une formation a des effets sur sa motivation à la suivre. Nous pourrions donc nous baser sur un ratio de

²⁴⁹ Confer 1.2.4.1.

candidatures spontanées plus important, tout en les couplant avec quelques candidatures désignées d'office par le corps d'inspection. Ainsi mélangés, les candidats désignés d'office considéreraient peut-être leur participation au dispositif plus positivement, voyant que d'autres se sont inscrits de leur plein gré.

Un autre changement, cette fois plus facilement opérable au niveau méso éducatif, serait d'opter pour une variable évaluative qui passerait par la notation des productions des stagiaires (à distance et en face à face) de façon à prodiguer au dispositif une dimension plus validante. Mais ce choix reconsidérerait le paradigme réflexif que nous avons adopté, plutôt basé sur les corrigés commentés et les ateliers de rétrospection que sur une notation, privilégiant l'autoformation à l'hétéroformation. D'autre part, nous pensons que la note peut s'avérer frustrante, parfois traumatisante dans certains cas pour un public de non titulaire engagé dans un processus de construction identitaire.

Dans une visée motivationnelle, il serait concevable de gérer le flux des tâches à accomplir différemment. Au lieu de livrer le contrat pédagogique à l'avance comme nous l'avons fait, nous pourrions prévoir de dévoiler les tâches au fur et à mesure aux intéressés afin de susciter l'intérêt. De surcroît, cette organisation séquentielle aurait l'avantage d'engager le participant à consulter le forum plus régulièrement et d'accroître son activité virtuelle.

En ce qui concerne la composante communicationnelle du dispositif, force est de constater qu'un outil synchrone de type visioconférence serait une plus-value. Un artefact de ce type servirait de relais lors de la phase distantielle relativement longue du dispositif (4 mois), ce qui aurait pour avantage de créer une ou plusieurs rencontres entre pairs en fonction des besoins et des demandes du public. Notons que la présence des outils ne garantit pas leur utilisation, néanmoins, le fait qu'ils soient disponibles et multiples donne plus de chances aux interactions de se produire. Nous avons vu que la messagerie académique avait suppléé le forum et avait pu ainsi empêcher les ruptures d'affordances. D'autre part, notre public d'enseignants fut sensible aux problèmes de perte de face, ce qui a confirmé que des outils anonymes auraient davantage plu aux stagiaires alors que l'utilisation d'une messagerie professionnelle et d'un forum institutionnel n'était pas la meilleure option. Il serait appréciable de proposer d'autres outils tel le blogue par exemple, dont les avantages relatifs aux apprentissages à distance furent souvent décrits dans les

travaux de recherche (Soubrié, 2008 ; Rivens Mompean, 2010 ; Dejean-Thircuir, Mangenot et Soubrié, 2011).

Enfin, dans le souci d'augmenter la participation aux travaux collaboratifs dans une perspective socioconstructiviste, nous pourrions examiner l'idée de rendre obligatoire des échanges de type débat autour d'une question pédagogique ou didactique précise ou concernant des études de cas relevant d'expériences du métier. Le travail en ligne collaboratif en binôme pourrait aussi être mis en pratique en prévoyant une mutualisation des productions à destination de la communauté de pratiques via la plateforme pédagogique, ce qui n'avait pas été envisagé.

Là encore, le choix de l'ouverture est à considérer : laisser les stagiaires décider du format de leur apprentissage ou leur imposer un travail collaboratif ? Ces perspectives d'évolution ne peuvent se définir sans que le profil du public que l'on envisage de former ne soit connu afin d'adapter les possibilités aux contextes financiers, matériels et humains.

7.3.2.3 Modélisation du dispositif AOTP

La modélisation de notre objet d'étude peut s'apprécier comme le moyen de partager un travail fourni, qui prend le format d'un cadre, d'un prototype de l'objet dans une vision explicative accessible et lisible par tous, tout en offrant un modèle de dispositif médiatisé adaptable à d'autres situations formatives. La définition de la modélisation que nous retenons est celle de Le Moigne (2005 : 42), qui entend la modélisation comme un 'disegno' :

(...) Représentations sur lesquelles on peut opérer, comme on travaille sur une carte, ou l'ingénieur sur un épure, et qui puissent servir à faire²⁵⁰.

Nous pouvons aussi aborder la modélisation systémique de l'objet comme un « prêt à former » qui consiste à :

Apprendre ou aider à apprendre à concevoir et à construire des « modèles-artefacts » par lesquels nous tentons de comprendre intelligiblement les situations de formations dans lesquelles nous évoluons. (Clénet, 2005 : 13).

Ainsi, modéliser notre dispositif médiatisé revient à distinguer les pôles qui le constituent, à décrire les relations qui s'opèrent entre les éléments au sein de ces pôles, à

²⁵⁰ Citation de Valéry, P. 1920. *Cahiers*, Tome 1.

considérer le complexe : « sujet-action située » (*op.cit.*, 22) en tenant compte des actions en contexte et de la temporalité. Le dispositif étant un système vivant, il se distingue par sa singularité, son imprévisibilité et sa dimension aléatoire (*op.cit.*, 32), ce qui lui confère une dimension non linéaire mais complexe. L'artefact que nous avons conçu s'est transformé à travers les actions des sujets particuliers qui ont vécu et actualisé la formation, il a été soumis aux rétroactions, aux tourbillons ou récursions organisationnelles au sens de Morin (2005 : 99), qui ont aidé à ce que les intentions premières de la conceptrice, de la pédagogue et de la chercheuse puissent s'adapter aux pratiques de l'utilisateur en situation.

Nous proposons un modèle qui, au sens de Bertin (2015), n'est pas une réponse aux questions posées mais plutôt un cadre pour mieux appréhender un objet complexe dans son ensemble :

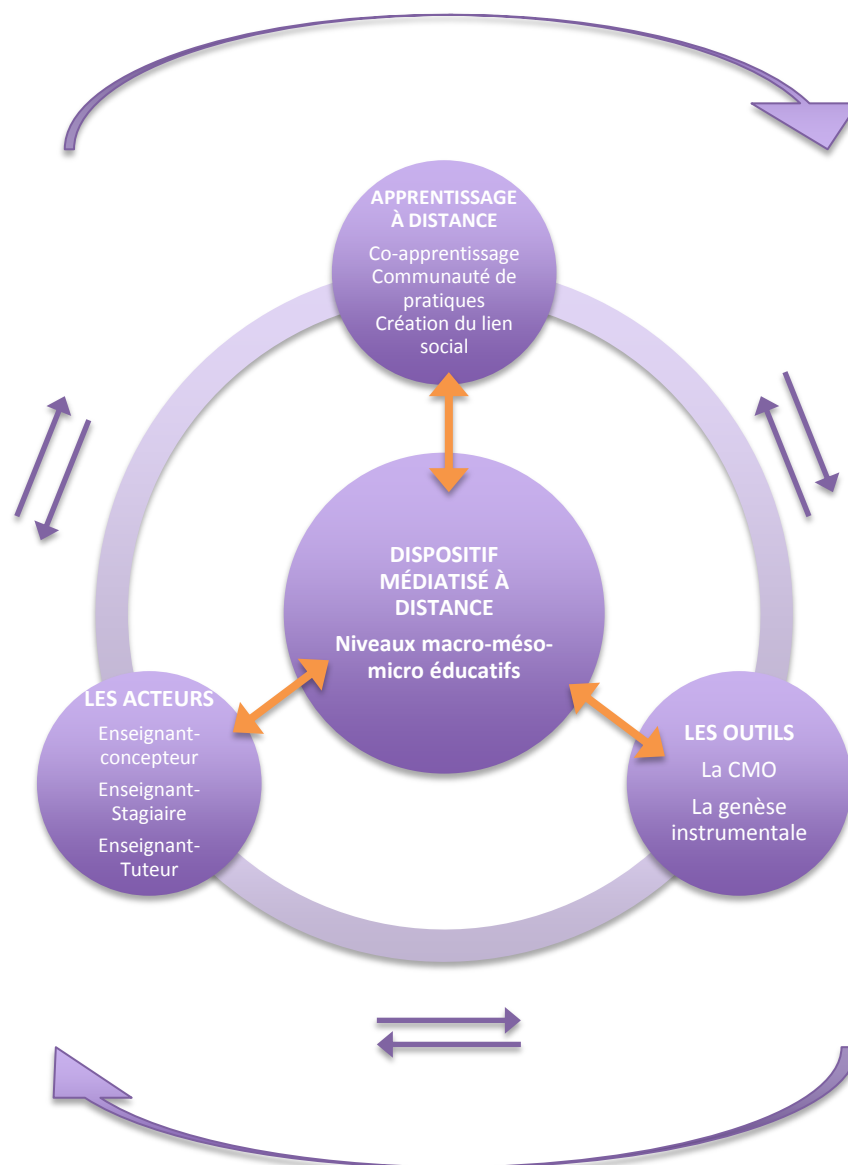


Figure 56. Modélisation du dispositif AOTP

Le modèle est constitué de trois pôles distincts : les acteurs, l'apprentissage à distance et les outils de communication qui sont rattachés aux domaines théoriques associés. Notre RA a mis en relation ces trois pôles aux trois niveaux macro, méso et micro éducatifs afin de créer le dispositif médiatisé à distance. La dimension temporelle a provoqué actions et rétroactions au sein du dispositif qui lui ont permis de vivre, de faire des pauses, de s'améliorer et de fonctionner sur la durée. Les flèches encadrant le dispositif traduisent l'aspect non figé de celui-ci, amené à « bouger » en fonction du temps qui passe et des interactions et rétroactions entre les pôles et les niveaux éducatifs. La temporalité est matérialisée par les deux flèches plus importantes qui encerlent le dispositif dans son ensemble.

7.4 Synthèse chapitre 7

Ce dernier chapitre a mis en évidence le fonctionnement général du dispositif médiatisé à distance durant ses deux années d'existence. Nous avons décrit ses atouts et ses manques en expliquant ce que les usages des acteurs, les rétroactions ou les non rétroactions avaient pu apporter au dispositif au fil du temps, dans une dynamique de recherche-action. Par ailleurs, les théories convoquées à l'origine de ce projet pour concevoir notre objet d'étude, se sont avérées majoritairement viables lors de l'expérimentation. Ainsi, le schéma théorique que nous avons proposé au chapitre trois (3.2.1.5), une fois soumis à l'épreuve de la réalité du terrain, n'a pas été si éloigné du modèle que nous avons présentons au chapitre sept (Figure 56).

Par ailleurs, les limites de notre dispositif médiatisé que nous avons décrites ne diffèrent pas de celles qui ont été démontrées par les recherches menées récemment. Ainsi, le fait que les outils insitutionnels aient été peu appréciés par nos stagiaires n'est manifestement pas nouveau en formation hybride (Peraya et Bonfils, 2012), tout comme les effets d'une perception négative du participant sur le dispositif qui lui est proposé (Peraya, Charlier, Deschryver, 2014).

L'analyse a montré que la vérité du dispositif a parfois différencié de ce qui était attendu. Ces divergences sont analysées dans ce chapitre et confirment bien qu'un dispositif de formation est incontrôlable et imprévisible, ce qui rend son étude passionnante parce qu'elle suppose que le chercheur accepte ses spécificités, s'y adapte et s'enrichisse en retour.

Conclusion générale

Nous sommes arrivées à présent à la phase ultime de notre travail qui avait pour objectif d'étudier les effets d'un dispositif médiatisé à distance sur la formation d'enseignants de langue.

Nous commençons par rappeler succinctement la démarche adoptée puis nous effectuerons une synthèse du réalisé. Enfin, notre conclusion s'achèvera par le rappel de quelques particularités relatives à cette recherche et sur des perspectives envisageables.

La recherche-action en DDLC que nous avons menée a exigé que nous adoptions **une approche transdisciplinaire**, la DDLC étant elle-même une discipline transdisciplinaire par excellence (Pothier, 2003). Le fait que nous nous intéressions à la formation des enseignants de langue à distance nous a dirigée vers des cadres théoriques diversifiés. Nous sommes allée en effet de la recherche sur l'apprentissage médiatisé des langues (ALMT) à l'éducation (Schön, 1983) et de l'analyse ergonomique de l'activité des enseignants (Clot, 1999) à la didactique professionnelle (Pastré, 2002), qui appartiennent à des disciplines différentes telles que la psychologie, la sociologie, la linguistique, les sciences de l'éducation, les sciences du langage...

Notre recherche s'est construite autour et grâce aux apports théoriques de ces disciplines sans que nous nous limitions à l'une ou l'autre d'entre elles.

Dans le but de construire et d'étudier notre objet d'étude, nous avons adopté **une approche par la complexité** (Morin, 2005), de façon à tenir compte mais aussi à rendre compte des paramètres constitutifs du dispositif médiatisé aux trois niveaux macro, méso et micro éducatifs.

D'autre part, nous pouvons dire que notre approche fut également **praxéologique** et **écologique**, puisque nous avons décrit les pratiques pédagogiques et communicationnelles des participants évoluant au sein d'un dispositif médiatisé n'étant pas créé exclusivement pour les besoins de cette recherche.

Dans le cadre des analyses des discours des acteurs, nous avons opté pour une **approche ethnographique** qui s'est intéressée aux traces discursives manifestant la

présence de la communauté de pratiques sociales. De fait, cette approche ethnographique nous a aidée à identifier les manifestations socio-affectives des acteurs, qui ont permis de voir si le lien social à distance avait pu s'établir entre les participants (Jacob et Rivens Mompean, à paraître) avec en retour, la possibilité d'un co-apprentissage entre pairs.

Ces approches ont déterminé la démarche globale qui fut la nôtre durant cette thèse, démarche qui nous a donné les moyens et les outils adéquats pour observer, comprendre, agir, analyser et discuter, mais aussi nous distancer de notre objet d'étude. De surcroît, le fait que nous ayons suivi une logique cyclique en effectuant des allers et retours entre théorie et pratique a donné les moyens au dispositif d'évoluer, de se construire sur la durée de son existence, nous permet de dire que notre démarche fut aussi de type **constructiviste**.

Lors du travail d'ingénierie pédagogique, nous avons établi un schéma organisationnel décrivant les étapes et les activités prévues sur la temporalité de la formation hybride (3.2.1.3-Tableau 32). Nous nous sommes attelée à créer les contenus des productions à effectuer par les participants, en adoptant une approche par tâches (Nunan, 1989 ; Ellis, 2003) pour construire les contrats (ou scénarii) pédagogique et communicationnel du dispositif (3.2.1.3-Tableau 33). Ces contrats ont décrit les tâches à effectuer par les stagiaires selon la modalité (Puren, 2002 ; Nissen, 2004).

Ensuite, nous avons suivi une logique spiralaire par cycles (Kemmis et Mc Taggart, 1988 ; Narcy-Combes, 2001), propre à la recherche-action sur une temporalité de deux ans. Cette logique nous a permis de prendre de la distance vis-à-vis de l'objet d'étude en opérant un va-et-vient entre la théorie et la pratique, nous engageant dans un travail réflexif d'explicitation dans et sur l'action (Macaire, 2011), et d'analyse des actions après qu'elles aient eu lieu, par exemple lors de la phase intermédiaire se situant entre l'année 1 et l'année 2. Les rétroactions découlant de ces travaux réflexifs témoignent de la dynamique de la recherche-action (4.1.2.2), qui a fait vivre et évoluer notre objet d'étude.

Enfin, cette recherche s'est attelée à analyser les effets du dispositif de formation, à la fois médiatisé et hybride, sur la formation de ces stagiaires. Nous avons principalement tenu compte de la participation des formés au dispositif, en considérant la qualité du travail effectué par eux quelle que soit la modalité. Les interactions à distance menées entre pairs et avec le tuteur via les outils de la CMO ont été comptabilisées et analysées de

façon à identifier les traces du lien social à distance, facteur du rapprochement entre les acteurs de la communauté de pratiques.

Le fait que le dispositif ait été opérationnel durant deux années consécutives a rendu possible une étude relativement poussée, permettant de dégager ses plus-values et ses limites. Le prescrit de la conception de l'ingénierie pédagogique s'est confronté au réel du dispositif une fois que les acteurs s'en sont emparés, ce qui a validé ou questionné les choix de conception. Parfois, des situations imprévues se sont produites, mais nous pouvons dire qu'au plan théorique, le projet de dispositif hybride que nous avons défini en amont (3.2.1.5) a été entériné par l'actualisation du dispositif par les acteurs lors de l'expérimentation.

Les résultats nous ont apporté des réponses plutôt encourageantes sur l'efficacité purement pédagogique du dispositif puisque la majorité de nos participants s'est approprié les notions indispensables à l'organisation du cours de langue seconde avec un bilan final de 68,09% de travaux correspondant aux critères qualitatifs demandés (6.1.4.2-Tableau 89). Pour ce qui est du développement professionnel, nous avons constaté que les stagiaires avaient accepté de se former autrement au sein d'une formation bimodale qu'ils avaient plutôt appréciée, même si quelques-uns se sont moins investis mais faute de temps et non par réticence vis-à-vis de l'outil (6.2.1.1). La construction de l'identité professionnelle s'est traduite au sein du dispositif par la possibilité d'acquérir un répertoire didactique, une culture éducative commune, que nous avons pu vérifier à la fois dans les productions écrites, les discours des stagiaires puis lors des entretiens post observation de cours de LVE (6.2.2.2). De surcroît, un lien socio-affectif assez fort s'est créé entre les acteurs, montrant leur désir d'appartenir à une communauté de pratiques où l'on peut communiquer, travailler, échanger entre pairs. Ce lien est aussi représentatif d'une identité professionnelle voulue et agie.

Nous aimerions à présent évoquer quelques particularités relatives à notre travail de recherche. Pour ce qui est de notre dispositif, nous notons qu'en dépit d'outils techno-pédagogiques asynchrones peu innovants tels qu'une messagerie professionnelle et un forum de discussion institutionnel, et de plus mal perçus par les participants de la formation, les interactions relationnelles et cognitives se sont malgré tout instaurées et se sont maintenues au fil du temps. Cette constatation montre bien, à l'instar de ce que disait

Linard en 1996, que la technologie n'est importante que pour ce qu'elle rend possible. Au sein de notre dispositif, c'est l'appropriation du dispositif par les stagiaires dans sa globalité qui a rendu la communication médiatisée efficace.

Pour ce qui est de notre recherche elle-même, notre travail est apparu quelque peu atypique puisqu'il s'est intéressé au cas d'enseignants (de langues) non titulaires du secondaire déjà en poste, qui est une population dont il est moins souvent question en recherche en DDLC que de celle des étudiants engagés dans un cursus universitaire de type MEEF et qui se destinent au métier de l'enseignement. Il nous a semblé pertinent de voir ce que la recherche en DDLC pouvait apporter à des dispositifs plus modestes, qui concernent un public moins large, et qui sont initiés par des porteurs de projet qui ne sont pas toujours issus du milieu de la recherche du domaine (enseignants, formateurs, inspecteurs), mais qui s'y intéressent et qui peuvent profiter de leurs bienfaits. Par ailleurs, pour ce qui est du contexte qui est le nôtre, nous ne connaissons pas d'études en DDLC similaires dans le département de la Guyane Française, ce qui fait que notre recherche est sans doute une première dans le domaine. En effet, le fait de proposer un dispositif de formation hybride a pris tout son sens dans ce département, en apportant une présence institutionnelle (rectorale) sur une grande partie du territoire, sans laquelle ces stagiaires seraient restés isolés géographiquement et professionnellement.

Pour revenir à notre propre pratique en tant que chercheuse, notre regard théorique s'est construit, élargi, enrichi et nous a permis de donner au dispositif étudié une dimension d'objet de recherche scientifique, dont cette thèse est le résultat. Nous nous sommes donc, à l'instar de nos enseignants-stagiaires, développée professionnellement grâce au dispositif, dans une mise en abîme de notre expérience de conceptrice-formatrice/chercheuse-praticienne/experte. Comme le montrent certaines recherches sur les effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel des enseignants du supérieur (Lameul *et al.*, 2011), ce travail a également participé à changer nos pratiques. Que ce soit face aux apprenants de LVE, dans le fait de proposer des ateliers rétrospectifs à nos étudiants de l'université de Guyane (UG), ou dans la participation en tant que praticienne en langue au lancement de la première FOAD de l'UG, élément de la dynamique novatrice de développement de l'enseignement universitaire en Guyane.

Adoptons à présent un regard plus critique sur le dispositif que nous avons conçu et sur l'étude que nous avons menée.

Le caractère évolutif des TIC et les évolutions de la recherche scientifique sur la multimodalité font apparaître les outils de la CMO de notre dispositif peu innovants. Le fait de proposer d'autres « moments ensemble » aux participants par le biais d'un dispositif multimodal aurait vraisemblablement pour avantage de renforcer le lien social, dont nous connaissons l'incidence sur l'apprendre ensemble en FOAD (2.1.2). Nous pensons plus spécialement à la visioconférence associée aux outils mobiles de type smartphone, qui permettrait au dispositif d'ajouter des rendez-vous synchrones en cours de modalité distantielle. Des études sur l'intégration d'outils innovants permettant la multimodalité sont actuellement en cours et pourraient enrichir de nouvelles réflexions sur le type d'outil à intégrer en fonction du contexte et des objectifs visés.

Si nous considérons l'offre tutorale qui était proposée au sein de la formation, il serait bon de la diversifier. Partager les tâches pédagogiques et évaluatives entre plusieurs tuteurs serait plus équitable et le dispositif gagnerait en efficacité.

Au niveau de notre recherche, nous pensons qu'il aurait été pertinent de mener le même type d'étude mais en gardant un groupe de stagiaires identique sur les deux années, de façon à mieux sonder les effets du dispositif sur le développement professionnel des personnels enseignants novices. Il ne nous a pas été possible de le faire, étant donné le nombre important des non titulaires qui devaient être formés dans l'académie. Qui plus est, passer plus de temps avec des enseignants qui débutent dans le métier ou qui souhaitent préparer un concours n'est jamais inutile mais difficilement réalisable en présentiel.

Dans le domaine de la formation proprement dite, le dispositif de formation que nous avons conçu est toujours d'actualité et fonctionne au sein du PAF de la Guyane. Il a été étendu au secondaire de façon générale puisque il est opérationnel au niveau collège et lycée général de l'académie. Il est destiné au public d'enseignants de langues vivantes étrangères non titulaires. Comme nous l'avons expliqué dans notre thèse (3.2.1.2), la formation de ces personnels répond à des besoins pédagogiques locaux importants dans une académie déficitaire en moyens humains, ce qui est toujours le cas, même si le processus de stabilisation des équipes pédagogiques en langue se poursuit. Néanmoins, nous n'ignorons pas la difficulté et la lenteur que ce processus implique, (notamment compte tenu des exigences nationales en matière de concours d'enseignement), ce qui laisse envisager la prolongation et le développement quantitatif et qualitatif de ce type de

dispositif dans l'académie. Le niveau macro éducatif a un rôle à jouer, que ce soit en matière de développement de l'offre des outils de la CMO et dans l'accompagnement de leur appropriation par le personnel concepteur et formateur.

Une perspective tout à fait réalisable de façon immédiate serait d'ouvrir ce dispositif aux disciplines autres que les LVE, afin d'en faire bénéficier les enseignants non titulaires du département, cette fois en ajoutant un outil de communication synchrone de type visioconférence comme nous l'avons vu, ou un forum de discussion anonyme afin de pallier les éventuelles ruptures d'affordances.

Notre dispositif prévoyait une transposition didactique de situations vécues par les stagiaires à la situation d'enseignement de leurs apprenants au sein du cours de langue, mais il est envisageable d'adapter ces mises en abîme à d'autres contextes, comme celui qui concerne l'apprentissage des langues pour adultes en entreprise, par exemple.

Notre dispositif médiatisé s'est inscrit dans le cadre d'un environnement formatif à distance précurseur au sein du PAF. En dépit des obstacles et difficultés contextuelles mais aussi inhérentes à son fonctionnement (abandons, silences, absences), il a été proposé une possibilité parmi d'autres de former un public précis dans un contexte particulier. En effet, il n'y a pas de bons ou de mauvais dispositifs, mais des environnements d'apprentissage adaptés au public et aux objectifs pédagogiques visés.

Lors de notre expérimentation, le lien social nous est apparu comme un élément crucial de l'apprentissage hybride, permettant au co-apprentissage de s'effectuer, aidant au développement de l'autonomie et de la motivation du formé tout en favorisant les échanges socio-affectifs entre pairs. Cette première expérience de conceptrice, tutrice de formation hybride et chercheuse nous a permis de poser les premiers jalons d'une réflexion sur le lien social à distance en FOAD (2.1.2.) qu'il nous plairait de poursuivre et de développer afin d'élargir notre point de vue sur cette thématique.

Bibliographie

Aïm, O. et Depoux, A. (2015). D'une magistralité l'autre. Remédiation de l'éthos professoral par le dispositif du MOOC. *Distances et médiations des savoirs* [en ligne], Vol.9/2015, mis en ligne le 20 mars 2015, consulté le 18 novembre 2015. <http://dms.revues.org/983>

Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. Vincennes-St Denis, France. Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. pp. 139-159, consulté le 21 janvier 2015.

https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice_00000270/document

Albero, B. (2011). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In *Apprendre avec les technologies*, Charlier, B., Henri, F. (dir.) Paris : Presses Universitaires de France, Chapitre 3, pp. 47-59.

Alter, N. (2013). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 392.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 288.

Alvarez, G. (1998). Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français. *Québec français*, n°42, pp. 33-35, consulté le 22 décembre 2016. <http://id.erudit.org/iderudit/57148ac>

Alvarez Martínez, S. (2007). L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO): Quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne ? *Actes du colloque Epal 2007, (Echanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Stendhal, consulté le 28 mai 2015. <http://www.u-grenoble3.fr/epal>

Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de la formation en entreprise – Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod, p. 270.

Astolfi, J.-P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche et formation*, n°8, pp. 19-31.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) – Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan, p. 288.

Barbot, M.-J. (2005). L'autoformation dans l'enseignement supérieur au défi de la complexité, questions de formation et de recherche, *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan, pp. 203-218.

Barbot, M.-J. et Gremmo, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies*, France, n°9, pp. 15-27.

Barbot, M.-J. et Jacquinet-Delaunay, G. (2008). Des ressources pédagogiques aux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ? *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck, Chapitre 5, pp. 143-178.

Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Revue Hermès*, n° 25. Paris : CNRS éditions, pp. 33-47.

Bertin, J.-C. (2003). L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance. *ASP 41-42/2003*, pp. 47-66. consulté le 15 février 2015. <http://asp.revues.org>

Bertin, J.-C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *Alsic* [En ligne], Vol. 18, n°2 | 2015, mises en ligne le 15 février 2015, Consulté le 02 avril 2016. <http://alsic.revues.org/2781>

Bertin, J.-C., Gravé, P. et Narcy-Combes, J.-P. (2010). Second Language Distance Learning and Teaching, *Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, USA : IGI Global, p. 391.

Beauvais, M. (2005). Accompagner en Complexité, Fondements et Paradoxes : vers une Étique de la Paradoxalité, in *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris : L'Harmattan, pp. 188-199.

Bibauw, S. et Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques*, 2, pp. 13-29.

Bibaw, S. Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 30 septembre 2016. <http://ripes.revues.org/358>

Biémar, S., Dejean, K. et Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, N°58. <http://rechercheformation.revues.org/722>.

Bideaud, J., Houdé, O. et Pedinielli, J.-L. (1995). *L'homme en développement*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 522.

Blandin, B. (1999). La formation ouverte et à distance : état des lieux début 1999. In *Actualités de la formation permanente*, n°160 du 01/05/1999, pp. 18-28.

Blandin, B. (2003). Regards croisés sur la formation ouverte et à distance. *Distances et savoirs*, Vol.1/2003, pp. 413-417.

Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, Vol.2-3/2004, pp. 357-381.

Bonvin, G. (2014). Dispositif hybride et approche d'apprentissage. Analyse de la relation entre un cours à dispositif hybride et l'approche d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. *Education et Formation*, e-301, pp. 105-163. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=19&page=3>

Boullier, D. (2014). MOOC : en attendant l'innovation. *Distances et médiations des savoirs*, [en ligne], Vol.6/2014, mis en ligne le 04 juillet 2014, consulté le 12 novembre 2015. <http://dms.revues.org/685>

Bourdet, J-F. (2014). Les problématiques de conception en formation à distance : logiques et contextes du web. *Distances et médiations des savoirs* (en ligne). Vol.7/2014. Mis en ligne le 27 octobre 2014, consulté le 22 janvier 2015. <http://dms.revues.org/808>

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, in *Revue française de pédagogie*, n°105, p. 83-119.

Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, [En ligne] n°54, pp. 135-149, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 30 septembre 2016 <http://rechercheformation.revues.org/945>

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. In : *Recherche et formation*, n°35. Formes et dispositifs de la professionnalisation, sous la direction de M. Altet et R. Bourdoncle, pp. 117-132, consulté le 11 juin 2016. www.persee.fr/doc/refor_0988_1824_2000_num_35_1_1674

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 222.

Bourguignon, C et Narcy-Combes, J.-P. (2006). Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation, *ASp* [En ligne], pp. 39-40 | 2003, mis en ligne le 18 mai 2010, consulté le 01 octobre 2016. <http://asp.revues.org/1377> ; DOI : 10.4000/asp.1377.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, in *Synergie Europe*, n°1.

Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Conférence donnée à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble du 7 mars 2007*.

Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL : d'une logique de contenu à une logique de projet, *CRDP*, Dijon, 2011. www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_logique_projet_ens_langues_2011.pdf

Bouyssi, C. et Nissen, E. (2013). Asymétrie dans la télécollaboration : raisons ingénieriques et conséquences interactionnelles. Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (*Echanger pour apprendre en ligne*), Grenoble, France. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes.htm>

Brudermann, C. (2013). Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance – Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère. *Alsic*, Vol.16/2013. <http://alsic.revues.org/2633>.

Brugvin, M. (2005). Formations ouvertes et à distance. *Développer les compétences à l'autoformation*. Paris : L'Harmattan, p. 308.

- Burton, R., Mancouso G. et Peraya, D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides. Quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Education et Formation, e-301*, pp. 36-53. <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Burton, R., Lebrun, M., Mancouso G., Peltier, C. et Peraya, D. (2014). Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education et Formation, e-301*, pp. 56-74. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=19&page=3>
- Buysse, A et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives*, [En ligne], Vol.5, n°11, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 18 octobre 2016. <http://questionsvives.revues.org/603>
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris: La documentation française, p. 210.
- Carré, P. et Pearn, M. (1992). *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris: Éditions Entente, p. 153.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 276.
- Carré, P. (2003). L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités. *CARRE P, TETART M (éds.). Les ateliers de pédagogie personnalisés ou l'autoformation accompagnée en actes*. Paris : L'Harmattan, pp. 125-146.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod, p. 224.
- Castello, E. (2013). Echanger en ligne dans des espaces non pédagogiques : comment apprenants et enseignants s'approprient-ils ces fonctionnalités ? *Actes du colloque Epal 2013, (Echanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes. 6-8 juin 2013, pp. 1-9.
- Catroux, M. (2006). Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? *Communication donnée dans le cadre des Journées d'étude de l'EA 2025, IUT de Bordeaux I*. 2-3 février 2006, pp. 1-14.
- Chaptal, A. (2010). Jacquinet-Delaunay Geneviève et Fichez Elisabeth (dir.) *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Revue française de pédagogie [en ligne], 171 I avril-juin 2010. <http://rtp.revues.org/1967>
- Charlier, B., Daele, A. et Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation* 282, pp. 345-365.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2004). Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire. *L'AIPU : 20 ans de recherches et d'actions pédagogiques : bilans et perspectives*, Université Cadi Ayyad.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2005). Apprendre en présence et à distance à la recherche des effets des dispositifs hybrides. *Réseau Education Formation (REF)* [En ligne], mis en ligne le 23 avril 2010, consulté le 12 novembre 2015.

http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/tt/comel2/0910/ressources/dispositifs_hybrides_REF-Charlier.pdf

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, Vol.4/2006, pp. 469-496.

Charlier, B., Nizet, J. et Van Dann, D. (2006). Apprendre, construire des instruments et se construire. Exploration des effets de l'usage des TIC sur la dynamique identitaire d'adultes en formation. *Distances et savoirs*, Vol.4, n°2/2006, pp. 181-199.

Charlier, B. (2008). Une communauté de pratique, un dispositif d'apprentissage au travail ? *Journée d'étude de la FOPA (L'apprentissage en situation de travail)*, conférence, Université de Fribourg, novembre 2008.

Charlier, B. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs*, [en ligne], Vol.5/2014, mis en ligne le 28 février 2014, consulté le 22 novembre 2015. <http://dms.revues.org/531>

Charlot, B. (1990). Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*, n°8, pp. 5-17.

Charrier, B. et Lerner-Sei, S. (2011). Rapport au temps et formation à distance. Un point de vue clinique. *Distances et savoirs*, Vol.9, n°3/2011, pp. 419-443.

Chevallard, Y. (1988). *Esquisse d'une théorie formelle du didactique*. In C. Laborde (éd.), *Actes*, Grenoble, La Pensée sauvage, pp. 97-106.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? In Plazaola Giger, I., Stroumza, K. (dir.) *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, pp. 15-36.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Langues et didactique. Paris : Didier, p. 287.

Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, volume 5, numéro 3-4, pp.16-27. <https://www.erudit.org/fr>

Clénet, J. (2003). L'ingénierie en formation(s) : appliquer et/ou concevoir ? *Éducation permanente*, n°157/2003-4, pp. 63-75.

Clénet, B. et Poisson, D. (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan, p. 288.

Clerc, N. et Agogué, M. (2015). La méta-analyse, espace transitionnel de trans-formation en formation de formateurs. *Questions Vives*, [en ligne], n 24, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 21 mai 2016. <http://questionsvives.revues.org/1775>

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience, *Travailler*, n 6, pp. 31-54. <http://www.cairn.info/revue-travailler-2001-2-page-31.htm>

Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, Vol. 68, pp. 289-316. <http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm>

Collectif de Chasseneuil (2001). *Accompagner des formations ouvertes – Conférence de consensus*, Paris : L’Harmattan, p. 196.

Combessie, J-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte, p. 128.

Cretin-Pirolli, R. et Cottier, P. (2009). Conception et appropriation d’un outil TICE particulier : prise en compte des facteurs institutionnels. *Actes du colloque Epal 2009, (Echanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal. Grenoble. 3,5-7 juin 2009.

Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs : Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*. <http://jime.open.ac.uk/2012/18>

Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2006). Pairs ou tutrices ? *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l’apprentissage et la formation, Paris, CLE International, pp. 75-87.

Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. et Soubrié, T. (2011). Le journal de bord en formation d’enseignants : du blog au réseau social. *Actes du colloque Epal 2011*, Université Standhal. Grenoble 3, 24-26 juin 2011. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-dejean-soubrie.pdf>

Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte à distance, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 58-74.

Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l’enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, Vol.11/2008, n 1, pp. 61-92. <http://alsic.revues.org>.

Demaizier , F. (2000). Autoformation et individualisation. Une pédagogique renouvelée par l’autoformation et l’autoévaluation. Université Paul Valéry. Montpellier 3, pp. 15-30.

Demaizier , F. et Narcy-Combes, J-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, Vol.8/2005, n 1, pp. 45-64. <http://alsic.revues.org>.

Demaizier , F. et Narcy-Combes, J-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les cahiers de l’Acedle*, n 4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, Janvier 2007.

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? Actes du 23^{ème} colloque de l'Admée-Europe – Evaluation et enseignement supérieur. Paris : Université Paris Descartes. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>

Détrie, C. (2013). Lecture de : Les Interactions Verbales de C. Kerbrat-Orecchioni, Cahiers de praxématique, 23 | 1994, document 8. <http://praxematique.revues.org/1508>

Develotte, C. (2003). Accès aux ressources documentaires en situation d'autonomie : pratiques et représentations. *Alsic*, Vol.6/2003, n°1, pp. 45-63.

Develotte, C. (2006). Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 88-100.

Develotte, C. (2008). Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif *Le français en (première) ligne*. *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.3, n°1, Etudes didactiques, pp. 37-56.

Develotte, C. et Codreanu, T. (2010). Enseigner par visioconférence poste à poste : cadre méthodologique pour l'analyse de pratiques tutorales. Institut National de Recherche Pédagogique. Journées Communication et Apprentissages Instrumentés en réseau, Amiens, France, pp. 60-71. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00510826/document>

Develotte, C. et Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*, Vol.8, n°3/2010, pp. 345-359.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Mac Millan, p. 59.

Douzet, C., Letor, C. et Ronchi, A. (2014). Développer des dispositifs hybrides : une opportunité d'apprentissage organisationnel. *Education et Formation, e-301*, pp. 116-124. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=19&page=3>

Du Tertre, J-B. (1654), *Histoire générale des Antilles habitées par les Français*, Tome 1, Bibliothèque nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press, p. 400.

Eneau, J., Lameul, G. et Bertrand, É. (2014). Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : pour quel développement professionnel ? *Éducation et socialisation*, [En ligne], n°35, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 19 mai 2016. <http://edso.revues.org/689>

Félix, C. (2014). De l'intervention-recherche à la production de ressources : quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, [En ligne], n°75, p. 51-64, mis en ligne le 07 avril 2016, consulté le 10 juin 2015. <http://rechercheformation.revues.org/2170>

Gagnon, R. et Balslev, K. (2012). La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de *Repères*. *Repères*, [En ligne], n°46, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 16 décembre 2014. <http://reperes.revues.org/100>

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. et Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective ? Results from a national sample of teacher. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, n°4, pp. 915-945.

Gedik, N., Kiraz, E. et Ozden, Y. (2012). The optimum blend : Affordances and challenges of blended learning for students. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, July 2012, 3(3) pp. 102-115. <http://www.academia.edu>

Gérard, C. (2011). Ingénierie, complexité et ingenium en éducation : la méthode à l'œuvre de la professionnalisation, in T.Ardouin et J.Clénet (dir.). *L'ingénierie de la formation : questions et transformations*. *TransFormations, Recherche en éducation*, n°5, pp. 31-46.

Gibson, J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw and J. Bransford (eds). *Perceiving, Acting, and Knowing*. Hillsdale. NJ : Erlbaum, Chapter 8, pp. 127-143.

Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, n°151/2002, pp. 55-69.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1*. Editions de Minuit, p. 256.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Orphys, p. 180.

Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Les cahiers de l'Acedle*, n°4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, Janvier 2007.

Guichon, N. (2011). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic*, Vol. 14/2011. <http://alsic.revues.org/1983>.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration de TIC dans l'enseignement des langues*. Langues et didactique. Paris : Didier, p. 256.

Grangeat, M. et Muñoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire, *Formation emploi*, [En ligne], 95 I juillet-septembre 2006, mis en ligne le 8 décembre 2009, consulté le 30 septembre 2016. <http://formationemploi.revues.org/2432>

Gravé, P. (2003). Ingénierie de formation et identité professionnelle des formateurs. *Éducation permanente*, n°157/2003-4, pp. 163-170.

Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les cahiers de l'Acedle*, n°4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, Janvier 2007.

Grosstephan, V. (2015). Accompagner la mastérisation de la formation des enseignants en France : un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM. *Questions Vives*, [En ligne], n°24, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 29 mai 2016. <http://questionsvives.revues.org/1786>

Gruson-Daniel C. (2014). Interview du Professeur Avner Bar-Hen. Les MOOC, une nouvelle ruée vers l'or ? Publiée le 20 décembre 2013, [en ligne], <http://virchowvillerme.eu/interview-de-avner-bar-hen-les-moocs-une-nouvelle-ruee-vers-lor/>

Gruson-Daniel C. (2014). Interview du Professeur Antoine Flahault. Tourner un MOOC, une nouvelle expérience pédagogique. Publiée le 27 janvier 2014, [en ligne], <http://virchowvillerme.eu/interview-dantoine-flahault-tourner-un-mooc-une-nouvelle-experience-pedagogique/>

Gruson-Daniel C. (2014). Interview du Professeur Antoine Flahault. Un MOOC réussi sera un MOOC où le professeur sera très discret. Publiée le 17 février 2014, [en ligne], <http://virchowvillerme.eu/interview-dantoine-flahault-un-mooc-reussi-sera-un-mooc-ou-le-professeur-sera-tres-discret/#comment-1472>

Guillemet, P. (2014). Panoramique MOOC. Premières réflexions. *Distances et médiations des savoirs*, [en ligne], Vol.5/2014, mis en ligne le 05 mars 2014, consulté le 27 novembre 2015. <http://dms.revues.org/532>

Henri, F. et Pudelko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, Wiley, 19, pp. 474-487. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190267>

Henri, F. et Charlier, B. (2005). L'analyse des forums de discussion. Pour sortir de l'impasse, Colloque Symfonic, Université de Picardie. http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/bachelor_74111/

Henri, F., Charlier, B. et Peraya, D. (2006). Les forums de discussion en milieu éducatif, témoignages sur la pratique de recherche. Colloque JOCAIR'06, *Premières Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*, Amiens, 6-7 juillet 2006, pp. 13-26.

Henri, F. (2011). Où va la distance ? Est-ce la bonne question ? *Distances et savoirs*, Vol.9, n°4/2011, pp. 619-630.

Herring, S. (2003). Computer-Mediated Discourse, *The Handbook of Discourse Analysis*. In Tannen, D., Schiffrin, D., and Hamilton, H., Oxford, Blackwell, pp. 612-634.

Hidair, I. (2007). Les places de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Guyane, In Légise, I. et Migge, B., *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris : IRD éditions, pp. 209-224.

Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it ? *Theoretical foundations of learning environments*, (Second ed.), Routledge, Chapter 12, pp. 287-300.

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. In *Éducation permanente*, n°107, p. 5.

Houssaye, J. (1998). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang, p. 267.

Huard, V. (2010). L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation. *Savoirs*, n°23, pp. 73-94.
<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-73.htm>

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, Vol. 86, pp. 5-16. <http://www.persee.fr>

Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Bureau international d'éducation, vol. 24, Paris : UNESCO, n°3-4. pp. 793-820.
www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskf.pdf

Jacob, M. et Rivens Mompean, A. (2018). Construire le lien social à distance : un des défis au sein d'une formation hybride pour la formation d'enseignants en langues. *Distance et lien social* : Presses Universitaires Blaise Pascal (à paraître).

Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, n°102, pp. 55-67.

Jacquinet-Delaunay G. et Monnoyer, L. (1999). Le dispositif – entre usage et concept. *Revue Hermès*, Paris : CNRS éditions n°25, pp. 9-14.

Jacquinet-Delaunay G. (2001). Le sentiment de présence, Actes des deuxièmes Rencontres Réseaux humains/Réseaux Technologiques. Poitiers. « *Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation* », CNDP, pp. 183-191.

Jacquinet-Delaunay G. et Fichez E. (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck, p. 320.

Jaillet, A. et Dopover, C. (2015). Professionnaliser à distance des enseignants, une utopie moderne ? *Distances et médiatisations des savoirs*, [En ligne], n°12, mis en ligne le 16 décembre 2015, consulté le 11 mai 2016. <http://dms.revues.org/1199>

Jézégou, A. (2005). Formations ouvertes : Libertés de choix et auto direction de l'apprenant. *Défis formation. Éducation Formation*. Paris : L'Harmattan, p. 288.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, Vol.5, n°3/2007, pp. 341-366.

Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 2008/1, n°16, Distribution électronique Cairn.info pour l'Harmattan. Paris : L'Harmattan, pp. 97-115.
<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-1page97.htm>

Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « Dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Education et Formation, e-301*, pp. 139-147.

<http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=19&page=3>

Jézégou, A. (2015). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage par et dans un MOOC de type connectiviste : recherche conduite auprès de participants au C-MOOC francophone « Itpa 1 » in *International Journal of e-learning of distance education*, Vol 30, n°1.

Kawachi, P. (2011). Unwrapping presence. Exploring the terms used for virtual presence in online education, *Distances et savoirs*, Vol.9, n°4/2011, pp. 591-609.

Kedves, A. (2013). Face threatening acts and politeness strategies in summer school application calls. *Jezikoslovlje*, 14.2-3 (2013), pp. 431-444. <http://hrcak.srce.hr>

Kelly, M. (2008). Vers une approche européenne de la formation des enseignants de langue ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], n°47, pp. 45-54, mis en ligne le 27 juin 2011, consulté le 19 octobre 2012 <http://ries.revues.org/410>

Kemmis, S. et Mc Taggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press : Geelong, Victoria.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Le Seuil, p. 92.

Kergoat, P. et Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer. *Revue française de pédagogie*, [En ligne], n°183, mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 06 janvier 2014. <http://rfp.revues.org/4142>

Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs : Prentice Hall/Cambridge, p. 135.

Kramsch, C. et Thorne, S.L. (2002). Foreign Language Learning as Global Communicative Practice. In D. Block and D. Cameron (eds), *Globalization and Language Teaching*. London : Routledge, pp. 83-100.

Ladmiral, J-R. et Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin, p. 330.

Lameul, G., Simonian, S., Eneau, G. et Carraud, F. (2011). Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ? *IJTHE.RITPU*, B (1-2), pp. 81-91. www.ijthe.org.

Lameul, G *et al.* (2011). Effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel : élaboration d'un cadre conceptuel et méthodologique dans la recherche hy-Sup. *Actes du VIème colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements*, Université d'Angers, 2011, pp. 173-184. <http://archive-ouverte.unige.ch>.

Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education et Formation, e-301*, pp. 100-113.

<http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=19&page=3>

Lamy, M.-N. (2006). Conversations multimodales : l'enseignement-apprentissage des langues à l'heure des écrans partagés. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 129-138.

Lamy, M.-N. et Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave MacMillan, p. 272.

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton et R., Mancusco, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. *Education et Formation, e-301*, pp. 56-75. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=19&page=3>

Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation, p. 144.

Leclercq, G. (2003). Former et se former à l'ingénierie de formation. *Education permanente*, n°157/2003-4, pp. 149-162.

Léglise, I. (2013). Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes. Linguistique. *Institut National des Langues et Civilisations Orientales*. INALCP PARIS – LANGUES O'. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00880500>

Léglise, I. et Migge, B. (2007). *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Introduction, Paris : IRD éditions, pp. 11-25.

Léglise, I. et Migge, B. (2015). Assessing the sociolinguistic situation of the Maroon creoles. In *Journal of Pidgin and Creole languages*. Vol. 30, n°1, pp. 63-115.

Léglise, I., Lescure, O., Launey, M. et Migge, B. (2013). Langues de Guyane et langues parlées de Guyane. In G. Kremnitz, (dir), *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 671-682. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00847184>.

Le Moigne, J.-L. (2005). Sur l'intelligence de la complexité en formation. *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan, pp. 39-45..

Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. In J. Leplat et M. Montmollin. (éd.). *Les compétences en ergonomie*. Paris : Octares, pp. 41-53.

Lessard, C. et D'Arrisso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec. *Recherche et Formation*, [En ligne], n° 65, mes en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 03 janvier 2015, pp. 31-44.

<http://rechercheformation.revues.org/127>

Letor, C., Douzet, C. et Ronchi, A. (2014). Développer des dispositifs hybrides : une opportunité d'apprentissage organisationnel. *Education et Formation, e-301*, pp. 115-124. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=19&page=3>

Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan, p. 288.

Linard, M. (2001). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques. *Documents, Actes et Rapports pour l'éducation*, CNDP, pp. 41-49.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. In Choplin, H. (dir.) *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. Education permanente*, n°152, pp. 143-155.

Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. *Actes du colloque Epal 2013, (Echanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 6-8 juin 2013.

Luyat, M. et Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *L'année psychologique*, 109, pp. 297-332. <http://www.necplus.eu/APY>

Méar Garcia, S. (2013). Un dispositif hybride pour l'enseignement du FLE : conception, mise en œuvre et effets sur la motivation des apprenants. *Actes du colloque Epal 2013, (Echanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 6-8 juin 2013.

Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les après-midis du LAIRDIL*, n°17, pp.21-32.

Macaire, D. (2011). Recherche-Action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. In Molinié, M. (Ed.), *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales – Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe – Asie)*, Cergy-Pontoise : CRTF, pp. 15-24.

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, Vol. 6/2006, n°1, pp. 109-125.

Mangenot, F. (2006). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? *Intercompreensão, Comunicação electronica em contextos de educação linguística*. Teorias e praticas, Editions Cosmos, pp. 11-28.

Mangenot, F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation*, Vol. 15, pp. 1-20.

Mangenot, F. (2009). Du minitel au SMS, la communication électronique et ses usages pédagogiques. *Linx* [en ligne], 60. <http://linx.revues.org/702>

Mangenot, F. (2011). Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, Ellug, pp. 7-20.

Marcoccia, M. (2001). L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums usenet. *Document numérique* 3/2001, Vol. 5, pp. 11-26. www.cairn.info/revue-document-numérique-2001-3-page-11.htm

Marcoccia, M. (2004). La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face à face avec de l'écrit. *Journée d'étude de l'ATALA, (Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mails, forums, chats, SMS, etc.))*. ENST Paris. www.atala.org.

Maurin, J-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation, *Distances et savoirs*, Vol.2-3/2004, pp. 183-204.

McNamara, O. (2010). Une approche technique et rationaliste. La formation des enseignants en Angleterre, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], n°55, mis en ligne le 01 décembre 2013, consulté le 08 décembre 2013. <http://ries.revues.org/933>

Migge, B. et Renault-Lescure, O. (2009). Langues et école en Guyane. Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane, Fillol V., & Vernaudon J., (éd.), pp. 49-66.

Miguet, M. (2011). Depuis une décennie, la FAD dans les universités françaises. Au croisement des discours de modernisation et du terrain. *Distances et savoirs*, Vol.9, n°3/2011, pp. 331-347.

Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action, *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007.

Moore, M-G. (1993). Theory of transactional distance. Keegan (dir.publ.), *Theoretical Principles of Distance Education*. New York : Routledge, pp. 22-38.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil, p. 160.

Moussay, S., Malo, A. et Méard J. (2012). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs, *Recherche et formation*, [En ligne], n°69, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 01 janvier 2016. <http://rechercheformation.revues.org/1763>

Munari, A. (1994). Jean Piaget. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Bureau international d'éducation, vol. 24, n°1-2, Paris : UNESCO, pp. 321-337. www.ibe.unesco.org/sites/default/files/piagetf.pdf

Narcy-Combes, J-P. (1995). La théorisation de la pratique, *ASp* [En ligne], 7-10 | 1995, mis en ligne le 18 novembre 2013, consulté le 04 octobre 2016. <http://asp.revues.org/3980> ; DOI : 10.4000/asp.3980.

Narcy-Combes, J-P. (1998). La problématique action research/recherche-action et le travail coopératif, *ASp* [En ligne], 19-22 | 1998, mis en ligne le 16 mars 2012, consulté le 30 septembre 2016. <http://asp.revues.org/2835> ; DOI : 10.4000/asp. 2835.

Narcy-Combes, J-P. et Narcy-Combes, M-F. (2000). Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? *ASp* [En ligne], 27-30 | 2000, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 19 février 2017. <http://asp.revues.org/2136> ; DOI : 10.4000/asp. 2136.

Narcy-Combes, J-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI, n°2 | 2001, mis en ligne le 28 juillet 2014, consulté le 28 juin 2015. <http://apliut.revues.org/4639> ; DOI : 10.4000/apliut. 4639.

Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Orphys, p. 238.

Narcy-Combes, J-P. (2006). Deux modes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues. *Cahiers de l'APLIUT* [en ligne], vol. 25, n°2, mis en ligne le 16 avril 2012, consulté le 26 juin 2016. <http://apliut.revues.org.proxy.scd.univ-lille3.fr/2495> ; DOI : 10.4000/apliut. 2495

Narcy-Combes, J-P. et Walski. J. (2004). Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions. *Cahiers de l'APLIUT* [en ligne], vol. 23, n°1, mis en ligne le 10 juin 2014, consulté le 26 décembre 2014. <http://apliut.revues.org/3431> ; DOI : 10.4000/apliut. 3431

Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les langues modernes, Internet et les langues*, pp. 14-24. <edutice-00001446> <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001446>

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, « *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* », numéro spécial, juillet 2006, pp. 44-58.

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic* [En ligne], Vol. 10, n°1/2007. Mis en ligne le 15 novembre 2007. Consulté le 29 avril 2013. <http://alsic.revues.org/617> ; DOI : 10.4000/alsic. 617

Nissen, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Les cahiers de l'Acedle*, Vol. 6, n°1, pp. 197-218. <http://acedle.org>

Nissen, E. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. In Nissen, E., Poyet, F. Soubrié, T. *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, Ellug.

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. ? *Alsic* [En ligne], Vol. 14, mis en ligne le 11 octobre 2011. Consulté le 17 février 2016. <http://alsic.revues.org/2344> ; DOI : 10.4000/alsic.2344

Norman, D. A. (2002). Emotion and design : Attractive things work better. *Interactions Magazine*, ix (4), pp. 36-42. www.jnd.org/dn.mss/emotion_design_at.html

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 224.

Olry, P. et Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, [En ligne], Vol. 8, n°2, mis en ligne le 15 octobre 2011, consulté le 19 mars 2016. <http://activites.revues.org/2604>

O'Rourke, B. (2005). Form-focused Interaction in Online Tandem Learning, *CALICO Journal*, Vol. 22/3, pp. 433-466.

Pain, J. (2007). Célestin Freinet. *Encyclopaedia Universalis*. www.encyclopaedia-universalis.fr

Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités, *Distances et savoirs*, Vol.9, n°4/2011, pp. 565-590.

Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles ? *Distances et médiations des savoirs*, 7|2014. <http://dms.revues.org/797>

Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique, le savoir en réseau*. Montréal : Presses universitaires du Québec, p. 490.

Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La revue de la CFDT*, n°39, pp. 3-10.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 9-17.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 9-17.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, [En ligne], n°154, p. 147-198, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. <http://rfp.revues.org/157>

Peraya, D. (1999). Le dispositif - entre usage et concept *Revue Hermès*, n° 25. Paris : CNRS éditions, pp. 153-167.

Peraya, D. (2000). Le Cybercentre : un dispositif de communication et de formation médiatisée. S. Alava *et al.* *Cyberspace et formation ouvertes*. Bruxelles : De Boek Université, pp. 16-43.

Peraya, D. et Viens, J. (2003). Relire les projets « TIC et innovation pédagogique » : y a-t-il un pilote ... après Dieu, bien sûr. In T. Karsenti et F. Larose (Éds), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques*. Québec : PUQ, p. 15-60. http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltd/methodo-5-6/dper_iv5.doc

Peraya, D. (2008). Un regard critique sur le concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation, *Les enjeux de l'information et de la communication*, Suppl. 2008, *TEFCA*, Université de Genève.

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>

Peraya, D. (2011). Un regard sur la distance vue de la présence. *Distances et savoirs*, Vol. 9, n°3/2011, pp. 445-452.

Peraya, D. et Bonfils, P. (2012) Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia. *Distances et Médiations des Savoirs*. 1.

Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Etudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Education et Formation*, e-301, pp. 16-34.

<http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=19&page=3>

Peraya, D. (2014). Pour Distances et Médiations des savoirs. Octobre 2014. *Distances et médiations des savoirs*, 7, 2014. <http://dms.revues.org/807>

Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, [En ligne], n°8, mis en ligne le 14 janvier 2015, consulté le 18 novembre 2016. <http://dms.revues.org/865>

Peraya, D. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs*, [En ligne], n°10, mis en ligne le 20 février 2016, consulté le 01 octobre 2016. <http://dms.revues.org/1094>

Perez-Roux, T. et Lanéelle X. (2013). Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? *Recherche et formation*, [En ligne], n°74, mis en ligne le 28 avril 2016, consulté le 21 juillet 2016. <http://rechercheformation.revues.org/2121>

Perez-Roux, T. (2015). Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un « genre professionnel » ? *Questions Vives*, [En ligne], n°24, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 22 mai 2016. <http://questionsvives.revues.org/1826>

Perez-Roux, T. et Maleyrot, E. (2015). L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation, *Éducation et socialisation*, [En ligne], n°38, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 11 mai 2016. <http://edso.revues.org/1294>

Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en Éducation*, n°8, pp. 121-126.

Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. *Notions en question*, n°7, pp. 89-101.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Orphys, p. 141.

Price, R. et Price, S. (2003). *Les Marrons*, Châteauneuf-le-Rouge : Vents d'ailleurs.

Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues, *Lidil*, [En ligne], 40|2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulte le 01 octobre 2016, <http://lidil.revues.org/2925>

Puren, C. (2001). De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches. In *Didactique de l'espagnol (1) : langue, culture et stratégies de formation – Actes des « Journées angevines » mars 1999-mai 2000*. Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, n°4, pp. 31-34. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001m>

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle. *Les langues modernes*, n°3, pp. 55-70.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*. [En ligne]. Vol. XXIII, N1 | 2004, mis en ligne le 6 janvier 2013, consulté le 21 octobre 2014. <http://apliut.revues.org/3416>

Puren, C. (2009). Conclusion-syntèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactiques des langues-cultures étrangères. In Rosen (dir.). pp. 154-167.

Quintin, J-J. (2005). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*. Travail de fin d'études approfondies en Sciences de l'Éducation, Université de Mons-Hainaut.

Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Outils pour le calcul et le traçage de courbes*, CNDP-DIE, pp. 61-65.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Raby, F. (2008). Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Les langues modernes*. 3/2008 : Pleins feux sur la motivation. www.aplv-languesmodernes.org

Réseau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASP*, [en ligne], 35-36 | 2002. <http://asp.revues.org/1656>

Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, [En ligne], Vol. 8, n°2, mis en ligne le 15 octobre 2011, consulté le 19 mars 2016. <http://activites.revues.org/2618>

Rinaudo, J-L. (2009). Présence-absence des formateurs. *Actes du colloque Epal 2009, (Echanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal – Grenoble 3, 5-7 juin 2009.

Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL* 22(3), pp. 376-395. <https://doi.org/10.1017/S0958344010000200>

Rivens Mompean, A. (2011). Distances plurielles pour l'apprentissage des langues. *Distances et savoirs*, Vol.9, n°3/2011, pp. 375-396.

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressource en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of Innovations*. Fifth Edition [2003], Free Press.

Rouve, S. (1998). Point de vue d'Outre-Manche. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], n°20, pp. 71-83, mis en ligne le 07 avril 2013, consulté le 01 mai 2016. <http://ries.revues.org/2828>

Roux, F. (1990). Psychopathologie des enseignants. Images de soi dans la fonction enseignante, *Recherche et formation*, n°8, pp. 85-91.

Roux, J.-P. (2002). *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires*. <http://dcalin.fr/fichiers/jproux.doc>

Sales-Cordeiro, G. et Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation*, [En ligne], n°56, p. 67-79, mis en ligne le 21 octobre 2011, consulté le 14 octobre 2012 <http://rechercheformation.revues.org/903>

Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, pp. 163-180.

Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York : Basic Books.

Siemens, G., Irvine, V. et Code, J. (2013). Guest Editors'Preface to the Special Issue on MOOCs. An Academic Perspective on an Emerging Technological and Social Trend. *MERLOT*

Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 9, n°2, [en ligne], http://jolt.merlot.org/vol9no2/siemens_editorial_0613.htm

Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, Vol. 43, pp. 51-54.

Soubrié, T. (2008). Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires. *Alsic*, Vol. 11, n°1, [en ligne], mis en ligne le 16 octobre 2008, consulté le 11 avril 2013. <http://alsic.revues.org/843>

Soubrié, T. (2009). Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ? O. Bertrand et I. Schaffner, *Quel français enseigner*, pp. 73-84. www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/pj/soubrie2009.pdf

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In Rosen (dir.) pp. 25-34.

Schwartz, S. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology : an international review*, Vol. 48, Issue 1, pp. 23-47.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, Vol.23 n°1, p. 55-69.

Thorne, S. (2003). Artifacts and clutures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology*, Vol. 7, n°2, pp. 38-67. <http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/>

Tochon, F. (2002). L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire. *Éduquer*, [En ligne], n°2, pp. 135-149, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 01 novembre 2016 <http://rechercheseducations.revues.org/285>

Tricot, A. et Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Revue STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, Vol. 10, pp. 10-27.

Tricot, A. (2004). Guidages, apprentissages et documents. *NEQ-Notions en Questions 8*, pp. 105-108. http://perso.wanadoo.fr/andre.trico/Tricot_Guidage.pdf

Valdes, D. (1995). Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides. *Université de Paris 2*. Paris, Université de Paris 2.

Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning : Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, pp. 2-6. www.sciencedirect.com

Vergnaud, G. (1992). Approche didactique en formation d'adultes. *Éducation permanente*, n°111, pp. 21-31.

Véronique, G-D. (2007). L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, n°4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, Janvier 2007.

Verquin-Savarieau, B. (2014). Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue, *Éducation et socialisation*, [En ligne], n°35, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 12 juin 2016. <http://edso.revues.org/702>

Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement. *Activités*, [En ligne], Vol. 11, n°2, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 19 mars 2016. <http://activites.revues.org/965>

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. *Recherche et formation*, [En ligne], n°56, pp. 33-46, mis en ligne le 06 octobre 2011, consulté le 12 octobre 2012 <http://rechercheformation.revues.org/860>

Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must, *Distances et savoirs*, 2004/1, Vol. 2, p. 53-57.

Wallet, J. (2003). De la Net économie à la Net pédagogie... La fin des bulles spéculatives ? *Education permanente*, n°157/2003-4, pp. 125-135.

Warschauer, M. (1997). *Computer-mediated collaborative learning : theory and practice*. The Modern Language Journal, Vol. 81, n°4, pp. 470-481.

Weissberg, J-L. (1999). Le dispositif - entre usage et concept. *Revue Hermès*, n° 25, Paris : CNRS éditions, pp. 169-178.

Weissberg, J-L. (2001). Entre présence et absence. *Actes des deuxièmes Rencontres Réseaux humains/Réseaux Technologiques*. Poitiers. « Documents Actes et Rapport pour l'Éducation », CNDP, pp. 31-39.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice - Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Wittorski, R. (2008). À propos de la professionnalisation, In J.- M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris : Presses universitaires de France, p. 781-793. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00601567>

Wittorski, R. (2009). La professionnalisation. *Savoirs*, n°17, pp. 9-36. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>

Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation*. Collection Pédagogues et Pédagogies. Paris : Presses Universitaires de France.

Zarate, G. (1999). La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche. *Revue française de pédagogie, L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales*, Vol. 129, pp. 65-72.

Zourou, K. (2007). Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *Alsic* [En ligne]. Vol.10, n°2 | 2007. Mis en ligne le 25 novembre 2007. Consulté le 29 avril 2013. <http://aksuc.revues.org>

NB : En octobre 2017, les liens Internet indiqués étaient valides.

Bulletins Officiels, Cadres de référence, Circulaires, Codes, Cours, Entretiens, Rapports, Revues

Cadre Européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, (2001). *Unité des Politiques linguistiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Didier : Paris.
<http://www.coe.int/lang-CECR>

Campus numériques, enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance. (2002). *Rapport de mission sous la direction de Michel Averous et Gilbert Touzot*. À l'attention du Ministère de l'Éducation Nationale du Ministère de la Recherche de la Délégation à l'Aménagement du territoire et à l'Action Régionale.

Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de la France*, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication.

Charte Européenne des langues régionale ou minoritaires. (1999).
<https://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl14-662.html>

Code de l'éducation, (2005). Article L912-1-1, créé par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 – art.48 JORF 24 avril 2005. Quatrième partie : Les personnels, Livre IX : Les personnels de l'éducation, Titre 1^{er} : Dispositions générales, Chapitre II : Dispositions propres aux personnels enseignants. <http://www.legifrance.gouv.fr>

Code de l'éducation, (2005). Article L421-5, 23 avril, créé par Décret n°2010-99 du 27 janvier 2010 – art.6. Sous-section 4 : le conseil pédagogique. Paragraphe 1 : composition du conseil pédagogique.

Décret n°2013-782 du 28 août 2013 fixant les modalités d'accréditation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle. (2001). Circulaire DGEFP n°2001/22 du 20 juillet 2001.

Dgesc. La direction générale de l'enseignement scolaire. (2013). Entretien du 25/07/2013 : *Le professeur de demain est en formation*. Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche.

Discours de Vincent Peillon du 14/12/2012, *Le développement du numérique à l'école*, <http://www.education.gouv.fr/cid66604/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-discours-de-vincent-peillon.html&xtmc=loisurlenumeacuterique&xtnp=1&xtr=11>

Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final. (2012). Université de Genève.
<http://www.archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>

éduSCOL. (2014). Informer et accompagner les professionnels de l'éducation, Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche. *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues*.

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

éduSCOL. (2016). Informer et accompagner les professionnels de l'éducation, Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche. *Langues vivantes au lycée professionnel*.

<http://eduscol.education.fr/cid45730/lv-lycee-professionnel.html>

Gonthier-Maurin, B. (2012). Rapport d'Information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant. n° 601, Sénat, Session ordinaire de 2011-2012.

<https://www.senat.fr/rap/r11-6011.pdf>

Les modalités et les caractéristiques des outils de communication. (2015). De nouveaux outils de communication. Les relations par Internet. Université Téléq, Québec. (2016).

<http://www.telug.quebec.capsy/2018/relations/outilsde.htm>

Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Un cadre rénové et clarifié pour les missions des enseignants de collèges et de lycées*. Note d'information du 30/04/2015.

<http://www.education.gouv.fr/cid88136/un-cadre-renove-et-clarifie-pour-les-missions-des-enseignants-de-colleges-et-de-lycees.html>

Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche. Bulletin officiel. www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin-officiel.html

B.O. n°23 du 8 juin 2006 ;

B.O. spécial n°2 du 19 février 2009 ;

B.O. n°1 du 7 janvier 2010 ;

B.O. n°29 du 22 juillet 2010 ;

B.O. n°30 du 25 juillet 2013 ;

B.O. n°13 du 26 mars 2015 ;

B.O. n°27 du 2 juillet 2015 ;

B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015

Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée. (1994). UNESCO, *Bureau international d'éducation*, Lev S. Vygotski, vol 24, n°3/4, p. 793-820. UNESCO : Paris.

Portfolio Européen des Langues, 15 ans et +. (2006). Conseil de l'Europe, scérén, CRDP Basse Normandie, Didier : Paris.

Rapport du jury de l'agrégation interne d'anglais de la session 2013, p. 60. <http://saesfrance.org>

Rapport du Symposium de Rüsclikon. (1993). Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe.

Rapport : l'état de l'école en Guyane, Dossier n°1, Octobre 2014,
https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/1893540/gy_ind_01.pdf

Série Niveaux-Seuils. (1975-2005). Préfaces et Introductions Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales. Division des Politiques linguistiques – DG IV. Conseil de l'Europe, F – 67075 Strasbourg Cedex.

Annexes

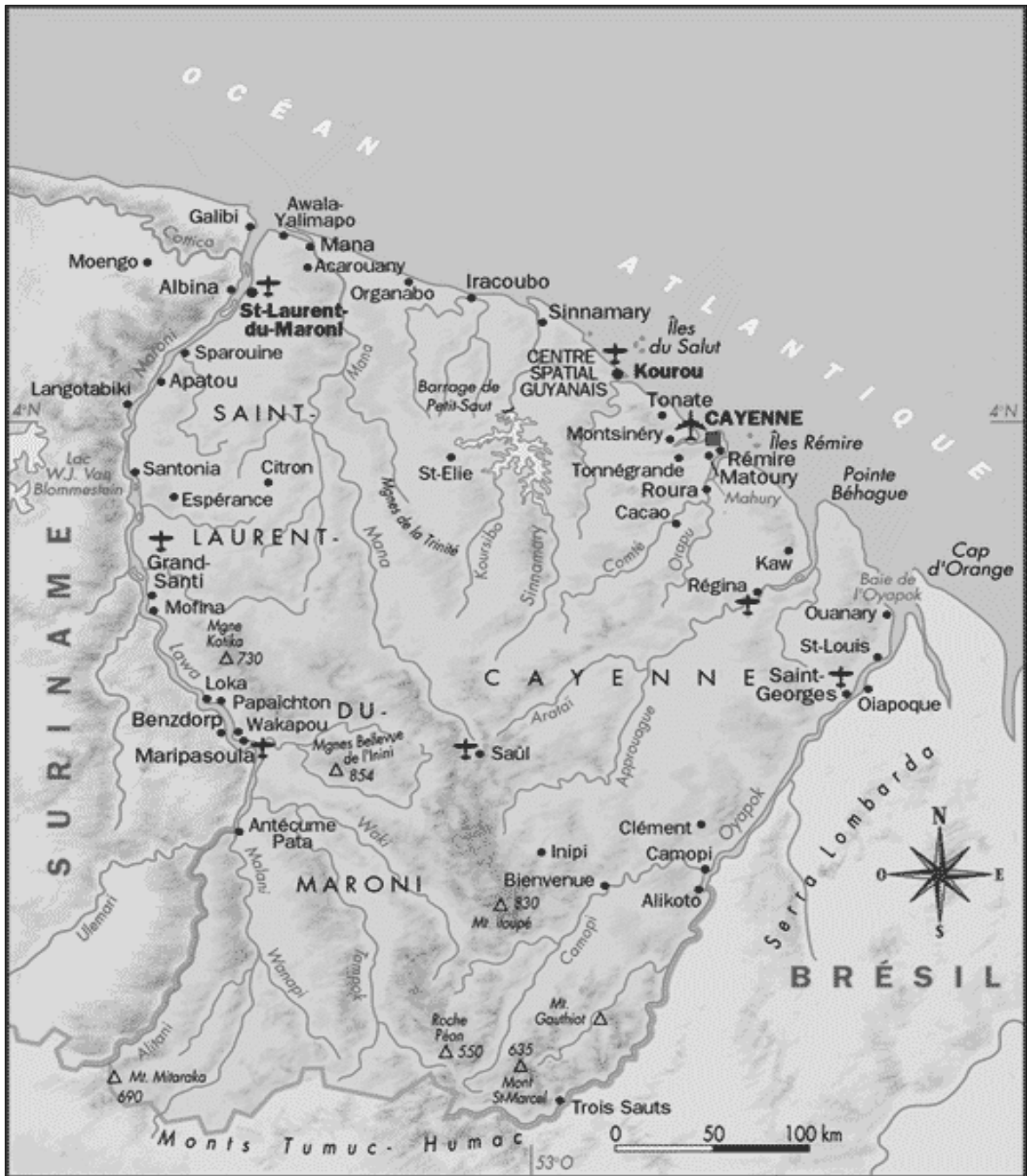
Annexe 1

Situation géographique de la Guyane Française (www.cartograph.fr)



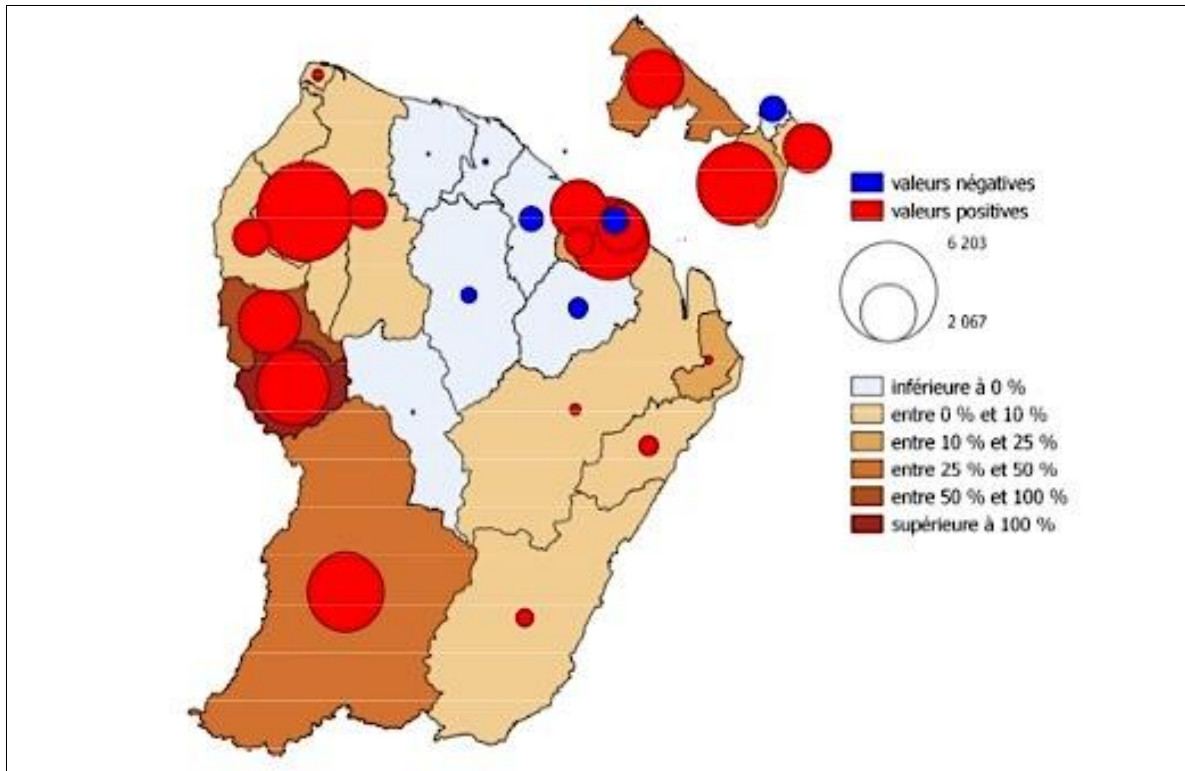
Annexe 2

Emplacement des villes de Guyane Française (www.guyane-française.info)



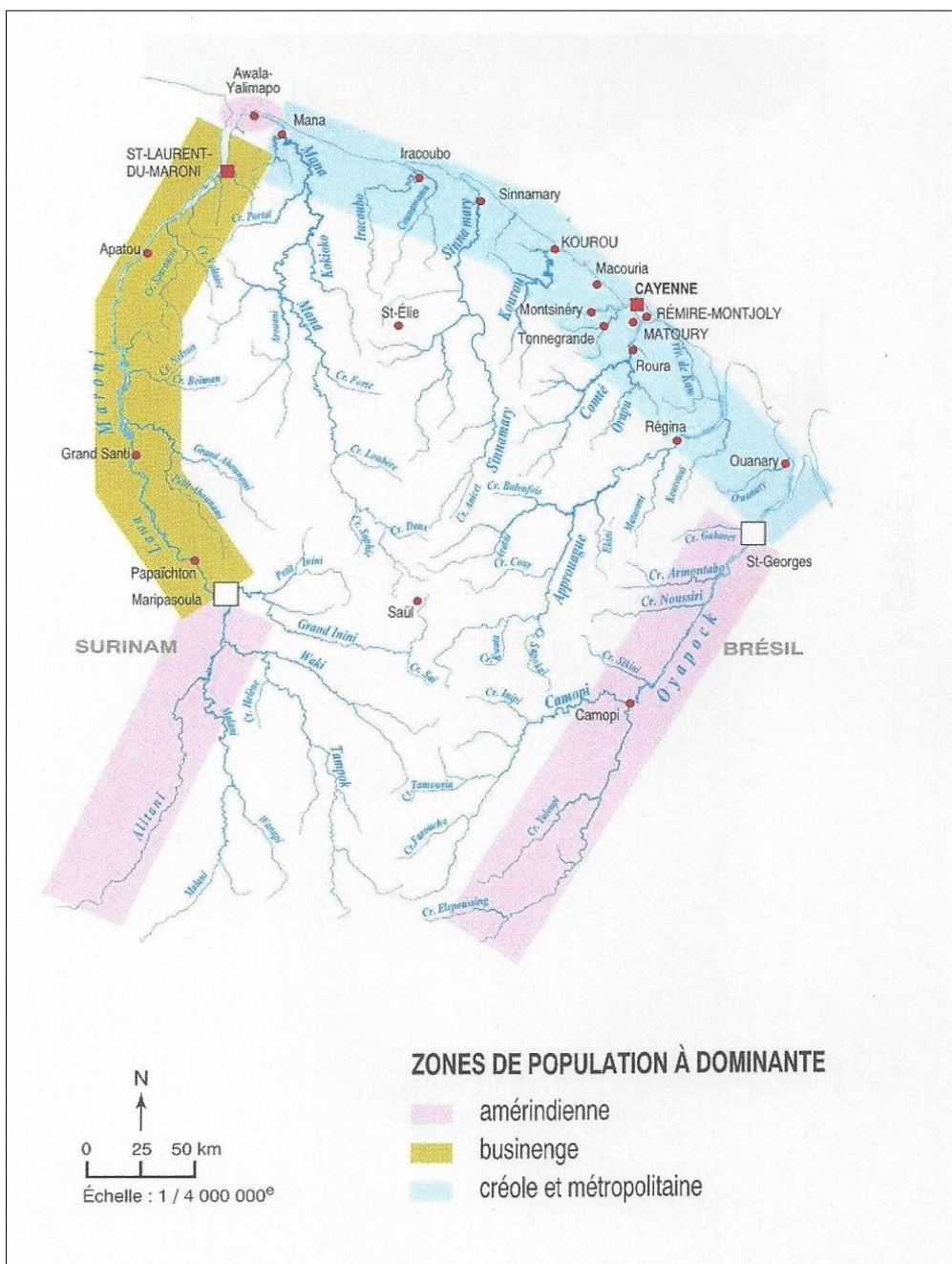
Annexe 3

Évolution de la population entre 2007 et 2012 en nombre et en % (Insee, recensement de la population au 1^{er} janvier 2014, Insee Flash Guyane, n°56, Janvier 2017)



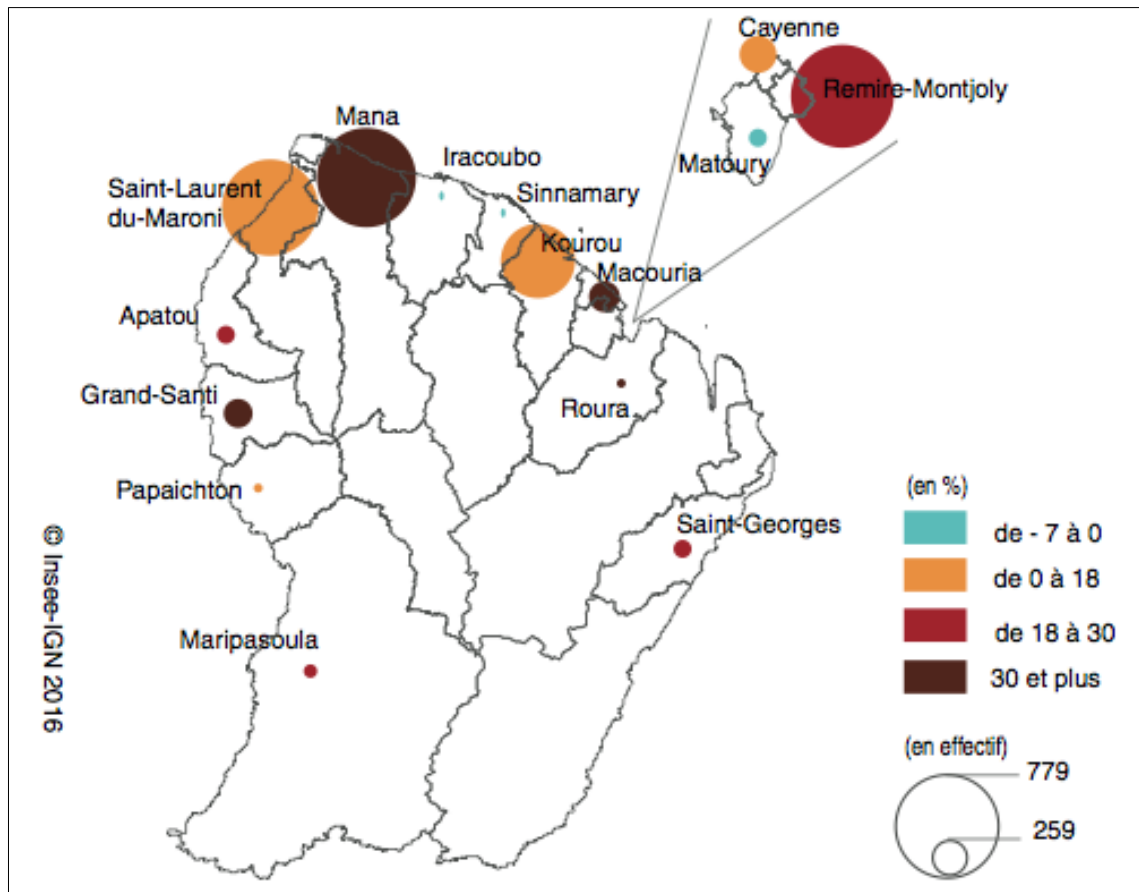
Annexe 4

Les trois zones de population selon les trois dominantes (Léglise, 2013 : 55)



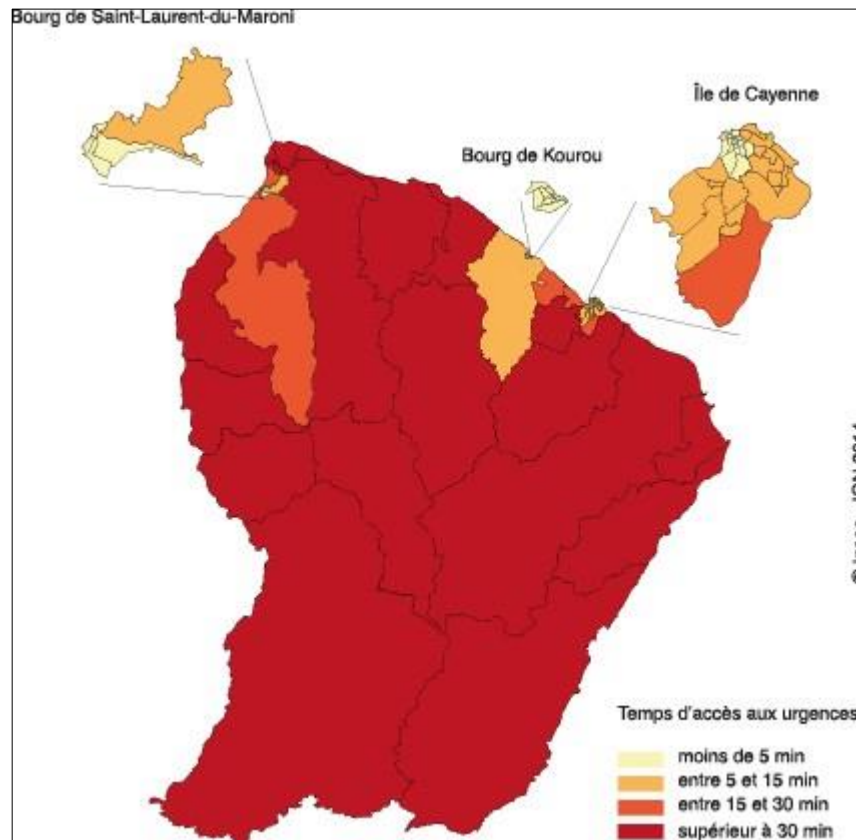
Annexe 5

Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans le second degré relevant de l'éducation nationale entre 2010 et 2015. (Insee Analyses Guyane, n°3, janvier 2016)




Annexe 6

Accès aux soins hospitaliers. Temps d'accès aux urgences en fonction de la zone d'habitation en Guyane. (Insee Analyses Guyane, n°2, octobre 2014)




Annexe 7

Extrait du diaporama de présentation du concours académique,
(Académie de la Guyane, 2012 : 1)




**Concours
académique**



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

**Accompagnement des projets de formation à
distance, formations hybrides**

LMa/Lmu/JFS/JS

- Séminaire e-formation -

19 Décembre 2012

Annexe 8

Trames chronologiques des deux rencontres en présentiel

Trame du cours de 6 heures en présentiel
Apprendre à organiser son travail pédagogique
Étape 1, 1^{ère} rencontre, début d'années scolaires 2013-2014/2014-2015

PARTIE 1 :

Les contrats didactique, technique et communicatif
Les objectifs de la formation et ceux des stagiaires

Accueil des stagiaires-installation-salutations
Présentation de la formatrice
Émargement des stagiaires
Présentation des stagiaires, tour de table et connexion aux ordinateurs (année 2)

Projection du diaporama

Diapos 1, 2 et 3 **LA FORMATION HYBRIDE**

Introduction du cours, présentation du déroulement du cours et du plan en deux parties

Diapos 4 et 5 : présentation et explication des trois phases du dispositif, du contrat didactique et du calendrier annuel prévisionnel à l'aide des deux cartes heuristiques.

Diapos 6 et 7 : présentation des contrat technique et communicatif ainsi que des outils communicationnels proposés (courriel académique et site interlangues LP pour année N – idem plus plateforme Moodle et forum de discussion pour année 2)

Explication des choix des outils retenus

Pause / questions- interaction

Année 2 : prise en main de la plateforme Moodle : aide à la connexion, travail de présentation sur le forum de discussions : premières discussions sur le forum. Consignes sur l'utilisation de la plateforme et du forum de discussions. Navigation sur la plateforme et aperçu du parcours, des fonctionnalités et des informations/ressources déposées. Vérification d'accès pour les stagiaires et pointage éventuel des problèmes techniques (Aide au re-routage du mail académique vers le mail personnel-aide à la connexion, à la navigation, à la prise en main du forum, accès aux profils...)

Diapos 8 et 9 : les objectifs des stagiaires

Explication du contrat didactique dans ses particularités temporelles. Explication des consignes relatives aux contenus des trois devoirs à rendre

Diapos 10 à 12 : les objectifs de la formation hybride

Les objectifs didactiques du travail demandé

Pause / questions- interaction

Temps prévu pour la partie 1 : 3 heures

PARTIE 2 :

Le cours de didactique : l'approche actionnelle
L'organisation pédagogique et la construction de : la séance – la séquence – la progression
– les évaluations

Diapos 13 à 15 :

Rappel des notions indispensables : curriculaires, le CECRL et la PA

Information sur l'accès aux ressources via le site interlangues LP ou plateforme Moodle selon l'année

Diapo 16 : Le CECRL : rappel du contexte - intérêt du référentiel - rappels définitoires de la PA et de la tâche

Diapos 17-18 : questions et critères concrets relatifs à une séance pédagogique

Diapo 19 : Mise en situation n°1 (oral)

Mutualisation des réponses et retour correctif éventuel

Diapos 20 à 26 : **LA SÉANCE PÉDAGOGIQUE**

Rappels des pré-requis à l'élaboration de la séance pédagogique

Information sur les aides proposées par le dispositif de formation (documents supports et ressources multimédias fournis sur le site interlangues, liens vers des exemples de trames de séances déjà construites, ou supports et ressources prévus sur la plateforme Moodle : calendrier et planning...)

Rappel des éléments constitutifs de la séance

Diapo 27 : Mise en situation n°2 (écrit et présentation orale)

Mutualisation des réponses et retour correctif éventuel

Diapos 28 à 31 : suite et fin des recommandations : les documents authentiques, les consignes et le matériel

Diapo 32 : travail sur **LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE**

Diapos 33 à 35 : Conseils et recommandations

Diapo 36 : Mise en situation n°3 (oral)

Mutualisation des réponses et retour correctif éventuel

Diapo 37-38 : cours sur **LES ÉVALUATIONS**

Les trois évaluations et leurs rôles au sein de la séquence pédagogique

Diapo 39 : Mise en situation n°4 (oral)

Mutualisation des réponses et retour correctif éventuel

Diapo 40 à 42 : travail sur **LA PROGRESSION ANNUELLE PÉDAGOGIQUE**

Son rôle, son contenu, son utilité

La problématique

Diapo 43 : Mise en situation n°5 (écrit et oral)

Mutualisation des réponses et retour correctif éventuel

Diapo 44 : dernières aides et recommandations

Diapo 45 : fin.

Pause questions- interaction

Fin de la rencontre

Salutations-remerciements

Temps prévu partie 2 : 3 heures

Trame du cours de 6 heures en présentiel
Apprendre à organiser son travail pédagogique
Étape 5, 2^{ème} rencontre, fin d'années scolaires 2013-2014/2014-2015

PARTIE 1

Bilan général du dispositif de formation

Bilan oral sous forme d'entretien oral

Accueil des stagiaires-installation-salutations

Émargement des stagiaires

Présentation des stagiaires absents à la 1^{ère} rencontre, tour de table

Projection du diaporama

Diapo 3 : annonce du plan de travail de la journée en deux parties

Diapo 4 : **LA FORMATION HYBRIDE PHASE 3** Présentation du travail prévu sous forme de schéma heuristique

Diapo 6 : présentation de données chiffrées : les présents et absents selon la modalité, bilan sommaire des interactions

Pause-transition vers le bilan oral/entretien de groupe semi-directif

Diapos 8-9-10-11 : début de l'entretien oral sur le ressenti des stagiaires sur la formation. Les réponses sont notées au fur et à mesure sur la diapositive correspondant à la thématique lancée :

- les points positifs ;
- les point négatifs ;
- les difficultés rencontrées ;
- les suggestions des stagiaires pour améliorer le dispositif.

Année 2 : même configuration d'administration et de recueil des données de l'entretien oral

Pause

Temps prévu pour la partie 1 : 1 heure 15

PARTIE 2 :
Travail collaboratif rétrospectif
L'organisation pédagogique et la construction d'une séance idéale
Observation de deux séquences pédagogiques-retour réflexif-mutualisation des pratiques

Diapos 12 à 14 : LA SÉANCE PÉDAGOGIQUE

Consignes de réalisation des tâches :

- le regard critique ;
- le travail en groupe ;
- réalisation de la séance « idéale », travail écrit ;
- présentation du travail effectué aux autres groupes ;
- mutualisation et retour sur les pratiques d'organisation et de construction de la séance.

Travail en groupes de binômes

Temps imparti pour la réalisation de la séance pédagogique : 45mns

Temps prévu pour la mutualisation : 2 heures

Pause

Diapos 16 à 28 : LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

Présentation de deux séquences de stagiaires

Retour réflexif oral : points positifs et négatifs, ajustements ou/et améliorations possibles ?

Discussion sur les difficultés d'organisation pédagogique de séquence, conseils et aides mutualisées entre pairs

Temps prévu : 1 heure

Questionnaire anonyme auto-administré : bilan écrit de fin de formation

Temps : de 20 à 30 minutes

Fin de rencontre, salutations et remerciements.

Temps prévu partie 2 : 4 heures

Annexe 9

Diaporama du cours de la première rencontre en présentiel (étape 1)

**APPRENDRE À
ORGANISER SON TRAVAIL
PÉDAGOGIQUE**

FORMATION HYBRIDE PAF 2014-2015
SAINT-LAURENT-DU-MARONI - 14 NOVEMBRE 2014
MANUELLA JACOB

1

PLAN

1ère partie :

1. Présentation de la formation hybride
2. Objectifs des stagiaires
3. Objectifs de cette formation
4. La plateforme Moodle
5. Le forum de discussion

2ème partie :

1. La séance (le CECRL, les objectifs, les compétences et les activités langagières...)
2. La séquence (les contraintes, les évaluations...)
3. La progression

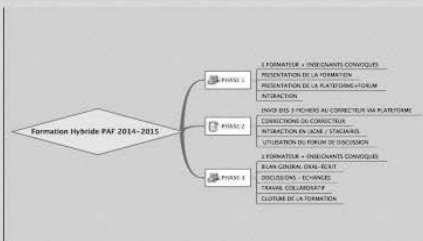
2

1ÈRE PARTIE

LA FORMATION HYBRIDE

3

LA FORMATION HYBRIDE 2014-2015



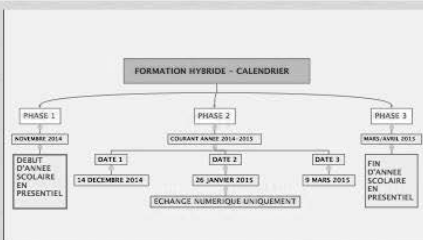
4

LES OBJECTIFS

DE CETTE FORMATION

10

LE CALENDRIER



5

OBJECTIFS DE CETTE FORMATION

- ✓ Apprendre à s'organiser dans son travail pédagogique
- ✓ Apprendre à créer séance, séquence et progression
- ✓ Être suivi(e) et aidé(e) tout au long de l'année scolaire
- ✓ Communiquer avec des enseignants de sa discipline
- ✓ Travailler sur une plateforme en ligne et discuter via forum
- ✓ Apprendre des autres et avec les autres
- ✓ Savoir utiliser les TICE et le site interlangues de l'académie
- ✓ Rendre des productions travaillées de façon personnelle

11

LA PLATEFORME MOODLE

- **Comment se connecter ?**
- <https://dane.ac-guyane.fr/moodle/>
- **Quels sont mes identifiants ?**
- *Les mêmes que ceux du mail académique*
- **Une plateforme, pourquoi faire ?**
- **Quand l'utiliser ?**

6

PROJET PEDAGOGIQUE DE L'ANNÉE

- Créer une **séquence**, c'est créer un ensemble complet de **séances** articulé autour d'un fil conducteur
- La **séquence** s'inscrit dans une logique et une chronologie, elle a un sens, une direction que l'on construit avec les élèves
- La **progression** décrit ce fil conducteur, ce projet annuel qui mène à l'objectif fixé en fin de parcours
- La progression se compose de séquences qui elles mêmes se composent de séances →
- 1 PROGRESSION = 6-7 Séquences = 34-40 Séances

12

2ÈME PARTIE

SEANCE, SEQUENCE, PROGRESSION

13

CECRL, QUID?

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) s'inscrit dans une **perspective actionnelle**

c'est à dire :

L'apprentissage s'effectue à travers la réalisation de **tâches langagières** les plus authentiques possibles, dans un but de communication explicite

16

LES INDISPENSABLES

- Les programmes officiels
 - Le CECRL
- L'approche actionnelle (la tâche)

14

LA TÂCHE

- ◆ Quelles tâches vais-je proposer aux élèves, dans quel but ?
- ◆ Dans quel ordre dois-je les présenter?
- ◆ Combien de temps faudra t-il pour réaliser la tâche?
- ◆ De quels moyens techniques et pratiques ai-je besoin?

17

LES PROGRAMMES OFFICIELS

- Surfez sur le site académique !

<http://webfice-ac.quvane.fr>

➔ Ressources, programmes

- Tout y est... ou presque



15

À VÉRIFIER

- Les tâches répondent à 3 critères majeurs :
 - 1) - La pertinence
 - 2) - L'intégration dans une démarche globale d'apprentissage
 - 3) - L'enchaînement logique
- Organiser les tâches de façon progressive, du simple au complexe = construction de savoirs et de savoir-faire

18

C'EST À VOUS !

- Mise en situation : création et organisation de tâches

1^{ères} tâches d'une séance qui utilise un texte comme document-support à l'acquisition d'un lexique précis.

Que proposez-vous à vos élèves ?

19

LES OBJECTIFS DE SÉANCE/SÉQUENCE

- De plusieurs ordres :
 - Méthodologique
 - Linguistique
 - Culturel
- Leur **but** : construire du **sens**

22

CRÉATION DE SÉANCE, COMMENT PROCÉDER ?

Pour la séance

- Utiliser le document support type pour ne rien oublier
- Détailler au maximum les tâches à effectuer
- Toujours proposer un objectif de séance: qu'est-ce que l'élève sera capable de faire à la fin de la séance ?
- Parler de ce qui va suivre

20

LES COMPÉTENCES

Les compétences mobilisées sont de nature :

- Linguistique (lexique, grammaire, syntaxe, phonologie)
- Sociolinguistique (savoirs en relation avec une situation de communication)
- Pragmatique (organiser, structurer le discours)

23

ÉLABORER LA SÉANCE

- ❖ Se poser des questions :
- ❖ De quels moyens lexicaux, grammaticaux, culturels mes élèves auront-ils besoin pour réussir la tâche finale de fin de séance ?
- ❖ Le challenge : Utiliser les 5 compétences / Penser à l'apport culturel / Intéresser tous les élèves
- ❖ Annoncer les objectifs visés : En fin de séance, l'élève sera capable de...et de...

21

LES 5 ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

- ✓ Écouter
- ✓ Lire
- ✓ Prendre part à une conversation
- ✓ S'exprimer oralement en continu
- ✓ Écrire

24

LES 3 NIVEAUX DE COMPÉTENCE

A1 A2
B1 B2
C1 C2

En lycée professionnel :
LV1 : A2 → B1+
De la seconde à la terminale Bac Pro

À noter dans vos séances

25

QUELS DOCUMENTS UTILISER?

- Les documents sources = authentiques !
- Les documents supports = fichiers texte, image, son, vidéo ou autre format au choix



28

LA TÂCHE

- Sera t-elle **individuelle** ?
Exemple : écrire un mail de mon lieu de vacances (A2)
- Sera t-elle **collective** ?
Exemple : réaliser une recherche sur Miami (A2)
- Donner à l'élève le(s) moyen(s) de s'approprier les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche
Exemple → Aborder différents supports textuels (écrits, sonores) afin d'acquérir un lexique nouveau

26

INCLURE LES 5 ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

- L'**oral** : privilégier les supports audio et vidéo surfer sur le site interlangues LP pour trouver les ressources :

<http://weblice.ac-guyane.fr>



- Utiliser les situations de communication de la vie réelle
- Varier les supports

29

À VOUS !

- Mise en situation : organisation de tâches de début de séance en fonction de l'objectif final
- Que proposeriez-vous comme tâches en début de séance en sachant que l'objectif de cette séance repose sur une des 2 activités langagières orales ?

27

RAPPEL 1 : LES CONSIGNES

- ✓ Les 3 qualités majeures d'une consigne :

- La clarté
- La concision
- Être formulée dans la langue cible

30

RAPPEL 2 : LE MATÉRIEL

- ✓ *Le matériel dont nous aurons besoin en cours :*
- A préciser dans la séance : nature, origine...
- Privilégier le matériel numérique quand cela est possible
- Être prévoyant(e)

31

CRÉATION DE SÉQUENCES : LES CONTRAINTES

- ✓ D'ordre institutionnel → Respect du programme d'enseignement (consulter les BO respectifs)
- ✓ De type logistique → temps imparti / effectif / niveau / équipement à disposition...
- ✓ Liées à la visée pédagogique choisie → Quel est l'objectif final de la séquence dans la progression annuelle ?

34

LA SÉQUENCE

32

ENCORE DES QUESTIONS...

- Adéquation avec les exigences des programmes ?
 - Niveau
 - Contenu
- Adéquation avec la classe visée ?
 - Effectif
 - Équipement possible
 - Niveau de la classe
 - Gestion du temps respectée (de la classe et de l'année)
- Adéquation avec la pédagogie choisie ?
 - Choix des compétences à acquérir
 - Contenu

35

COMMENT FAIRE ?

- **Pour la séquence**
- Utiliser le document support pour vous aider à structurer le travail
- Éviter la séquence trop courte ou trop longue
- Toujours dégager une problématique →
 - Comment ?
- En quoi cette séquence va t-elle amener les élèves à... ?

33

À VOUS !

- Mise en situation : préparation de séquence
- Vous voulez travailler le thème de la période de stage en entreprise avec votre classe de 1^{ère} Bac Pro
 - Dégagez une problématique
 - Trouvez un titre de séquence et les objectifs choisis

36

LES ÉVALUATIONS

- 1) L'évaluation formative
- 2) L'évaluation sommative
- **1) Pendant la séquence** : très utile pour vérifier si tel ou tel objectif intermédiaire est acquis ou en cours d'acquisition. But → diagnostiquer les erreurs ou les carences afin d'y remédier
- **2) En fin de séquence** : veiller à la cohérence entre la démarche d'apprentissage et l'objectif terminal. On se pose la question → qu'est-ce que la classe a appris à mieux faire?

37

LA PROGRESSION

40

L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

- → évaluer le niveau d'une classe, en seconde ou avec une classe inconnue
- → mieux appréhender l'année scolaire et adapter sa progression
- → permet à l'élève de se positionner

38

LA PROGRESSION ANNUELLE

S'organise en :

- Séquences
- Séances

Et vise à mettre en place un projet annuel :

- Le projet pédagogique

41

C'EST À VOUS !

- Mise en situation, planification d'évaluations:
- Dans une séquence de 7 séances, à quel moment placez-vous les évaluations formative et sommative ?

39

LA PROGRESSION

- Trouver une problématique !
- Délimite l'(les)objectif(s) final(aux) visé(s) en fin d'année
- Répondre à la question suivante : **Qu'est-ce que les élèves seront capables de faire à la fin de l'année ?**

42

À VOUS !

- Mise en situation: la progression
- Vous préparez votre progression annuelle, quels sont les éléments à ne pas oublier ?
- Trouvez la problématique pour votre progression annuelle de cette année afin de trouver votre objectif 2014-2015 pour une de vos classes

43

KIT DE SURVIE !

- 1. Je parcours les programmes LP langues pour être informé(e) de ce que je dois enseigner



- 2. Je prends des idées sur les manuels ou sur le site interlangues LP
- 3. J'utilise les corrections du tuteur le mieux possible
- 4. Je pose des questions sur le forum aux autres collègues en partageant idées ou remarques
- 5. Je ne reste pas isolé(e)
- 6. Je garde confiance en moi

44

C'EST FINI !

MERCI DE VOTRE ATTENTION

45

Annexe 10

Diaporama du cours de la dernière rencontre en présentiel (étape 5)

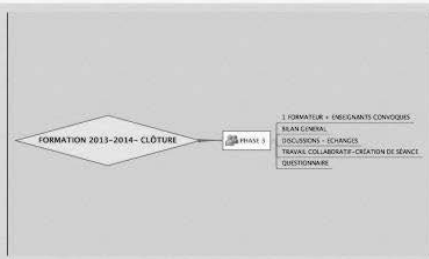


APPRENDRE À ORGANISER SON TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

FORMATION HYBRIDE PAF 2013 - 2014
MANUELLA JACOB
CHARGÉE DE MISSION

1

LA FORMATION HYBRIDE 2013-2014 PHASE 3



4

CLÔTURE DE LA FORMATION

- **Lieu**
- **Date**

2

1ÈRE PARTIE

BILAN GÉNÉRAL DE LA FORMATION HYBRIDE

5

PLAN

1ère partie :

1. Bilan général de la formation hybride
2. Votre ressenti
3. Ce que vous avez apprécié
4. Ce que vous avez déploré
5. Vos suggestions

2ème partie :

1. Travail collaboratif de création d'une séance idéale
2. L'évaluation finale par questionnaire

3

LA PARTICIPATION

- **En présentiel**
 - 16 présents sur 21 inscrits
- **À distance**
 - 11 Présents sur 16 inscrits
- **Les échanges par mail**
- **Bonne interaction générale**

6

VOTRE RESENTI

7

VOS IMPRESSIONS

Les difficultés rencontrées

- PROBLÈMES DE CONNEXION À INTERNET
- DIFFICULTÉ DE TRANSMISSION DE FICHIERS AUDIO OU VIDÉO
- BASCULER DU COMPTE MAIL PROFESSIONNEL AU MAIL PERSONNEL (REROUTAGE)
- MANQUE DE COMPÉTENCES INFORMATIQUES
- SURCHARGE DE TRAVAIL, MANQUE DE TEMPS

10

VOS IMPRESSIONS

Ce que vous avez apprécié

- LE THÈME DE LA FORMATION RÉPOND AUX BESOINS PÉDAGOGIQUES
- FORMATION SPÉCIALISÉE EN LP ET SES PROBLÉMATIQUES
- FORMAT CONTINU DE LA FORMATION DIFFÉRENT, LE FAIT D'ÊTRE SUIV(E) TOUTE L'ANNÉE
- LE TUTORAT À DISTANCE ET LE TRAVAIL DU CORRECTEUR
- L'INDIVIDUALISATION DU DISPOSITIF: PLUS DE TEMPS POUR TRAVAILLER LES DIFFICULTÉS
- LES AIDES ET LES SUPPORTS DU SITE INTERLANGUES
- L'ÉCHANGE NUMÉRIQUE ONE-TO-ONE
- LES RENCONTRES EN PRÉSENTIEL, LE FORMATEUR
- LE CÔTÉ INTERLANGUES QUI PERMET DE TRAVAILLER AVEC LES COLLÈGUES DES AUTRES LVE
- LA LIBERTÉ DANS LA PHASE DISTANTIELLE
- PERMET DE SE SITUER
- AIDE THÉORIQUE ET PRATIQUE

8

VOS SUGGESTIONS

- PROPOSER UNE RENCONTRE SUPPLÉMENTAIRE
- SE RETROUVER ENTRE COLLÈGUES POUR UN MOMENT INFORMEL
- NE PLUS UTILISER LE MAIL ACADÉMIQUE
- ÉCHANGER AVEC LES AUTRES STAGIAIRES VIA UN FORUM ANONYME

11

VOS IMPRESSIONS

Ce que vous avez déploré

- PAS ASSEZ DE RENCONTRES EN PRÉSENTIEL (1 DE PLUS)
- NE PAS POUVOIR D'AVANTAGE ÉCHANGER AVEC LES COLLÈGUES
- LE MANQUE DE FORUM QUI AURAIT PERMIS DES ÉCHANGES ENTRE COLLÈGUES
- UTILISER LE MAIL ACADÉMIQUE UNIQUEMENT
- CONSIGNER D'UTILISER LES TABLEAUX SUPPORTS POUR LA RÉALISATION DES DEVOIRS À PRÉCISER
- MANQUE DE TEMPS POUR RENSEIGNER LES SONDAGES EN LIGNE

9

2ÈME PARTIE

CREATION D'UNE SEANCE IDEALE

12

VOTRE REGARD CRITIQUE

- PRENDRE CONNAISSANCE DE LA SEANCE
 - ET DU DOCUMENT-SUPPORT
- RELEVER LES ERREURS
- NOTER LES OUBLIS

13

LA SEQUENCE

16

TRAVAIL EN GROUPE

- RETRAVAILLER LA SÉANCE
- MUTUALISER LES IDÉES
- PROPOSER UN RÉSULTAT

14

PRÉSENTATION D'UNE SÉQUENCE ESPAGNOL

LA ENTREVISTA DE TRABAJO

17

PRESENTER LA SEANCE

- PRESENTER LA SEANCE RETRAVAILLEE
 - JUSTIFIER LES CHOIX
 - MUTUALISATION

15

LA ENTREVISTA DE TRABAJO

- 1- PLANNING DE LA SÉQUENCE N°: 5
- 2- PÉRIODE: Du 10 Mars 2014 au 4 Avril 2014
- 3- NOMBRE DE SÉANCES PRÉVUES : 7
- 4- GROUPE DE NIVEAU DE COMPÉTENCE : A2- B1

18

LA ENTREVISTA DE TRABAJO

SUITE

- 5- CLASSES ou spécialités composant la Barrette :
Seconde Bac Pro
- 6- NOMBRE D'ÉLÈVES: 24 élèves (toujours en classe entière)
- 7- ACTIVITÉ LANGAGIÈRE DOMINANTE (qui sera évaluée en fin de séquence): S'exprimer oralement en interaction
- 8- TÂCHE COMMUNICATIVE FINALE À RÉALISER:
Par groupe de 2, simuler un entretien d'embauche. Tu cherches un travail pour les vacances d'été, un camarade te propose un emploi.

19

LA ENTREVISTA DE TRABAJO

SUITE

- 12-DESCRIPTEURS du CECRL:
• >Niveau A2 : Peut se faire comprendre dans un entretien et communiquer des idées et de l'information sur des sujets familiers à condition de pouvoir faire clarifier à l'occasion et d'être aidé pour exprimer ce qu'il/qu'elle veut
- Peut répondre à des questions simples et réagir à des déclarations simples dans un entretien.
- >Niveau B1 : Peut utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré, avec quelques questions spontanées complémentaires. Peut fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien ou une consultation mais le fait avec une précision limitée. (p. 68 CECRL)

22

LA ENTREVISTA DE TRABAJO

SUITE

- 9- THÈME(s)/DOMAINE(s) DOMINANT(S) //REALITÉS ET FAITS CULTURELS
- - Étudier et travailler
- 10- SUPPORTS
- - « ¿Quedamos ? Hachette Editiom 2012, p. 38 et 39
- -Annonces d'Internet adaptés pour la séance.
- -« El repartidor de Pizzas», texte tiré du manuel Encuentro de 3ème (extrait de C.Jiménez de Cisneros, Vaqueros de Marca, Editorial: Edelvives, 1996).
- -Séquence: ¡Quiero este trabajo...
espanol.discip.accoen.fr/IMG/pdf/Squence_N2.ppt
- - Audio Quiero ser bombera www.radialistas.net ; Género) División sexual del trabajo
- - ¿Cómo escoger una carrera? © 2012 – SCÉRÉN – CNDP

20

LA ENTREVISTA DE TRABAJO

FIN

- 13-SITUATION D'ÉVALUATION DE LA TÂCHE // INDICATEURS // CRITÈRES :
- - Évaluation Formative.
- - Évaluation Sommativ.
- (Voir fiche sur le déroulement de séances)

23

LA ENTREVISTA DE TRABAJO

SUITE

- 11-COMPÉTENCES COMMUNICATIVES:
- Linguistiques:
- - Lexicales: Utiliser du vocabulaire lié au monde de l'emploi. Formules de politesse, outils de mise en contact. Relancer le dialogue.
- - Grammaticales: Syntaxe des énoncés interrogatifs, affirmatifs et négatifs. Utiliser le prétérit.
- -Phonologiques: Reconnaissance et reproduction des schémas intonatifs des phrases affirmatives, interrogatives et négatives.
- Sociolinguistiques:
- - Règles de politesses / respect des codes socio-culturels.
- Pragmatiques:
- - Être capable d'entretenir une conversation et faire face à une situation de communication particulière (entretien d'embauche).
- - Réagir à des questions inattendues.
- Composante culturelle:
- - Negocios y servicios.

21

PRÉSENTATION D'UNE SÉQUENCE ANGLAIS

ENGLISH
FOOD

24

ENGLISH FOOD

- **Titre de la séquence:** ENGLISH FOOD
- **Classe:** Première Baccalauréat Professionnel Alimentaire (composée de 13 élèves en Boucherie et 11 élèves en polissonnerie)
- **Domaine:** Vivre et agir au quotidien avec l'étude du thème : « British way of life : food ».
- **Scénario:** « Vous envisagez de faire vos courses dans un supermarché à Londres afin de réaliser la recette des pancakes ». Pour cela, vous allez revoir les différents aliments en anglais, apprendre à rédiger une liste de courses et à réaliser une recette de cuisine en anglais.
- Le scénario est en corrélation avec un projet interdisciplinaire pour la Journée du goût où certains élèves de cette classe composeront les recettes suivantes: cupcakes, scones, apple crumble, muffins, carrot cake, ginger bread, bacon and eggs, club sandwich pendant que d'autres élèves expliqueront la recette aux classes venues les déguster.

25

ENGLISH FOOD FIN

- **Niveau CECRL:** A2 Je peux lire des textes courts très simples. Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples. Je peux écrire des notes et messages simples et courts.
- **Niveau CECRL attendu en fin de séquence:** B1 Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux articuler des expressions de manière simple.

26

ENGLISH FOOD SUIE

- **Prérequis:** Les aliments en anglais.
- **Objectifs linguistiques:** - *Lexique* : Révision des aliments et boissons en anglais, vocabulaire d'une recette de cuisine.
- *Grammaire* : Réactivation du Présent simple et des nombres.
- **Objectifs sociolinguistiques:** L'élève doit être capable de décrire une image, de comprendre et de s'exprimer sur les goûts alimentaires, de lire et rédiger des listes de courses et enfin de comprendre et réaliser des recettes de cuisine.
- **Objectif Culturel:** La différence entre les crêpes et les pancakes. (Recette des pancakes).

26

LE QUESTIONNAIRE

27

ENGLISH FOOD SUIE

- **Tâche finale:** L'élève doit être capable de rédiger une liste de courses et de réaliser une recette de cuisine en anglais.
- **Problématique:** Comment amener les élèves à comprendre en classe et à réaliser en cuisine la recette des pancakes en anglais?
- **Supports:** Livre *Take Action (basic and practical English)*, Nathan technique, site internet « Food and Drink » et cahier élève.
- **Matériel:** Documents iconographiques, audio, vidéo et vidéoprojecteur.
- **Durée de la séquence:** 5 séances

27

C'EST FINI !

MERCI DE VOTRE ATTENTION
Et bonne continuation

30

Annexe 11

Questionnaire des défailants de l'année 1

Sondage formation hybride
« Apprendre à organiser son travail pédagogique »
Formation du Plan Académique de Formation 2013-2014
Académie de la Guyane

Merci de prendre un peu de temps pour renseigner ce questionnaire. Il nous servira à des travaux de recherche et à améliorer la formation hybride 2014-2015. Attention car plusieurs choix sont possibles pour certaines questions. Afin de respecter l'anonymat de chacun, n'écrivez pas votre nom sur ce questionnaire.

Première partie

1. Vous avez entre : 25 et 35 35 et 45 ans 45 et 55 ans
2. Sexe : Féminin Masculin
3. Votre discipline d'enseignement :
 Lettres Espagnol Lettres Anglais
 Portugais Anglais Espagnol
4. Diplôme universitaire le plus élevé :
 DEUG Licence Maîtrise / MASTER 1 DEA /
 MASTER 2 Doctorat Autre
5. Autre diplôme universitaire, précisez :

6. Discipline du diplôme universitaire le plus élevé :
 Lettres Anglais Espagnol Portugais Sciences
 Droit-Eco-Gestion Sanitaire et Social Sciences humaines
7. Votre expérience d'enseignement :
 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans au-delà

Deuxième partie

1. Avez-vous participé à la 1^{ère} formation en présentiel ?
 Oui Non
2. Si oui, vous n'avez pas participé à la formation hybride :
 Depuis le début Vous avez abandonné en cours de route
3. Vous n'avez pas participé à cette formation depuis le début parce que :
 Vous étiez absent à la 1^{ère} formation en présentiel
 Vous avez jugé la formation inintéressante
 Vous avez jugé la formation inadéquate par rapport à vos projets professionnels
 Vous n'avez pas trouvé le temps de vous investir
 Autres, précisez :
4. Vous avez abandonné en cours de route car :
 Vous n'avez pas compris ce qu'on vous demandait
 Vous étiez découragé(e)
 Vous n'avez pas trouvé le temps de vous investir
 Vous avez jugé la formation inintéressante

Autres, précisez

5. Connaissez-vous le principe de la formation hybride ?

Oui Un peu Non Pas du tout

6. Trouvez-vous le principe de la formation hybride compliqué ?

Oui Un peu Non Pas du tout Je ne sais pas

7. A votre avis, aviez-vous besoin de cette formation ?

Oui Un peu Non Pas du tout Je ne sais pas

8. Regrettez-vous de ne pas avoir participé à cette formation hybride ?

Oui
 Un peu
 Pas du tout
 Non
 Sans opinion

9. Que pensez-vous du thème retenu pour cette formation hybride : 'Apprendre à organiser son travail pédagogique' ?

10. Seriez-vous de nouveau intéressé(e) par une autre formation hybride l'an prochain ?

Oui
 Un peu
 Moyennement
 Je ne pense pas
 Non, pas du tout

11. Si oui, sur quel thème ?

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire !
Vos réponses nous seront précieuses.
Bonne continuation à tous.

Annexe 12

Questionnaire des défailants de l'année 2

Sondage formation hybride
« Apprendre à organiser son travail pédagogique »
Formation du Plan Académique de Formation 2014-2015
Académie de la Guyane

Merci de prendre un peu de temps pour renseigner ce questionnaire. Il nous servira à des travaux de recherche et à améliorer la formation hybride 2015-2016. Attention car plusieurs choix sont possibles pour certaines questions. Afin de respecter l'anonymat de chacun, n'écrivez pas votre nom sur ce questionnaire.

Première partie

1. Vous avez entre : 25 et 35 35 et 45 ans 45 et 55 ans
2. Sexe : Féminin Masculin
3. Votre discipline d'enseignement :
 Lettres Espagnol Néerlandais Lettres Anglais
 Portugais Anglais Espagnol
4. Diplôme universitaire le plus élevé :
 DEUG Licence Maîtrise / MASTER 1 DEA / MASTER 2
 Doctorat

5. Autre diplôme universitaire, précisez :

6. Discipline du diplôme universitaire le plus élevé :
 Lettres Anglais Espagnol Portugais Néerlandais
 Droit-Eco-Gestion Sanitaire et Social Sciences humaines Sciences

7. Votre expérience d'enseignement :
 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans au delà

8. Votre ancienneté en tant que non titulaire :
 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans au delà

9. Lieu de votre affectation :
 Bassin de Cayenne Bassin de Saint-Laurent-du-Maroni

10. Cette affectation est le résultat d'un choix personnel :
 Oui Non

11. Lieu désiré d'affectation :
 Bassin de Cayenne Bassin de Saint-Laurent-du-Maroni

12. Le volume horaire enseigné :
 18 heures et plus 9 heures Autres

13. Je prépare un concours d'enseignement :
 Capes Externe Capes Interne PLP Externe PLP Interne
 Autres (diplôme, certification, concours mais pas d'enseignement...)

14. Je suis stagiaire néo-titulaire
 Oui Non

Deuxième partie

1. Disposez-vous d'un ordinateur et d'une connexion Internet :

- Chez vous Au lycée

2. Avez-vous participé à la 1^{ère} formation en présentiel ?

- Oui Non

3. Si oui, l'avez-vous appréciée :

- Oui Non Sans opinion

4. Si vous étiez présent(e) à la 1^{ère} rencontre, vous n'avez pas participé à la formation hybride :

- Depuis le début Vous avez abandonné en cours de route

5. Vous n'avez pas participé à cette formation **depuis le début** parce que :

- Vous étiez absent à la 1^{ère} formation en présentiel
 Vous avez eu des problèmes d'ordre technique dès le départ
 Envoyer un travail personnel à un correcteur, cela ne me plaît pas
 Vous n'aimez pas travailler à distance
 Vous avez jugé la formation inintéressante
 Vous avez jugé la formation inadéquate par rapport à vos projets professionnels
 Vous n'avez pas trouvé le temps de vous investir
 Vous n'avez pas compris ce qu'on vous demandait
 Autres, précisez

6. Vous avez abandonné **en cours de route** car :

- J'étais découragé(e)
 Je n'y arrivais pas
 Je n'avais pas que cela à faire...
 Vous n'avez pas trouvé le temps de vous investir
 Vous avez jugé la formation inintéressante
 Vous n'avez pas compris ce qu'on vous demandait
 Vous n'êtes pas très doué(e) en informatique et cela posait problème
 Autres, précisez

7. Connaissiez-vous le principe de la formation hybride ?

- Oui Un peu Non Pas du tout

8. Trouvez-vous le principe de la formation hybride compliqué ?

- Oui Un peu Non Je ne sais pas

9. Avez-vous déjà utilisé une plate-forme de type Moodle avant cette formation ?

- Oui Non

10. Avez-vous déjà utilisé un forum de discussion avant cette formation ?

- Oui Non

11. J'ai trouvé ces outils (plate-forme Moodle et forum de discussion) compliqués à utiliser :

- Oui Non Sans opinion

12. Je n'ai pas compris pourquoi je devais participer à cette formation :

- Vrai Faux

13. A votre avis, avez-vous besoin de cette formation ?

- Oui Un peu Non Pas du tout Je ne sais pas

14. Regrettez-vous de ne pas avoir participé à cette formation hybride ?

- Oui Un peu Pas du tout Non Sans opinion

15. Que pensez-vous du thème retenu pour cette formation hybride : 'Apprendre à organiser son travail pédagogique' ?

16. Seriez-vous de nouveau intéressé(e) par une autre formation hybride l'an prochain ?

Oui

Un peu

Moyennement

Je ne pense pas

Non, pas du tout

Si oui, sur quel thème ?

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire !
Vos réponses nous seront précieuses.
Bonne continuation à tous.

Annexe 13

Questionnaire des actifs de l'année 1

Sondage formation hybride
« Apprendre à organiser son travail pédagogique »
Formation du Plan Académique de Formation 2013-2014
Académie de la Guyane

Merci de prendre un peu de temps pour renseigner ce questionnaire. Il nous servira à des travaux de recherche et à améliorer la formation hybride 2014-2015. Attention car plusieurs choix sont possibles pour certaines questions. Afin de respecter l'anonymat de chacun, n'écrivez pas votre nom sur ce questionnaire.

Première partie

1. Vous avez entre : 25 et 35 35 et 45 ans 45 et 55 ans

2. Votre discipline d'enseignement :
 Lettres Espagnol Lettres Anglais
 Portugais Anglais Espagnol

3. Diplôme universitaire le plus élevé :
 DEUG Licence Maîtrise / MASTER 1 DEA /
 MASTER 2 Doctorat Autre

4. Autre diplôme universitaire, précisez :

5. Discipline du diplôme universitaire le plus élevé :
 Lettres Anglais Espagnol Portugais Sciences
 Droit-Eco-Gestion Sanitaire et Social Sciences humaines

6. Votre expérience d'enseignement :
 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans au delà

Deuxième partie

1. Tout au long de cette formation, vous avez :
 Suivi la consigne d'utiliser le mail académique
 Utilisé votre mail personnel

2. D'un point de vue technique, (envoi de mail, envoi de fichier...) quel(s) problème(s) avez-vous rencontré lors de cette formation ?

3. La consigne de privilégier le mail académique vous a semblée :
 Indispensable Importante Gênante Inutile Je n'ai pas compris pourquoi

4. Selon vous, les consignes en présentiel sur la partie technique (formats des fichiers, titre des fichiers) de la formation étaient :
 Claires Pertinentes Indispensables Confuses Inutiles Insuffisantes
Autres, précisez :

5. Les informations du formateur en présentiel sur le contenu de cette formation vous ont semblé :
 Satisfaisantes Un peu satisfaisantes Moyennement satisfaisantes Très satisfaisantes Pas du tout satisfaisantes

6. Les objectifs de cette formation qui vous ont été présentés étaient :

Clairs Bien expliqués Pertinents Intéressants Confus Mal expliqués

7. Les contenus abordés lors de la 1ère formation en présentiel étaient en adéquation avec les objectifs annoncés :

Tout a fait Un peu Moyennement Pas du tout

8. A votre avis, le planning prévu était :

Un peu satisfaisant Satisfaisant Moyennement satisfaisant Très satisfaisant

Pas du tout satisfaisant

9. La documentation (diaporama, ressources, liens, informations pédagogiques) prévue lors de la formation en présentiel était :

Suffisante Moyennement suffisante Très suffisante Pas du tout suffisante

Troisième partie

1. Connaissiez-vous ce dispositif de formation hybride avant de participer à celle-ci ?

Oui Non

2. Avez-vous apprécié ce dispositif de formation hybride ?

Oui Non

3. Connaissiez-vous votre correcteur avant de participer à cette formation ?

Oui Non

4. Vos échanges par mail avec votre correcteur étaient :

Réguliers Pas du tout réguliers Nombreux Trop nombreux Rares

Inexistants

Autres, précisez :

5. Pensez-vous que la fréquence des rappels concernant vos envois/consignes de la part de votre correcteur était :

Suffisante Correcte Très insistante Trop rare Inexistante

6. Avez-vous pu répondre aux éventuelles questions ou demandes de votre correcteur sur vos productions ?

Oui Non

Si non, pourquoi ?

7. Vous avez, lors des échanges par mail avec votre correcteur, demandé la possibilité de/d' :

Reporter la date d'envoi de production prévue au planning

Envoyer votre production avant la date prévue au planning

Clarifier le contenu de la production à rendre

Préciser la présentation de la production à rendre

Connaître la longueur de la production attendue

Autre, précisez :

8. Nature générale de vos échanges par mail :

Question pédagogique précise

Question sur la langue LVE enseignée

Précision sur le CECRL

Explication de production de documents –supports

Demande d'échange de documents-supports

Echange ouverts sur le métier d'enseignant

Demande d'aide

Conversation amicale, tout simplement

Autre, précisez :

9. Votre correcteur vous a sollicité pour :

- Rappeler les consignes de travail
 - Rappeler les échéances du planning
 - Rechercher et trouver une information précise
 - Réaliser un complément de travail
 - Encourager et motiver
 - Poser des questions sur la langue cible
 - Discuter d'un fait de langue
 - Aider à utiliser la technologie (envois des mails, format des fichiers, envois de production)
- Autre, précisez :

10. Selon vous, le fait de communiquer essentiellement par mail avec votre correcteur était :

- Suffisant
- Profitable
- Très agréable
- Frustrant
- Compliqué
- Insuffisant

11. Si vous deviez qualifier votre relation avec le correcteur :

- Formelle
- Frustrante
- Difficile
- Spontanée
- Libre
- Complice
- Très agréable

12. Au final, ces échanges par mail étaient pour vous :

- Source de contrainte
- Source d'échange différente mais productive

13. Avez-vous préféré les échanges en présentiel ou numériques ?

- Présentiel
- Numérique
- Les deux

Quatrième partie

1. Vous avez, lors de cette formation hybride apprécié de/d' :

- Etre libre
- Etre en mesure d'échanger quand je le souhaitais
- Obtenir une aide discrète et efficace
- La distance entre mon correcteur et moi
- Apprendre des autres
- Etre accompagné(e) toute l'année

Autre, précisez :

2. Vous avez, lors de cette formation hybride regretté :

- L'isolement
- Echanger seulement par mail
- Ne pas pouvoir échanger avec les autres participants de la formation
- Le manque d'interaction avec mon correcteur
- Qu'il n'y ait que 2 rencontres en présentiel
- Ne pas connaître mon correcteur physiquement

Autre, précisez :

3. Avez-vous aimé échanger avec vos pairs durant la formation en présentiel ?

- Oui
- Un peu
- Oui, beaucoup
- Pas vraiment
- Pas du tout
- Non

4. Avez-vous sollicité votre correcteur pendant l'année en dehors des dates prévues au planning ?

- Oui
- De temps en temps
- Souvent
- Jamais

5. Avez-vous utilisé le site académique Interlangues LP pour vous aider dans vos productions ?

- Quelquefois
- Souvent
- Jamais
- Je ne connais pas ce site

6. Les liens hypertextes transmis par votre correcteur vous ont-ils aidé ?

- Quelquefois
- Souvent
- Jamais
- Aucun lien ne m'a été transmis

7. Les corrections qui vous ont été transmises étaient :

- Un peu satisfaisantes Moyennement satisfaisantes Pas du tout satisfaisantes Satisfaisantes Très satisfaisantes

8. En général, pensez-vous que la formation était adaptée à vos besoins :

- Oui Un peu Moyennement Certainement Pas du tout

9. Cette formation vous a t'elle aidé à :

- Analyser votre propre organisation pédagogique
 Concevoir vos productions pédagogiques (séances, séquences et progression)
 Y voir plus clair avec le CECRL
 Mieux comprendre l'approche actionnelle
 Organiser votre travail pédagogique
 Travailler de façon autonome
 Analyser vos faiblesses
 Comprendre vos points forts
 Consolider votre expérience professionnelle
 Faire évoluer votre pratique professionnelle
 Prendre/reprendre confiance en vous
 Communiquer avec vos pairs (en présentiel et avec le correcteur)

10. Selon vous, aviez-vous besoin de cette formation ?

- Oui Sans doute Certainement Non Je ne sais pas

11. Cette formation vous a t'elle paru :

- Facile Accessible à tous Sans opinion Trop compliquée Difficile

12. Appréciation générale de cette formation hybride :

- Formatrice Utile Enrichissante Contraignante Ennuyeuse Trop longue
 Adaptée à la pratique professionnelle Inadaptée à la pratique professionnelle

13. A votre avis, votre participation à cette formation hybride était :

- Satisfaisante Un peu satisfaisante Moyennement satisfaisante
 Pas du tout satisfaisante Très satisfaisante Excellente

14. Seriez-vous intéressés par une autre formation hybride l'an prochain ?

- Oui Non Je ne sais pas Peut-être Pourquoi pas ?

Si oui, sur quel thème ?

15. D'autres suggestions ? Des idées ?

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire !
Vos réponses nous seront précieuses.
Bonne continuation.

Annexe 14

Questionnaire des actifs de l'année 2

Sondage formation hybride
« Apprendre à organiser son travail pédagogique »
Formation du Plan Académique de Formation 2014-2015

Merci de prendre un peu de temps pour renseigner ce questionnaire. Il nous servira à des travaux de recherche et à améliorer la formation hybride 2015-2016. Attention car plusieurs choix sont possibles pour certaines questions. Afin de respecter l'anonymat de chacun, n'écrivez pas votre nom sur ce questionnaire.

Première partie

1. Vous avez entre : 25 et 35 ans 35 et 45 ans 45 et 55 ans

2. Votre discipline d'enseignement :
 Lettres Espagnol Néerlandais Lettres Anglais
 Portugais Anglais Espagnol

3. Diplôme universitaire le plus élevé :
 DEUG Licence Maîtrise / MASTER 1 DEA / MASTER 2
 Doctorat

4. Autre diplôme universitaire, précisez :

5. Discipline du diplôme universitaire le plus élevé :
 Lettres Anglais Espagnol Portugais Néerlandais
 Droit-Eco-Gestion Sanitaire et Social Sciences humaines Sciences

6. Votre expérience d'enseignement :
 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans au delà

7. Votre ancienneté en tant que non titulaire :
 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans au delà

8. Lieu de votre affectation :
 Bassin de Cayenne Bassin de Saint-Laurent-du-Maroni

9. Cette affectation est le résultat d'un choix personnel :
 Oui Non

10. Lieu désiré d'affectation :
 Bassin de Cayenne Bassin de Saint-Laurent-du-Maroni

11. Le volume horaire enseigné :
 18 heures et plus 9 heures Autres

12. Je prépare un concours d'enseignement :
 Capes Externe Capes Interne PLP Externe PLP Interne
 Autres (diplôme, certification, concours mais pas d'enseignement...)

13. Je suis :
 stagiaire néo-titulaire

Deuxième partie

1. Disposez-vous d'un ordinateur et d'une connexion Internet :
 Chez vous Au lycée

2. Avez-vous déjà utilisé une plate-forme de type Moodle et un forum de discussion avant cette formation ?

Oui Non

3. Avez-vous déjà utilisé un forum de discussion avant cette formation ?

Oui Non

4. Tout au long de cette formation, vous avez communiqué en :

- Utilisant la plate-forme académique Moodle
- Utilisant le forum de la plate-forme Moodle
- Utilisant votre mail personnel
- Ni l'un ni l'autre
- Les trois

5. D'un point de vue **technique**, (connexion à la plate-forme, envoi de fichier...) quel(s) problème(s) avez-vous rencontré lors de cette formation ?

6. La mise à disposition de la plate-forme Moodle vous a semblée :

- Inutile Importante Gênante Indispensable
- Je n'ai pas compris pourquoi

7. Vos échanges via la plate-forme avec votre correcteur étaient :

- Réguliers Nombreux Trop nombreux Rares
- Inexistants Pas du tout réguliers
- Autres, précisez :

8. Vos échanges via la plate-forme avec vos collègues étaient :

- Réguliers Nombreux Trop nombreux Rares
- Inexistants Pas du tout réguliers
- Autres, précisez :

9. Avez-vous apprécié de rentrer en relation avec d'autres enseignants via cette plate-forme Moodle :

Oui Non

10. Nature générale de vos échanges avec les collègues et/ou votre correcteur :

- Message d'accompagnement de mes productions
- Reporter ou avancer la date d'envoi de production prévue au planning
- Question pédagogique précise
- Question sur la langue LVE enseignée
- Précision sur le CECRL
- Clarifier le contenu de la production à rendre
- Demande d'échange de documents-supports
- Échanges ouverts sur le métier d'enseignant
- Demande d'aide (technique, pédagogique...)
- Préciser la présentation de la production à rendre
- Remerciements
- Échange amical, tout simplement

Autre, précisez :

11. Avez-vous proposé une/des conversation(s) à la communauté via le forum Moodle ? Si non, pourquoi ?

12. Selon vous, le fait de communiquer via un forum a été :

- Suffisant Insuffisant Frustrant Compliqué Très agréable Profitable

13. Au final, ces échanges étaient pour vous :

Source de contrainte, inutiles Différents mais productifs

14. J'ai participé au forum mais j'ai trouvé dommage qu'il n'y ait pas plus de discussion sur le forum

Oui Non Sans avis

15. Je n'ai pas participé au forum mais j'ai trouvé dommage qu'il n'y ait pas plus de discussion sur le forum

Oui Non Sans avis

16. Je n'ai pas communiqué via le forum parce que :

Je n'ai pas osé Je n'ai pas eu le temps Je ne savais pas quoi dire Je n'aime pas les forums Je n'ai pas compris comment faire Je n'aime pas que tout le monde lise ce que j'ai écrit

17. J'ai participé au forum parce que :

J'ai trouvé les sujets intéressants J'aime donner mon avis Je trouve intéressant d'échanger entre collègues J'aime les forums Je me sens isolée alors j'en profite !

Troisième partie

1. Connaissiez-vous ce dispositif de formation hybride avant de participer à celle-ci ?

Oui Non

2. Avez-vous apprécié ce dispositif de formation hybride ?

Oui Non

3. Connaissiez-vous votre correcteur avant de participer à cette formation ?

Oui Non

4. Selon vous, les consignes en présentiel sur la partie technique (formats des fichiers, titre des fichiers) de la formation étaient :

Claires Confuses Indispensables Inutiles Pertinentes Insuffisantes

Autres, précisez :

--

5. Les informations du formateur en présentiel sur le contenu de cette formation vous ont semblé :

Un peu satisfaisantes Moyennement satisfaisantes Satisfaisantes

Très satisfaisantes Pas du tout satisfaisantes

6. Les objectifs de cette formation qui vous ont été présentés étaient :

Clairs Confus Bien expliqués Mal expliqués Intéressants Pertinents

7. Les contenus abordés lors de la 1ère formation en présentiel étaient en adéquation avec les objectifs annoncés :

Un peu Moyennement Tout a fait Pas du tout

8. A votre avis, le planning prévu était :

Un peu satisfaisant Moyennement satisfaisant Satisfaisant

Très satisfaisant Pas du tout satisfaisant

9. La documentation (diaporama, ressources, liens, informations pédagogiques) prévue lors de la formation en présentiel était :

Suffisante Moyennement suffisante Très suffisante Pas du tout suffisante

10. J'ai trouvé la documentation (diaporama, ressources, liens, informations pédagogiques) en phase distancielle :

Utile Inutile En lien avec le travail demandé Inintéressante

11. Avez-vous utilisé cette documentation comme aide à la réalisation du travail demandé ?

Oui Non

12. Avez-vous utilisé le site académique Interlangues LP pour vous aider dans vos productions ?

Oui Quelquefois Souvent Jamais Je ne connais pas ce site

13. Les liens hypertextes transmis par votre correcteur vous ont-ils aidé ?

Oui Quelquefois Souvent Jamais Aucun lien ne m'a été transmis

14. Avez-vous aimé échanger avec vos pairs durant la formation en présentiel ?

Un peu Oui Oui, beaucoup Pas vraiment Pas du tout Non

15. Avez-vous préféré les échanges en face à face ou numérique ?

Face à face Numérique Les deux

16. Votre avis général sur les 2 rencontres en présentiel

Quatrième partie

1. Vous avez, lors de cette formation hybride apprécié de/d' :

- Etre libre
- Etre en mesure d'échanger quand je le souhaitais
- Obtenir une aide discrète et efficace
- La distance entre mon correcteur et moi
- Apprendre des autres
- Etre accompagné(e) toute l'année

Autre, précisez :

2. Vous avez, lors de cette formation hybride regretté :

- L'isolement
- Le manque de temps
- La surcharge de travail
- Echanger seulement par le forum
- Ne pas mieux maîtriser l'outil technique (ordi, Moodle, le forum)
- Le manque d'interaction avec mon correcteur
- Qu'il n'y ait que 2 rencontres en présentiel
- Devoir passer par Moodle pour communiquer

Autre, précisez :

3. Pensez-vous que la fréquence des rappels concernant vos envois/consignes de la part de votre correcteur était ?

Suffisantes Correcte Très insistante Inexistante Trop rare

4. Avez-vous pu répondre aux éventuelles questions ou demandes de votre correcteur sur vos productions ?

Oui Non

Si non, pourquoi ?

5. Votre correcteur vous a sollicité pour :

- Rappeler les consignes de travail
- Rappeler les échéances du planning
- Rechercher et trouver une information précise
- Réaliser un complément de travail
- Encourager et motiver
- Poser des questions sur la langue cible
- Discuter d'un fait de langue
- Aider à utiliser la technologie (envois des mails, format des fichiers, envois de production)

Autre, précisez :

6. Les corrections qui vous ont été transmises étaient :

- Un peu satisfaisantes Moyennement satisfaisantes Satisfaisantes
 Très satisfaisantes Pas du tout satisfaisantes

7. En général, pensez-vous que la formation était adaptée à vos besoins :

- Un peu Moyennement Oui Certainement Pas du tout

8. Cette formation vous a t'elle aidé à :

- Analyser votre propre organisation pédagogique
 Concevoir vos productions pédagogiques (séances, séquences et progression)
 Y voir plus clair avec le CECRL
 Mieux comprendre l'approche actionnelle
 Organiser votre travail pédagogique
 Analyser vos faiblesses
 Comprendre vos points forts
 Consolider votre expérience professionnelle
 Faire évoluer votre pratique professionnelle
 Prendre/repandre confiance en vous
 Communiquer avec vos pairs (en présentiel et avec le correcteur)

9. Considérez-vous avoir amélioré ou approfondi vos connaissances des programmes officiels en vigueur :

- Oui Plutôt oui Non Plutôt non

10. Avez-vous modifié **la présentation** de vos séances/séquences/progressions ?

- Oui Plutôt oui Non Plutôt non

11. Avez-vous modifié **le contenu** de vos séances/séquences/progressions ?

- Oui Plutôt oui Non Plutôt non

12. Selon vous, aviez-vous besoin de cette formation ?

- Je ne sais pas Sans doute Oui Certainement Non

13. Cette formation vous a t'elle aidé à travailler de façon autonome :

- Oui Un peu Pas plus qu'avant Non

14. Cette formation vous a t'elle paru :

- Facile Difficile Accessible à tous Trop compliquée Sans opinion

15. Pour ceux d'entre vous qui enseignent dans le bassin de l'Ouest, avez-vous été davantage motivé(e) de vous rapprocher de vos collègues via un forum ?

- Oui Un peu Je ne sais pas Peut-être Pas du tout

16. Le fait d'enseigner dans le bassin de l'Ouest et d'être un peu isolé(e) vous a t-il davantage motivé(e) à rendre vos devoirs ?

- Oui Un peu Je ne sais pas Peut-être Pas du tout

17. Cette formation hybride vous a t-elle permis de vous rapprocher entre collègues de LVE ?

- Oui Un peu Je ne sais pas Peut-être Pas du tout Non

18. Le fait de savoir que vous pouviez être aidé(e) par votre correcteur à tout moment vous a t-il soutenu dans votre travail ?

- Oui Un peu Je ne sais pas Peut-être Pas du tout Non

19. Avez-vous pu parler de cette formation à des collègues ?

- Oui Non

20. Appréciation générale sur cette formation hybride :

Formatrice Utile Enrichissante Trop longue Contraignante Ennuyeuse Adaptée à la pratique professionnelle Inadaptée à la pratique professionnelle

21. A votre avis, votre participation à cette formation hybride était :

Un peu satisfaisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante Excellente
 Pas du tout satisfaisante

22. Les freins éventuels à la participation à cette formation hybride :

Le manque de temps Le découragement L'isolement Le manque de motivation Le côté contraignant Maîtriser Internet

23. Les élans éventuels à la participation à cette formation hybride :

Le désir de m'améliorer Le désir de bien faire L'idée du challenge La liberté de travailler quand je veux Le côté flexible de la formation Le fait de pouvoir échanger avec des collègues de LVE

24. Conseilleriez-vous cette formation à un collègue :

Oui Non Je ne sais pas

25. Seriez-vous intéressés par une autre formation hybride l'an prochain ?

Oui Je ne sais pas Peut-être Pourquoi pas ? Non

Si oui, sur quel thème ?

26. D'autres suggestions ? Des idées ?

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire !
Vos réponses nous seront précieuses.
Bonne continuation.

Annexe 15

1^{er} Sondage en ligne de l'année 1

Q1

*** 1. Avez-vous pu rendre votre 1ère production à la date indiquée par le planning et si non, pourquoi ?**

Q2

*** 2. Quel est votre point de vue général sur cette première étape de la formation hybride au niveau de son efficacité pédagogique ?**

Q3

3. Avez-vous trouvé le travail des correcteurs utile ?

Oui

Je ne sais pas encore

Non

Peut être

Q4

4. Les corrections/remarques/conseils vous ont permis de/d' :

Structurer davantage les étapes d'une séance pédagogique en LVE

Mieux utiliser le référentiel CECRL

Mieux me situer par rapport à mes points forts ou faibles

Me sentir plus confiant(e) dans l'élaboration des séances

Je ne sais pas encore ce que cela m'a apporté

Rien de plus qu'avant

Echanger sur mon travail tout simplement

Améliorer le contenu de mes séances

Autre (veuillez préciser)

Q5 ▼

5. Vous avez sollicité votre correcteur pour :

Soumettre votre production

Demander une aide supplémentaire

Poser une/des questions sur les consignes

Discuter sur un ou des faits de langue

Autre (veuillez préciser)

Q6 ▼

***6. Que pensez-vous des corrections qui vous ont été renvoyées :**

Q7 ▼

7. A ce stade, comment qualifieriez-vous la formation hybride ?

Bonne

Indispensable

Mauvaise

Insuffisante

Inutile

Utile

Autre (veuillez préciser)

Q8 ▼

***8. Avez-vous apprécié les échanges par courriel, et si oui, pourquoi ?**

Q9 [Modifier la question](#) ▼ [Déplacer](#) [Copier](#) [Supprimer](#)

***9. Auriez-vous trouvé plus efficace une formation en présentiel uniquement et si oui pourquoi ?**

[Mettre le compte à niveau pour ajouter des questions](#) [Diviser la page ici](#)

Q10 [Modifier la question](#) ▼ [Déplacer](#) [Copier](#) [Supprimer](#)

10. Votre appréciation sur le déroulement général de la formation à ce stade

Coordination Animation Formation en présentiel Formation en virtuel

Excellente

Très satisfaisante

Satisfaisante

Peu satisfaisante

Pas du tout satisfaisante

Ennuyeuse

[Mettre le compte à niveau pour ajouter des questions](#)

Annexe 16

2^{ème} Sondage en ligne de l'année 1

Q1

*** 1. Avez-vous pu rendre votre 2^{ème} production à la date indiquée par le planning et si non, pourquoi ?**

Q2

*** 2. Combien de temps en moyenne avez-vous consacré à l'élaboration de votre séquence ?**

1 heure

3 heures

Plusieurs jours

Je ne sais plus mais beaucoup de temps

Pas assez de temps à mon goût

Peu de temps

Autre (veuillez préciser)

Q3

3. Avez-vous trouvé le travail des correcteurs utile ?

Oui

Je ne sais pas encore

Non

Peut-être

Q4

*** 4. Les corrections/remarques/conseils vous ont permis de/d' :**

Structurer davantage les étapes d'une séquence pédagogique en LVE

Mieux utiliser les compétences langagières du référentiel CECRL

Corriger des erreurs, des oublis auxquels je n'aurais pas pensé

Prendre conscience de mes erreurs

Je ne sais pas encore ce que cela m'a apporté

Rien de plus qu'avant

Prendre conscience de mes points forts

Améliorer la présentation de mes séquences

D'y voir plus clair dans mon organisation pédagogique

Obtenir des conseils qui vont m'aider à l'avenir

Autre (veuillez préciser)

Q5 ▼

5. Vous avez sollicité votre correcteur pour :

Soumettre votre production

Demander une aide supplémentaire

Poser une/des questions sur les consignes

Discuter sur un ou des faits de langue

Autre (veuillez préciser)

Q6 ▼

***6. Que pensez-vous des corrections qui vous ont été renvoyées :**

Q7 ▼

***7. Avez-vous trouvé gênant de ne pas communiquer avec les autres participants de cette formation, et si oui, pourquoi ?**

Q8 ▼

***8. Par ordre de préférence, qualifiez-vous vos interactions via mails avec votre correcteur d'/de**

<input type="text" value="intéressants"/>
<input type="text" value="insuffisants"/>
<input type="text" value="productifs"/>
<input type="text" value="motivants"/>
<input type="text" value="peu motivants"/>
<input type="text" value="sympathiques"/>
<input type="text" value="frustrants"/>
<input type="text" value="peu clairs"/>
<input type="text" value="je n'ai pas eu d'interactions"/>

Q9

Modifier la question ▼

Ajouter branchement conditionnel

Déplacer

Copier

Supprimer

***9. Vous sentez-vous plus à l'aise qu'avant dans la préparation de vos séances et de vos séquences ?**

Non

Un peu

Je ne sais pas

Oui

Je crois

Sans doute

Autre (veuillez préciser)

Q10

Modifier la question ▼

Déplacer

Copier

Supprimer

***10. Votre appréciation sur l'efficacité de la formation à ce stade au niveau de/des :**

Coordination

Animation

Suivi

Corrections

Interactions

Possibilité
d'échange

Amélioration de
mon travail

Excellente

Très satisfaisante

Satisfaisante

Peu satisfaisante

Pas du tout satisfaisante

Sans avis

Autre (veuillez préciser)

Annexe 17

1^{er} sondage via plateforme *Moodle* de l'année 2

Question 1

Pas encore
répondu

Noté sur 1

Avez-vous pu rendre votre 2^{ème} production à la date indiquée par le planning et si non, pourquoi ?

 Paragraphe

Chemin: p

Question 2

Incomplet

Noté sur 1

Combien de temps en moyenne avez-vous consacré à l'élaboration de votre séquence pédagogique ?

Veillez choisir au moins une réponse :

- 1 heure
- 3 heures
- Plusieurs jours
- Je ne sais plus mais beaucoup de temps
- Pas assez de temps à mon goût
- Peu de temps
- Autre

Vérifier

Question 3

Incomplet

Noté sur 1

J'ai trouvé ce 2nd travail difficile

Sélectionnez une réponse :

- Vrai
 Faux

Question 4

Incomplet

Noté sur 1

Avez-vous trouvé le travail de correction du correcteur utile ?

Réponse :

Question 5Pas encore
répondu

Noté sur 1

Avez-vous apprécié de participer au forum en ligne, et si oui, pourquoi ?

Chemin: p

Question 6

Incomplet

Noté sur 1

Vous avez sollicité votre correcteur pour :

Veuillez choisir au moins une réponse :

- Soumettre ma production
 Demander un délai supplémentaire
 Demander une aide quelconque
 Poser une question sur les consignes de réalisation du devoir n°2
 Discuter sur un ou des faits de langue
 Autres

Question 7

Incomplet

Noté sur 1

Les corrections/remarques/conseils vous ont permis de/d'

Veillez choisir au moins une réponse :

- Bien organiser ma séquence pédagogique en prenant soin de ne rien oublier
- Me sentir plus confiant(e) dans l'élaboration de mes séquences pédagogiques
- Corriger des erreurs, des oublis auxquels je n'aurais pas pensé
- Y voir plus clair avec le CECRL
- Prendre davantage conscience de ce qui est demandé pour bien construire ma séquence pédagogique
- Echanger sur mon travail, tout simplement
- Davantage utiliser la LVE enseignée dans les titres et les consignes de séance
- Mieux organiser ma séquence pédagogique dans le fond (présentation générale) et la forme (tâches proposées, consignes, documents supports...)
- Je ne sais pas encore ce que cela m'a apporté

Question 8Pas encore
répondu

Noté sur 1

Auriez-vous trouvé plus efficace une formation en présentiel uniquement et si oui, pourquoi ?

	<input type="text" value="Paragraphe"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>	
---	---	----------------------	----------------------	----------------------	---	----------------------	---

Question 9

Incomplet

Noté sur 1

Votre appréciation sur le déroulement général de la formation à ce stade

Veillez choisir au moins une réponse :

- Excellente
- Très satisfaisante
- Satisfaisante
- Peu satisfaisante
- Pas du tout satisfaisante

Question 10

Incomplet

Noté sur 1

Je trouve agréable de communiquer avec d'autres collègues de LVE via le forum Moodle


Sélectionnez une réponse :

- Vrai
- Faux

Annexe 18

2^{ème} sondage via plateforme *Moodle* de l'année 2

Questions 1 et 2 identiques au 1^{er} sondage.

<p>Question 3 Pas encore répondu Noté sur 1,00</p>	<p>Avez-vous utilisé les documents/cours mis en ligne sur la plateforme Moodle avant de commencer votre devoir ? Si non, pourquoi ?</p> <p></p>
<p>Question 4 Incomplet Noté sur 1,00</p>	<p>J'ai trouvé ce 2nd travail difficile</p> <p>Sélectionnez une réponse :</p> <p><input type="radio"/> Vrai</p> <p><input type="radio"/> Faux</p> <p><input type="button" value="Vérifier"/></p>
<p>Question 5 Incomplet Noté sur 1,00</p>	<p>Vous avez sollicité votre correcteur pour :</p> <p>Veillez choisir au moins une réponse :</p> <p><input type="checkbox"/> Soumettre ma production</p> <p><input type="checkbox"/> Demander un délai supplémentaire</p> <p><input type="checkbox"/> Demander une aide quelconque</p> <p><input type="checkbox"/> Poser une question sur les consignes de réalisation du devoir n°2</p> <p><input type="checkbox"/> Discuter sur un ou des faits de langue</p> <p><input type="checkbox"/> Autres</p> <p><input type="button" value="Vérifier"/></p>

Question 6

Incomplet

Noté sur 1,00

Les corrections/remarques/conseils vous ont permis de/d'

Veillez choisir au moins une réponse :

- Bien organiser ma séquence pédagogique en prenant soin de ne rien oublier
- Me sentir plus confiant(e) dans l'élaboration de mes séquences pédagogiques
- Corriger des erreurs, des oublis auxquels je n'aurais pas pensé
- Y voir plus clair avec le CECRL
- Prendre davantage conscience de ce qui est demandé pour bien construire ma séquence pédagogique
- Echanger sur mon travail, tout simplement
- Davantage utiliser la LVE enseignée dans les titres et les consignes de séance
- Mieux organiser ma séquence pédagogique dans le fond (présentation générale) et la forme (tâches proposées, consignes, documents supports...)
- Je ne sais pas encore ce que cela m'a apporté

Question 7

Incomplet

Noté sur 1,00

Combien de fois consultez-vous votre messagerie académique ?

Veillez choisir une réponse :

- a. Chaque jour
- b. 1 fois par semaine
- c. 2 fois par semaine
- d. 3 fois par semaine
- e. Très peu souvent
- f. Seulement quand j'y suis obligé(e)

Question 8

Incomplet

Noté sur 1,00

Le fait de participer à cette formation m'a contraint(e) à regarder souvent ma messagerie académique

Sélectionnez une réponse :

- Vrai
- Faux

Question 9

Incomplet

Noté sur 1,00

Votre appréciation sur le déroulement général de la formation à ce stade

Veillez choisir au moins une réponse :

- Excellente
- Très satisfaisante
- Satisfaisante
- Peu satisfaisante
- Pas du tout satisfaisante

Vérifier

Question 10

Pas encore
répondu

Noté sur 1,00

Que pensez-vous du forum de discussion mis à disposition lors de cette formation ?

 Paragraphe

Question 11

Pas encore
répondu

Noté sur 1,00

Se connecter à Moodle, c'est compliqué et/ou contraignant, merci d'expliquez votre point de vue

 Paragraphe

Annexe 18 bis

Les sondages en ligne années 1 et 2

Sondages en ligne renseignés année 1

Intitulé	Nombre de réponses
Sondage 1 (janvier)	6
Sondage 2 (février)	2
Sondage 3 (mars)	Annulé
Sondage fin (avril)	Annulé

Répartition géographique des sondés année 1

Répartition géographique	Stagiaires		
	Cayenne	SLM	Total
Sondage 1 (janvier)	2	4	6
Sondage 2 (février)	1	1	2
Total	3	5	8

Sondages en ligne renseignés année 2

Intitulé	Nombre de réponses
Sondage 1 (janvier)	6
Sondage 2 (février)	4
Sondage 3 (mars)	Annulé

Répartition géographique des sondés année 2

Répartition géographique	Stagiaires		
	Cayenne	SLM	Total
Sondage 1 (janvier)	2	4	6
Sondage 2 (février)	1	3	4
Total	3	7	10

Annexe 19

Tableau type de comptabilité des devoirs reçus

FORMATION HYBRIDE :

Apprendre A Organiser Son Travail Pédagogique

Mme Manuella JACOB (ANGLAIS)

Récapitulatif du travail de correction à distance effectué par le professeur correcteur-tuteur dans le cadre de la formation hybride du Plan Académique de Formation 2013-2014

Liste des stagiaires :

Cayenne :

1. Mr/Mme (Établissement d'affectation)
2. Mr/Mme...
3. Mr/Mme...

Saint-Laurent-du-Maroni :

1. Mr/Mme (Établissement d'affectation)
2. Mr/Mme...
3. Mr/Mme...

Fichiers reçus :

Cayenne	Le 12 nov 2013	Le 6 janv 2014	Le 17 fév 2014	Autres dates
Nom du stagiaire	X	X	X	

Fichiers reçus :

Saint-Laurent-du-Maroni	Le 12 nov 2013	Le 6 janv 2014	Le 17 fév 2014	Autres dates
Nom du stagiaire	X	X	X	

Corrections effectuées :

Cayenne	18 au 30 nov 2013 (séance)	13 au 27 janv 2014(séquence)	24 fév au 10 mars 2014(progression)	Autres dates
Nom du stagiaire	X	X	X	

Corrections effectuées :

Saint Laurent-du- Maroni	18 au 30 nov 2013(séance)	13 au 27 janv 2014(séquence)	24 fév au 10 mars 2014(progression)	Autres dates
Nom du stagiaire	X	X	X	

Vu et accepté par le responsable du projet le :

Signature :


Mr/Mme (Nom de l'inspecteur)
IA-IPR (Discipline)

Annexe 20

Quelques éléments du parcours de la plateforme pédagogique *Moodle*

Les fondamentaux

Présentation d'une séance correspondant au devoir 2

 1) Fondamentaux pour l'organisation du travail pédagogique

Les éléments indispensables à l'organisation pédagogique

 2) Fondamentaux

Le CECRL et l'approche actionnelle

 3) Fondamentaux

Les objectifs, les 3 niveaux de compétences et les 5 activités langagières

 4) Fondamentaux

Quels documents? Quelles ressources? Quelles consignes? Quel matériel?

 Help!

Kit de survie

Séance 2

2ème devoir à rendre

 Séance 2

Pré requis à la réalisation du devoir n°2


 Devoir n°2

Réaliser une séquence pédagogique pour une classe de LVE de LP


Quelques ressources disponibles sur la plateforme

Des liens utiles

Liens vers aides et supports divers à consulter sans modération

 Le site interlangues LP

LE site sur tout ce qui intéresse le professeur de LVE en LP

 Aides aux devoirs

Aides à la réalisation des séances, séquences et progression

 Ressources audio

Trouver des documents audio dans toutes les langues

Annexe 21

Résultats concernant les échanges en mode *one-to-one*

Nombre **total** de courriels reçus et envoyés sur les deux ans

Année 1	Année 2
119	44
163	

Courriels initiatifs et réactifs des acteurs

	Tuteur	Stagiaire
Courriels initiatifs	63	29
Courriels réactifs	29	42

Fréquence des courriels pour les 26 stagiaires et le tuteur

Acteurs		Années²⁵¹	Nombre par mois
Tuteur		Année 1	Entre 11 et 12
		Année 2	5
Stagiaires ²⁵²	14	Année 1	Moins de 1
	12	Année 2	Moins de 1

Longueur des courriels

Longueur des courriels	Nombre
Tuteur	De 13 à 268 mots
Stagiaires	De 11 à 342 mots

Thème des échanges par courriel

Thèmes des échanges	Nombre	Année 1	Année 2
Organisationnel	47	34	13
Socio-affectif	42	35	7
Pédagogique	57	40	17
Technique	17	10	7

²⁵¹ Nous calculons la fréquence des courriels sur 6 mois la première année et 5 mois la seconde puisque l'année 1, la formation a duré 6 mois, d'octobre à mars et la seconde année, de novembre à mars.

²⁵² Nous prenons en compte les stagiaires qui ont participé dès le début, c'est-à-dire 26 sur 28 inscrits.

Annexe 22

Fréquence de la consultation des ressources sur la plateforme Moodle en fonction de la participation (année 2)

Les fondamentaux	Nombre de vues	Dossier devoirs	Nombres de vues	Ressources	Nombre de vues
L'organisation pédagogique	20	Pré-requis Séance 1	35	Le site académique interlangues	13
CECRL et la PA	8	Pré-requis Séance 2	12	Aides aux devoirs	12
Les contenus	7	Pré-requis Séance 3	8	Ressources multimédias	15
Les supports	12				
Kit de survie	11				
TOTAUX : 153 vues	58		55		40

4 stagiaires à la participation aux devoirs active

Les fondamentaux	Nombre de vues	Dossier devoirs	Nombre de vues
L'organisation pédagogique	1+3+3+1	Pré-requis Séance 1	7+4
CECRL et la PA	2	Pré-requis Séance 2	1+6+2
Les contenus	2	Pré-requis Séance 3	2+3
Les supports	2		
Kit de survie	1+2		

Ressources	TOTAUX vues stagiaires participation active
Le site académique interlangues	Fondamentaux → 17
Aides aux devoirs	Dossiers devoirs → 25
Ressources multimédias	Ressources → 25
	Totaux → 67

4 stagiaires à la participation aux devoirs moyenne			
Les fondamentaux	Nombre de vues	Dossier devoirs	Nombre de vues
L'organisation pédagogique	1+5+2+2	Pré-requis Séance 1	3+4+4+8
CECRL et la PA	1+3+1	Pré-requis Séance 2	1
Les contenus	4	Pré-requis Séance 3	2+1
Les supports	1+4+1+3		
Kit de survie	3+4		

Ressources	Nombre de vues	TOTAUX vues stagiaires participation moyenne
Le site académique interlangues	2+2	Fondamentaux → 35
Aides aux devoirs	1+1+2	Dossiers devoirs → 23
Ressources multimédias	2	Ressources → 10
		Totaux → 68

2 stagiaires à la participation aux devoirs inexistante

Les fondamentaux	Nombre de vues	Dossier devoirs	Nombre de vues
L'organisation pédagogique	2	Pré-requis Séance 1	3+2
CECRL et la PA	1	Pré-requis Séance 2	1+1
Les contenus	1	Pré-requis Séance 3	0
Les supports	1		
Kit de survie	1		

Ressources	Nombre de vues	TOTAUX vues stagiaires participation inexistante
Le site académique interlangues	3	Fondamentaux → 6
Aides aux devoirs	0	Dossiers devoirs → 7
Ressources multimédias	2	Ressources → 5
		Totaux → 18

Annexe 23

Thèmes des discussions et des messages abordés sur forum selon le statut, d'après une typologie de Nissen (2011)

Discussions et messages du tuteur

<i>Types</i>	<i>Macro types</i>	<i>Exemples de contenu</i>	<i>Nombre de discussions</i>	<i>Nombre de messages</i>	<i>Totaux</i>
Organisationnel Informationnel Méthodologique	Organisationnel	Rappel du planning et des consignes / aider à trouver les ressources adéquates / aider à présenter son travail / Informer du dépôt de nouvelles ressources sur la plateforme	2	8	10
Social Motivationnel	Socio-affectif	Présentations / messages ponctuels pour fêtes et vacances / encouragements / rappels d'envoi des devoirs / félicitations / encouragements et sollicitations à lancer et participer aux discussions	9	9	18
Cognitif et Métacognitif	Pédagogique	Explications sur les modalités distantielle et présenteielle / rappel du contenu des 3 devoirs / questions linguistiques	4	6	10
Soutien technique	Soutien technique	Aide et soutien / explications générales : tutoriel, envoi des fichiers, connexion à la plateforme / aider à accéder aux sondages en ligne	1	5	6
Totaux			16²⁵³	28²⁵⁴	44

²⁵³ 16 discussions car 1 est à la fois organisationnelle, socio-affective et cognitive et 1 est socio-affective et technique, il y a donc 3 discussions de plus sur le tableau.

²⁵⁴ 28 messages car 1 est à la fois de type organisationnel et technique, il y a donc 1 message de plus sur le tableau.

Discussions et messages des stagiaires

<i>Types</i>	<i>Macro types</i>	<i>Exemples de contenu</i>	<i>Nombre de discussions</i>	<i>Nombre de messages</i>	<i>Totaux</i>
Organisationnel Informationnel Méthodologique	Organisationnel	Questions sur le planning et les consignes / Localisation des ressources adéquates / Demande de conseil-précisions pour la présentation du travail /	2	4	6
Social Motivationnel	Socio-affectif	Présentations / Demande de report du devoir / Excuses pour envoi tardif de production / Messages ponctuels pour fêtes et vacances / Remerciements /	27	1	28
Cognitif et Métacognitif	Pédagogique	Questions pédagogiques-didactiques précises /	8	2	10
Soutien technique	Soutien technique	Aide et soutien / explications générales : tutoriel, envoi des fichiers, connexion à la plateforme / demande d'aide d'accès aux sondages en ligne	2	1	3
Totaux			39²⁵⁵	8	47

²⁵⁵ 39 discussions car 1 est à la fois organisationnelle, socio-affective et 1 est organisationnelle et technique, il y a donc 2 discussions de plus sur le tableau.

Annexe 24

Les raisons de la participation au forum année 2
(données triangulées)

Raisons de la participation à l'outil selon les 2 sondages en ligne

<i>Les raisons de la participation</i>	<i>Nombre/10</i>
Liberté d'action et facilité d'accès	2
Aimer les forums	2
Échanger entre collègues	1
Correspondre à tout moment	1
Pas de contraintes horaires et spatiales	1

Raisons de la participation à l'outil selon le questionnaire anonyme

<i>Les raisons de la participation</i>	<i>Nombre/7</i>
Sujets intéressants	2
Échanger entre collègues	2
Donner son avis	1
Aimer les forums	1
Se sentir isolé et profiter de communiquer	1

Raisons de la participation à l'outil selon l'entretien oral

<i>Les raisons de la participation</i>	<i>Nombre/7</i>
Échanger entre collègues	4
Liberté d'action	2
Pas de contraintes horaires et spatiales	2
Correspondre à tout moment	1

Le ressenti face à l'outil selon le questionnaire anonyme

<i>Le ressenti face au type de communication via forum</i>	<i>Nombre/7</i>
Différent mais productif	4
Compliqué	3
Très agréable	2
Profitable	2
Sans opinion	2
Insuffisant	1
Frustrant	1
Source de contrainte	1

Annexe 25

Les raisons de la non participation au forum année 2
(données triangulées)

Raisons de non participation à l'outil selon les 2 sondages en ligne

<i>Les raisons de la non participation</i>	<i>Nombre/10</i>
Sans avis ni raison	2
Connexion réseau et Internet déficiente	1
Se connecte peu	1
Préfère le face à face	1
N'a pas apprécié le forum	1

Raisons de non participation à l'outil selon le questionnaire anonyme

<i>Les raisons de la non participation</i>	<i>Nombre/7</i>
Préfère les échanges en face à face	4
Pas le temps	2
Je n'aime pas les forums	1
N'aime pas que tout le monde lise ce que j'ai écrit	1

Raisons de non participation à l'outil selon l'entretien oral

<i>Les raisons de la non participation</i>	<i>Nombre/7</i>
Manque de temps	2
Connexion au serveur impossible	2
Surcharge de travail	1
Manque de discrétion vis-à-vis de l'institution	1
Impression de fausse liberté	1

Annexe 26

L'autoformation et
l'explicitation du projet personnel des stagiaires actifs

Appréciation générale de la formation sur le stagiaire en début de formation
2 sondages en ligne

À ce stade, comment qualifiez-vous la formation ?	Nombre/6	Déroulement général de la formation	Nombre/6
Bonne	4	Excellente	-
Indispensable	1	Très satisfaisante	2
Mauvaise	-	Satisfaisante	4
Insuffisante	-	Peu satisfaisante	-
Inutile	-	Pas du tout satisfaisante	-
Utile	3		
Autres	Cohérente 1 Formatrice 1		

Appréciation générale de la formation sur le stagiaire en milieu de formation
2 sondages en ligne

Appréciation de l'efficacité de la formation ?	Nombre/2	Déroulement général de la formation	Nombre/4
Excellente	-	Excellente	-
Très satisfaisante	2	Très satisfaisante	1
Satisfaisante	-	Satisfaisante	3
Peu satisfaisante	-	Peu satisfaisante	-
Pas du tout satisfaisante	-	Pas du tout satisfaisante	-
Sans avis	-		
Autres	-		

Relation entre les objectifs et les contenus de la formation
Questionnaire anonyme

Les objectifs	Nombre/15	Contenus	Nombre/15
Les objectifs de cette formation qui vous ont été présentés étaient :	Bien expliqués : 9 Intéressants : 8 Pertinents : 7 Clairs : 5 Confus : 0 Mal expliqués : 0	Les contenus abordés lors de l'étape 1 étaient en adéquation avec les objectifs annoncés :	Tout à fait : 15 Pas du tout : 0 Un peu : 0 Moyennement : 0

Relation entre les objectifs de la formation et les besoins du stagiaire

Questionnaire anonyme

<i>Les raisons de la non participation</i>	<i>Nombre/15</i>
En général, pensez-vous que la formation était adaptée à vos besoins :	Oui : 8 Certainement : 5 Moyennement : 1 Pas du tout / Un peu : 0
Selon vous, aviez-vous besoin de cette formation ?	Oui : 7 Certainement : 4 Je ne sais pas : 1 Sans doute / Non : 0
Appréciation générale de cette formation hybride :	Formatrice : 7 Utile : 7 Enrichissante : 7 Adaptée à la pratique professionnelle : 10 Inadaptée à la pratique professionnelle / Contraignante / Ennuyeuse : 0 /Trop longue : 0

Appréciation générale de la formation et type d'aide apportée au stagiaire

Questionnaire anonyme

<i>Cette formation vous a-t-elle aidée à</i>	<i>Nombre/15</i>
Concevoir vos productions pédagogiques	14
Analyser votre propre organisation pédagogique	13
Analyser vos faiblesses	13
Organiser votre travail pédagogique	13
Faire évoluer votre pratique professionnelle	13
Communiquer avec vos pairs (en présentiel et avec le tuteur)	12
Y voir plus clair avec le CECRL	11
Comprendre vos points forts	11
Consolider votre expérience professionnelle	10
Prendre/reprendre confiance en vous	10
Mieux comprendre l'approche actionnelle	9

Adéquation entre le projet professionnel et l'objectif de la formation.
 Entretien oral (20 stagiaires actifs et défaillants présents à l'étape 5)

Projet professionnel et objectif institutionnel	Nombre/20
Répond exactement aux besoins pédagogiques des enseignants en formation	20
Contenu de la formation tout à fait ciblé aux besoins des non titulaires de LP	18
Échange numérique avec le tuteur, disponibilité du tuteur	18
Aide à la théorie et à la pratique	13
Ont apprécié la continuité de la formation sur le long terme, pas seulement un seul jour dans l'année comme les autres formations	12
Aides grâce au site interlangues, donc préparation optimale	9

Thématiques proposées par les stagiaires pour une autre formation hybride. Questionnaire anonyme

Thématiques proposées par les 15 Stagiaires actifs/2ans
<ul style="list-style-type: none"> *La remotivation des élèves en classe de langues. *Les projets réalisables en tenant compte de la PA. *Comprendre quelles épreuves s'adressent à quelles classes (facultatives, obligatoires, ponctuelles...), éviter de traiter avec les élèves du thème traité l'année précédente. *Continuer les échanges (et les approfondir) sur notre pratique pédagogique. *L'approche actionnelle, notamment des idées en ce qui concerne la tâche finale.

Annexe 27

L'autoformation et l'explicitation du projet personnel des stagiaires défailants

Relation entre les raisons de la non participation et l'explicitation du projet personnel.

Questionnaire anonyme

<i>Les raisons</i>	<i>Nombre/5</i>
Vous n'avez pas participé à cette formation depuis le début/en cours de route parce que :	Vous n'avez pas trouvé le temps de vous investir : 4 Vous étiez absent à la 1 ^{ère} rencontre : 1 Vous avez jugé la formation inadéquate par rapport à vos projets professionnels : 0 Vous n'avez pas compris ce qu'on vous demandait : 0 Vous avez jugé la formation inintéressante : 0

<i>Les raisons</i>	<i>Nombre/5</i>
A votre avis, aviez-vous besoin de cette formation ?	Oui : 5

<i>Les raisons</i>	<i>Nombre/5</i>
Que pensez-vous du thème retenu pour cette formation hybride : 'Apprendre à organiser son travail pédagogique ' ?	*Le thème retenu pour cette formation est intéressant. cette formation permet à l'enseignant de faire le point sur la préparation du travail pédagogique. *Excellent thème. *Je pense que le thème approprié, intéressant, pratique et encourageant. *Je pense que le thème retenu est intéressant, et surtout utile car je ne suis pas encore au point dans ce domaine. Connaître les différentes étapes à suivre pour s'organiser est d'autant plus important que l'impact que cela aura sur les élèves car ce sont eux qui en bénéficieront ultimement. *Le thème convient parfaitement aux sujets abordés. La notion d'organisation m'a donné à me réinvestir davantage sur le plan pédagogique.

Thématiques proposées par les stagiaires pour une autre formation hybride. Questionnaire anonyme

<i>Thématiques proposées par les 5 Stagiaires défailants/2ans</i>
*Préparer une séquence à présenter au concours réservé en ciblant l'aspect pluridisciplinaire (comment impliquer les autres disciplines). *Apprendre à préparer et à défendre son dossier RAEP. *La gestion du temps. *Mettre des séquences en place. *La réalisation d'un voyage linguistique avec une classe. *La préparation du concours PLP interne. *Mise en place de séquence en EGLS. *Utilisation des TICE dans le cours de langue. *Mises en ligne de cours et exercices/évaluations en ligne. *Préparation des thèmes pour le CCF.

Annexe 28

L'autoformation et la médiation pédagogique

Relation des stagiaires et du tuteur durant les deux ans. Questionnaire anonyme

<i>La fréquence</i>	<i>Nombre/15</i>
Vos échanges avec votre correcteur étaient :	Réguliers : 14 Nombreux : 2 Pas du tout réguliers/Rares/Trop nombreux/Inexistants : 0

<i>La qualité des corrections</i>	<i>Nombre/15</i>
Les corrections qui vous ont été transmises étaient :	Très satisfaisantes : 8 Satisfaisantes : 7 Moyennement, Un peu, Pas du tout satisfaisantes : 0

<i>Le rapport présence à distance/soutien</i>	<i>Nombre/6 (année 2 uniquement)</i>
Le fait de savoir que vous pouviez être aidé par votre correcteur à tout moment vous –t-il soutenu dans votre travail?	Oui : 4 Je pense que oui : 1 Non : 1 Je ne sais pas, Peut-être, Sans doute, Absolument pas : 0

Annexe 29

Les corrections du tuteur au sein du contrat pédagogique

Les corrections du tuteur sur au début et en milieu de formation. Sondage en ligne

Utilité des corrections	Nombre/8
Avez-vous trouvé le travail du correcteur utile ?	Oui : 7 Je ne sais pas encore : 1 Non/Peut-être : 0

L'apport des corrections	Nombre/8
Que pensez-vous des corrections qui vous ont été renvoyées ?	Très précises et détaillées Elles sont satisfaisantes. Très professionnel. Bien détaillées et concrètes. Les corrections m'ont semblé judicieuses. Commentaires très appropriés , concrets , avec une présentation très fonctionnelle. Cela m'a réellement apporté des réponses. Positives, qui méritent une attention. Sans réponse.

L'apport des corrections	Nombre/8
Les corrections /remarques/conseils vous ont permis de/d' :	*Améliorer le contenu de mes séances : 4 *Corriger des erreurs, des oublis auxquels je n'aurai pas pensé : 4 *Mieux me situer par rapport à mes points forts ou faibles : 3 *Me sentir plus confiante dans l'élaboration des séances : 3 *Structurer davantage les étapes d'une séance/séquence pédagogique en LVE : 2 *Échanger sur mon travail, tout simplement : 2 *Je ne sais pas encore ce que cela m'a apporté : 1 *Autres : Rechercher des documents authentiques Mieux utiliser le référentiel CECRL/ /Rien de plus qu'avant : 0

Point de vue général du stagiaire sur l'efficacité pédagogique de la formation en début de parcours

<i>Point de vue sur l'efficacité pédagogique</i>	<i>Nombre/6</i>
Quel est votre point de vue général sur cette première étape de la formation hybride au niveau de son efficacité pédagogique ?	Intéressante. Elle est efficace. Très professionnel. Bien. Pour moi ceci est une bonne révision car je pratique cela au quotidien et on n'arrête jamais en fait de se perfectionner. J'ai reçu une bonne aide pour cette première étape. Le fait de demander de produire une séance est tout à fait en adéquation avec ce à quoi nous sommes confrontés dans nos préparations, par conséquent, j'ai trouvé cette première étape très pertinente

Point de vue général du stagiaire sur l'efficacité pédagogique de la formation en milieu de parcours

<i>Point de vue sur l'efficacité pédagogique</i>	<i>Nombre/2</i>
Votre appréciation sur l'efficacité de la formation à ce stade au niveau de l'amélioration de votre travail :	Très satisfaisante : 1 Sans avis : 1
Au niveau des corrections:	Très satisfaisante : 1 Satisfaisante : 1
Vous sentez-vous plus à l'aise qu'avant dans la préparation de vos séances et séquences?	Oui : 1 Non : 1
Quel est votre point de vue général sur cette première étape de la formation hybride au niveau de son efficacité pédagogique ?	Très satisfaisante. Sans avis.

Point de vue du stagiaire sur son propre travail. Questionnaire anonyme

<i>Le retour sur son travail</i>	<i>Nombre/6</i>
Considérez-vous avoir amélioré ou approfondi vos connaissances des programmes officiels en vigueur	Oui : 3 Plutôt oui : 3 Non/ Plutôt non : 0
Avez-vous modifié la présentation de vos séances /séquences /progressions ?	Oui : 4 Plutôt oui : 1 Plutôt non : 1 Non : 0
Avez-vous modifié le contenu de vos séances /séquences /progressions ?	Oui : 4 Plutôt oui : 1 Plutôt non : 1 Non : 0

Annexe 30

Le ressenti du stagiaire face à sa participation générale

Point de vue du stagiaire sur son propre travail. Questionnaire anonyme

<i>Le retour sur son travail</i>	<i>Nombre/15</i>
À votre avis, votre participation à cette formation était :	Satisfaisante : 6 Très satisfaisante : 5 Moyennement satisfaisante : 4 Excellente : 1 Un peu satisfaisante / pas du tout satisfaisante : 0

Annexe 31

Détail de présentation des **deux séances pédagogiques étudiées** pour la séance de rétrospection de l'année 1

La présentation et le contenu pédagogiques des deux séances étudiées

<i>Items relevant de la présentation pédagogique</i>	<i>Séance #1</i>	<i>Séance #2</i>
Présence des acronymes renseignant sur la filière de la classe visée	Non	Non
Présence du fonctionnement de classe (en groupe ou entière)	Non	Non
Présence des descripteurs CECRL	Non	Oui
Présence des objectifs de séance	Oui mais succincts	Oui
Présence du titre de séance	Non	Non
Présence de la date prévisionnelle	Non	Oui
Totaux items présents	1/6	3/6

<i>Le contenu des séances pédagogiques</i>	<i>Séance #1</i>	<i>Séance #2</i>
Pertinence du thème étudié choisi (relation avec la langue cible visée, programmes en vigueur, originalité)	Non	Oui
Compétences langagières prévues (nombre de compétences, adaptées au niveau de la classe ?)	Non	Oui
Présence de la langue cible (consignes, tâches, titres...)	Non	Non
Présence de l'approche actionnelle (tâches et supports authentiques)	Non	Oui
Organisation pertinente des tâches (difficulté croissante, cohésion)	Non	Oui
Utilisation de la PRL	Oui	Non
Présence de pratique de la phonétique et/ou de la phonologie	Non	Non
Présence d'évaluation diagnostique	Oui	Non
Tâches en rapport avec l'objectif final visé (cohérence du projet pédagogique)	Oui	Oui
Utilisation des TICE	Non	Non
Présence du travail à faire à la maison	Oui	Non
Totaux items	4/11	5/11

Détail de présentation des **deux séances pédagogiques étudiées** pour la séance de rétrospection de l'année 2

La présentation et le contenu pédagogiques des deux séances étudiées

<i>Items relevant de la présentation pédagogique</i>	<i>Séance #1</i>	<i>Séance #2</i>
Présence des acronymes renseignant sur la filière de la classe visée	Non	Non
Présence du fonctionnement de classe (en groupe ou entière)	Non	Non
Présence des descripteurs CECRL	Non	Oui
Présence des objectifs de séance	Oui	Oui
Présence du titre de séance	Oui	Non
Présence de la date prévisionnelle	Non	Oui
Totaux items présents	2/6	3/6

<i>Items relevant du contenu pédagogique</i>	<i>Séance #1</i>	<i>Séance #2</i>
Pertinence du thème étudié choisi (relation avec la langue cible visée, programmes en vigueur, originalité)	Oui	Oui
Compétences langagières prévues (nombre de compétences, adaptées au niveau de la classe ?)	Non	Oui
Présence de la langue cible (consignes, tâches, titres...)	Non	Non
Présence de l'approche actionnelle (tâches et supports authentiques)	Non	Oui
Organisation pertinente des tâches (difficulté croissante, cohésion)	Non	Oui
Utilisation de la PRL	Non	Non
Présence de pratique de la phonétique et/ou de la phonologie	Non	Non
Présence d'évaluation diagnostique	Non	Non
Tâches en rapport avec l'objectif final visé (cohérence du projet pédagogique)	Oui	Oui
Utilisation des TICE	Non	Non
Présence du travail à faire à la maison	Oui	Oui
Totaux items présents	3/11	6/11

Annexe 32

Détail de présentation des **deux séances pédagogiques corrigées** par les stagiaires de l'année 1

La présentation et le contenu pédagogiques des deux séances corrigées

<i>La présentation pédagogique corrigée</i>	<i>Séance #1 groupe A</i>	<i>Séance #1 groupe B</i>	<i>Séance #2 groupe C</i>	<i>Séance #2 groupe D</i>
Présence des acronymes renseignant sur la filière de la classe visée	Oui	Non	Oui	Oui
Présence du fonctionnement de classe (en groupe ou entière)	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence des descripteurs CECRL	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence des objectifs de séance	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence du titre de séance	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence de la date prévisionnelle	Oui	Non	Oui	Oui
Totaux items présents	6/6	4/6	6/6	6/6

<i>Le contenu pédagogique corrigé</i>	<i>Séance #1 groupe A</i>	<i>Séance #1 groupe B</i>	<i>Séance #2 groupe C</i>	<i>Séance #2 groupe D</i>
Pertinence du thème étudié choisi (relation avec la langue cible visée, programmes en vigueur, originalité)	Oui	Oui	Oui	Oui
Compétences langagières prévues (nombre de compétences, adaptées au niveau de la classe ?)	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence de la langue cible (consignes, tâches, titres...)	Oui	Non	Oui	Oui
Présence de l'approche actionnelle (tâches et supports authentiques)	Oui	Oui	Oui	Oui
Organisation pertinente des tâches (difficulté croissante, cohésion)	Oui	Oui	Oui	Oui
Utilisation de la PRL	Oui	Oui	Oui	Non
Présence de pratique de la phonétique et/ou de la phonologie	Non	Non	Non	Non
Présence d'évaluation diagnostique	Non	Non	Non	Non
Tâches en rapport avec l'objectif final visé (cohérence du projet pédagogique)	Oui	Oui	Oui	Oui
Utilisation des TICE	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence du travail à faire à la maison	Oui	Oui	Oui	Oui
Totaux items présents	9/11	8/11	9/11	8/11

Détail de présentation des **deux séances pédagogiques corrigées** par les stagiaires de l'année 2

La présentation et le contenu pédagogiques des deux séances corrigées

<i>La présentation pédagogique corrigée</i>	<i>Séance #1 groupe A</i>	<i>Séance #1 groupe B</i>	<i>Séance #2 groupe C</i>	<i>Séance #2 groupe D</i>
Présence des acronymes renseignant sur la filière de la classe visée	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence du fonctionnement de classe (en groupe ou entière)	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence des descripteurs CECRL	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence des objectifs de séance	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence du titre de séance	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence de la date prévisionnelle	Non	Non	Non	Non
Totaux items présents	5/6	5/6	5/6	5/6

<i>Le contenu pédagogique corrigé</i>	<i>Séance #1 groupe A</i>	<i>Séance #1 groupe B</i>	<i>Séance #2 groupe C</i>	<i>Séance #2 groupe D</i>
Pertinence du thème étudié choisi (relation avec la langue cible visée, programmes en vigueur, originalité)	Oui	Oui	Oui	Oui
Compétences langagières prévues (nombre de compétences, adaptées au niveau de la classe ?)	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence de la langue cible (consignes, tâches, titres...)	Oui	Non	Oui	Oui
Présence de l'approche actionnelle (tâches et supports authentiques)	Oui	Oui	Oui	Oui
Organisation pertinente des tâches (difficulté croissante, cohésion)	Oui	Oui	Oui	Oui
Utilisation de la PRL	Oui	Non	Oui	Non
Présence de pratique de la phonétique et/ou de la phonologie	Oui	Oui	Non	Non
Présence d'évaluation diagnostique	Non	Oui	Oui	Non
Tâches en rapport avec l'objectif final visé (cohérence du projet pédagogique)	Oui	Oui	Oui	Oui
Utilisation des TICE	Oui	Oui	Oui	Oui
Présence du travail à faire à la maison	Oui	Oui	Oui	Oui
Totaux items présents	10/11	9/11	10/11	8/11

Annexe 33

Bilan oral sous forme d'enquête (entretien de groupe semi-directif) de fin de formation, année 1

Les impressions orales sur le dispositif médiatisé, zone 1

8 Items	Les points positifs	Les points négatifs
Le contenu de la formation	*En relation avec la pratique des enseignants en formation *Répond exactement à nos besoins pédagogiques	Aucun
Le thème de la formation	*Bien car ciblé au LP, pas de mélange avec les enseignants du CLG ²⁵⁶ et du LGT	Aucun
Le côté interlangues	Très agréable de travailler avec les collègues des autres LVE	Aucun
Le fonctionnement général	*La continuité de la formation, pas sur un seul jour de l'année mais sur le long terme *Fractionnement du travail à rendre bien pensé *Progression logique dans la difficulté	Manque 1 phase en modalité présentielle informelle par zone
La modalité en présentiel	Le formateur : professionnalisme et sérieux	Aucun
La modalité en distanciel, le rôle du tuteur	Le correcteur : disponible et professionnel	Aucun
La modalité en distanciel, les échanges en ligne	*Individualisation du dispositif *Plus de temps pour travailler *Facilité de communiquer par mail	*Pas d'échange avec les autres stagiaires *Besoin d'un forum si possible anonyme *Facilité à double tranchant : il faut quand même rendre le travail à temps ! *Adresse académique inadaptée pour envoi de fichiers lourds (audio-vidéos)
La modalité en distanciel, les sondages	Aucun	*Pas de temps à y consacrer

²⁵⁶ CLG : Collège LGT : Lycée Général et Technologique LP : Lycée Professionnel

Les impressions orales sur le dispositif médiatisé, zone 2

8 Items	Les points positifs	Les points négatifs
Le contenu de la formation	*Contenu tout à fait adapté au public *Aide à la théorie et à la pratique	Aucun
Le thème de la formation	*Répond à nos besoins pédagogiques *Permet de se situer	Aucun
Le côté interlangues	Sans commentaire	Sans commentaire
Le fonctionnement général	*Échanger par mail est un plus *Aides du site académique donc préparation optimale *Visites-conseil ont beaucoup aidé aussi à l'organisation pédagogique	Aucun
La modalité en présentiel	Sans commentaire	Sans commentaire
La modalité en distantiel, le rôle du tuteur	Bon travail du correcteur	Aucun
La modalité en distantiel, les échanges en ligne	Facilité d'envoi des fichiers	*Manque de compétences informatiques ce qui a empêché la participation (1 sur 6) *Transmission de fichiers compliquée *Basculer d'un compte mail à un autre est problématique
La modalité en distantiel, les sondages	Aucun	*Trop de travail pour y répondre *Sondages pas reçus

Bilan général des interviews

Bilan Zone 1

Les 8 items	Les points positifs	Les points négatifs
-Le contenu -Le thème -Le côté interlangues -Fonctionnement général -Modalité présentielle -Modalité distantielle (tuteur) - Modalité distantielle (échanges en ligne) -Les sondages en ligne	7/8	3/8
Total	87,5%	37,5%

Bilan Zone 2

Les 8 items	Les points positifs	Les points négatifs
- Le contenu -Le thème -Le côté interlangues -Fonctionnement général -Modalité présentielle -Modalité distantielle (tuteur) - Modalité distantielle (échanges en ligne) -Les sondages en ligne	5/8	2/8
Total	62,5%	25%

Bilan général Zones 1 et 2

Les 8 items	Les points positifs	Les points négatifs
-Le contenu -Le thème -Le côté interlangues -Fonctionnement général -Modalité présentielle -Modalité distantielle (tuteur) - Modalité distantielle (échanges en ligne) -Les sondages en ligne	6/8	2,5/8
Total	75%	31,25%

Pourcentage de satisfaction global vis-à-vis du dispositif médiatisé pour l'année 1 53,12%

Annexe 34

Bilan oral sous forme d'enquête (entretien de groupe semi-directif) de fin de formation, année 2

Les impressions orales sur le dispositif médiatisé, zone 1

8 Items	Les points positifs	Les points négatifs
Le contenu de la formation	*En relation avec la vie des enseignants *Répond exactement à nos besoins pédagogiques	Aucun
Le thème de la formation	*Bien	Aucun
Le côté interlangues	Très agréable de se mélanger avec les autres langues	Aucun
Le fonctionnement général	*La continuité de la formation, pas sur un seul jour de l'année mais sur le long terme *Fractionnement du travail à rendre bien pensé	*Manque 2 phases en modalité présentielle par zone *Formation assez stressante car il y a un planning à respecter
La modalité en présentiel	Le formateur : la liberté et le forum de discussion	Aucun
La modalité en distantiel, le rôle du tuteur	Le correcteur : disponible et professionnel	Aucun
La modalité en distantiel, les échanges en ligne	*Forum agréable, bel outil *Moodle pas compliquée à utiliser *Liberté de discuter quand on le veut *A aimé communiquer avec les pairs	*Fausse liberté du forum de discussion *Plateforme pesante, mauvaise ergonomie et architecture *Pas assez d'échanges sur le forum *Problèmes de connexion récurrents, impossible de se connecter à la maison
La modalité en distantiel, les sondages	Aucun	*Manque de temps pour répondre

Les impressions orales sur le dispositif médiatisé, zone 2

8 Items	Les points positifs	Les points négatifs
Le contenu de la formation	*Contenu tout à fait adapté au public *Aide à la théorie et à la pratique	Aucun
Le thème de la formation	*Répond à nos besoins pédagogiques *Permet de se situer	Aucun
Le côté interlangues	Enrichissant de se connaître entre collègues de LVE	Aucun
Le fonctionnement général	*Participer à une formation innovante, différente *Aides du site académique donc préparation optimale	Pas assez de rencontres en présentiel, il en faudrait une de plus
La modalité en présentiel	Bien	Domage que les collègues n'aient pas été plus nombreux lors de la dernière rencontre (3/6)
La modalité en distantiel, le rôle du tuteur	Correcteur très professionnel, bon contact, motivant	Aucun
La modalité en distantiel, les échanges en ligne	*Forum de discussion très agréable qu'il faudrait pérenniser *Profitable de pouvoir échanger à tout moment sur tous les sujets liés au travail	*Manque de compétences informatiques ce qui a empêché la participation (2 sur 6) *Pas assez de participants au forum et peu de discussions, c'est dommage
La modalité en distantiel, les sondages	Aucun	*Trop de travail pour y répondre

Bilan général des interviews

Bilan Zone 1

Les 8 items	Les points positifs	Les points négatifs
-Le contenu -Le thème -Le côté interlangues -Fonctionnement général -Modalité présentielle -Modalité distantielle (tuteur) - Modalité distantielle (échanges en ligne) -Les sondages en ligne	8/8	3/8
Total	100%	37,5%

Bilan Zone 2

Les 8 items	Les points positifs	Les points négatifs
- Le contenu -Le thème -Le côté interlangues -Fonctionnement général -Modalité présentielle -Modalité distantielle (tuteur) - Modalité distantielle (échanges en ligne) -Les sondages en ligne	8/8	4/8
Total	100%	50%

Bilan général Zones 1 et 2

Les 8 items	Les points positifs	Les points négatifs
-Le contenu -Le thème -Le côté interlangues -Fonctionnement général -Modalité présentielle -Modalité distantielle (tuteur) - Modalité distantielle (échanges en ligne) -Les sondages en ligne	8/8	3,5/8
Total	100%	43,75%

Pourcentage de satisfaction global vis-à-vis du dispositif médiatisé pour l'année 2 71,87%

Pourcentage de satisfaction global vis-à-vis du dispositif médiatisé sur la durée totale du dispositif : 62,49%

Annexe 35

Observation de cours de LVE (année 1)

Résultats des observations des trois cours de LVE selon six items validant la qualité organisationnelle du stagiaire

<i>Items</i>	<i>Visite n°1</i>	<i>Visite n°2</i>	<i>Visite n°3</i>
Présentation de l'objectif de séance	Non	Effectué	Partiellement effectué
Vérification de la structure de la séance en phases identifiables	Phases identifiées	Phases identifiées	Phases identifiées
Enchaînement de ces phases	Logique	Logique	Logique
Vérification de la gestion du temps	Non maîtrisée	Non maîtrisée	Non maîtrisée
Choix et orientation des tâches prévues en fonction de l'objectif visé	Approche actionnelle utilisée	Tâches orientées action	Approche actionnelle non maîtrisée
Atteinte des objectifs fixés	Oui	Oui	Oui
Bilan	4/6 items validés	5/6 items validés	4/6 items validés
Totaux	13 items validés sur un total de 18		

Dates d'observation de cours et de remise des devoirs corrigés à distance

<i>Stagiaires</i>	<i>Dates des visites</i>	<i>Numéros de devoirs</i>	<i>Planning de remise</i>
Stagiaire n°1	26 Novembre 2013	Devoir n°1 (séance)	9 Novembre 2013
Stagiaire n°2	20 Janvier 2014	Devoir n°2 (séquence)	29 Janvier 2014
Stagiaire n°3	23 mars 2014	Pas de devoirs reçus	Pas de devoirs corrigés

Annexe 36

Entretiens semi-directifs post observation de cours de LVE (année 1)

Code de transcription utilisé pour l'analyse et l'interprétation,
d'après Cicurel, (2011 : 245)

La numérotation des tours de parole	1, 2, 3...
Identification des interactants	T = tuteur (c'est-à-dire nous) S1= Premier stagiaire S2= Deuxième stagiaire S3= Troisième stagiaire John/Jim/Jack/Jonas/Julia = apprenants identifiés et dont le prénom a été modifié pour respecter leur anonymat
Les dimensions prosodiques ²⁵⁷	+++ = Pauses --- = Silence après une question Rires, notés en italiques ! et ? = Intonation montante Emphase = Majuscules /// = Haussement de la voix *** = Abaissement de la voix
Les renseignements personnels	XXX (nature du renseignement)

Code de transcription utilisé pour nommer les thèmes généraux

L'organisation pédagogique	ORG (Thème 1)
La déplanification	DEP (Thème 2)
La dimension réflexive	REF (Thème 3)
L'agir professoral	AGP (Thème 4)
La culture professionnelle	CPROF (Thème 5)
Le développement professionnel	DEV (Thème 6)

²⁵⁷ Les gestes des stagiaires ne sont pas pris en compte puisque les enregistrements se sont produits avant que nous décidions d'utiliser ce corpus à des fins d'analyse. Ce sont les sons qui ont donc été transcrits ici.

Thèmes relatifs à l'organisation pédagogique et au développement professionnel pris en compte dans le corpus de verbalisation

Numéro du thème	Thèmes généraux	Compétences mises en avant	Matérialisation
1	L'organisation pédagogique	Planificatrices	Oublis, manques, réussites, surprises, expériences passées, le temps, interactions en classe
2	La déplanification	Résolution des obstacles Choix effectués sur le vif Prise de risque	Explicitation des situations vécues et justifications Proposition de solutions
3	La dimension réflexive	Retour sur soi Auto-analyse Juger son travail objectivement	Analyse de l'action, explicitations, difficultés à contrôler, surprises, satisfactions ou insatisfactions, critique sur soi
4	L'agir professoral	Expliquer et justifier son action et ses choix	Légitimer son action, Exprimer les réalités du cours de LVE
5	La culture professionnelle	Le savoir pratique Désir didactique Se découvrir de nouvelles compétences	Traces de l'habitus, routinisations, Traces de changement de routine, Marques de la volonté/envie de transmettre, remerciements,
6	Le développement professionnel	Construire un répertoire didactique Poser des questions sur le métier	Montrer ses stratégies de transmission de la LVE (méthodes, stratégies) Intérêt pour le métier

Annexe 37

Analyse d'extraits de transcription n°1 – Stagiaire 1

Extraits d'échange entre le stagiaire et la tutrice²⁵⁸	Analyse des marques discursives en relation avec les six thèmes
1 T Stagiaire S1, comment avez-vous ressenti cette séance de travail d'une heure ?	1/2/4
2 S1 Je dirai que ça c'est bien passé / je me suis plutôt senti à l'aise ,	ORG + REF : réussite de la planification de cours de LVE + analyse positive de son action
4 S1 Oui, parce que je ne pensais pas que ça se passerait aussi bien	
2 S1. J'ai fait comme d'habitude . (...) j'ai quand même fait quelques fautes à l'oral mais ça, c'est toujours le cas quand il y a quelqu'un qui vous observe, voilà, mais c'est vrai qu'il faut que j'apprenne quand même aussi à faire attention lorsque quelqu'un vient nous visiter pour ne pas commettre ce genre d'erreur.	2/CPROF : routinisation, habitus REF + CPROF + DEV : critique de son action et désir de s'améliorer
4 S1 parce que des fois avec les élèves on ne sait pas à quoi s'attendre...	4/DEP + AGP : prise de conscience de la réalité du cours de LVE et de l'impossibilité de tout prévoir
7 T Y avait-il des absents aujourd'hui ? parce que vous n'avez <i>pas fait l'appel...</i>	
8 S1 Non, mais en fait je vais vous expliquer pourquoi.	8/10/ ORG + REF + AGP + CPROF : besoin d'explicitation son action, retour sur des expériences passées, habitus et changement de routine pour optimiser le temps du cours de LVE
10 S1 au début de chaque séance, je faisais l'appel mais je perdais du temps en fait	
12 S1 Et je préfère du coup commencer le cours rapidement pour capter leur attention	12/ AGP : explicitation d'une méthode qui a fait ses preuves sur le terrain
22 S1 Je pourrais revenir sur quelque chose ? sur les absents ?	22/ AGP : souhait d'explicitation
41 T. les <i>titres de la séance</i> ne sont pas	41/42/43/44

²⁵⁸ Les numéros précédents les extraits et les analyses indiquent l'ordre des échanges dans l'entretien global. Pour le stagiaire, les phrases en caractères gras indiquent les indices ou les traces de la verbalisation se rapportant à la thématique visée. Pour le tuteur, ce sont les phrases en italiques.

<p>notés...</p> <p>42 S1. Ah oui, et j'ai oublié de noter l'objectif encore...</p> <p>43 T. Vous n'avez pas fait noter <i>le titre de la séance du jour</i> alors que c'est parfaitement bien décrit dans votre book.</p> <p>44 S1. Exactement...</p> <p>48 S1. Oui, je le sais, mais en fait, prise dans le... je voulais l'écrire là en fait, et mettre aussi l'objectif : être capable de... oui, oui, c'est vrai, vous avez raison.</p> <p>49 T. Et la <i>tâche finale</i> aussi, ça serait bien de la noter, soit <i>l'objectif</i>, soit <i>la tâche</i>...</p> <p>50 S1. Oui... je voulais noter l'objectif.</p> <p>53 T Alors c'est déjà un bel effort d'avoir fait <i>la progression trimestrielle</i> mais on s'attend à ce que votre projet soit établi sur l'année.</p> <p>54 S1. En fait, je peux expliquer ma démarche ?</p> <p>55 T. Oui, bien sûr.</p> <p>56 S1. En fait en effet, je voulais vous remettre la progression annuelle mais dans ma tête je me disais il vaut mieux rendre quelque chose dont je sois sûre, c'est-à-dire qu'en effet, comme vous l'avez dit, ce sont que des hypothèses, et comme ça évolue énormément par rapport aux élèves, je n'ai pas... j'ai pas voulu vous dire, voilà, je vais faire ça, alors que ça peut changer en cours d'année...</p> <p>57 T. Tout à fait... mais justement, c'est le contraire,</p> <p>58 S1. J'ai compris maintenant...</p> <p>59 T. Votre réaction est très justifiée, parce qu'elle montre que vous savez vous adapter à vos apprenants parce qu'en fait enseigner c'est ça, c'est <i>avoir un projet mais ne pas le suivre à la lettre</i> sans faire attention à ce qui se passe dans le cours et aussi <i>savoir remettre ses choix en question...</i></p> <p>60 S1. Oui, je comprends... d'accord, progression annuelle.</p> <p>74 S1 Parce que je voulais vous montrer l'évolution (...) c'était pas aussi détaillé avant...</p> <p>78 S1 il faudrait qu'ici je note le titre de la séquence comme je l'avais fait pour la</p>	<p>ORG : stagiaire 1 a bien planifié sa séance à l'écrit mais à oublié de noter le titre de séance au tableau et de le faire noter par les apprenants</p> <p>Différence entre ce qui est prévu et l'action</p> <p>48/49/50 REF : retour sur soi et acceptation des critiques ORG + REF + AGP : retour sur une action oubliée, tentative d'explication et retour réflexif sur le but à atteindre</p> <p>53/ORG</p> <p>54/AGP : souhait d'explicitation</p> <p>56/REF + AGP : retour réflexif sur un choix, tentative d'explication</p> <p>56/ ORG + AGP + DEP + CPROF + REF + DEV : désir de légitimer ses choix en les explicitant (une réalité vécue), adoption d'une démarche logique suite à la prise de conscience de la différence entre planification et action, construction du répertoire didactique, découverte d'un agir inconnu, structuration de la culture professionnelle</p> <p>58/59/60/ ORG + REF + CPROF : prise en compte des conseils</p> <p>74/78/ REF + CPROF + DEV : preuve de changement d'habitus, adoption de la culture professionnelle</p> <p>74/78/ Idem</p>
--	---

<p>séquence...</p> <p>85 T Donc, vos documents-soutiens sont biens choisis, ce que vous utilisez pour votre séance, c'est intéressant. Ce sont <i>des documents authentiques de la vie réelle</i>, donc vous êtes <i>en plein dans l'approche actionnelle qui est préconisée par le CECRL</i>.</p> <p>86 S1 Hmmm,</p> <p>87 T Donc, vous êtes vraiment pile dedans, ça ne peut pas être mieux, hein,</p> <p>88 S1 D'accord, ah et bien tant mieux...</p> <p>95 T. Vous avez fait un récapitulatif de ce qui avait été vu avant, est-ce que vous faites ça à <i>chaque fois</i> ?</p> <p>96 S1.oui, parce qu'en fait c'est pour faire la relation, pour leur dire qu'on ne fait pas juste une séance comme ça, qu'on fait un lien, donc c'est vrai que j'ai pas mis les titres de séances, chose que je ferai maintenant...</p> <p>181 T Alors après, à XXX (heure), non, avant, vous avez interrogé cet élève qui était ici...</p> <p>182 S1 Oui, John</p> <p>183 T Vous lui avez dit : 'tu ne parles jamais'</p> <p>184 S1 Oui, d'habitude il parle, mais là, il était dans son coin, je ne sais pas, il ne parlait pas, il était calme, pas comme les autres jours, des fois il est calme, ça dépend... mais là, il était trop calme à mon goût, et en fait il donnait les bonnes réponses...</p> <p>185 T C'est pourquoi vous avez voulu qu'il participe...</p> <p>186 S1 Oui, c'est ça...</p> <p>217 S1 Oui, et du coup, j'ai préféré lui montrer, parce que comme ça, je me dis que je ne donne pas la traduction en français...</p> <p>219 S1. Et là, du coup, j'ai vu la... et ça, ça me fait plaisir, là je me dis, là j'ai réussi quand je vois que l'élève il me fait, c'est bon, j'ai compris, il m'a montré son pouce...</p> <p>220 T. Formidable !</p> <p>294 T. J'ai trouvé que <i>la séance s'est bien passée...</i></p> <p>295 S1. Ah bien d'accord, je suis contente.</p>	<p>85-88 / ORG + AGP + CPROF : le fait de s'adosser au CECRL pour créer le projet pédagogique est la trace d'un souhait de conformité aux exigences officielles et de façon plus large, d'un désir d'appartenance à la communauté des enseignants de langue</p> <p>95/96/ ORG + REF + DEV : explicitation d'une méthode, retour sur un oubli et changement de routine envisagé</p> <p>181 à 186 DEV : expliquer ses stratégies pour améliorer l'interaction en cours de LVE</p> <p>217/ DEV : montrer ses stratégies de transmission de la LVE</p> <p>219/220/ AGP + CPROF : désir didactique, expression de la satisfaction du travail réussi</p> <p>294/295/ REF + DEV : satisfaction et plaisir du travail bien fait qui montre l'intérêt pour le métier</p>
--	--

Annexe 38

Transcription totale de l'entretien post observation – Stagiaire 1

Transcription de l'enregistrement post visite-conseil, stagiaire S1. 37'55.

Cours de langues vivantes.

Moment de l'année : fin novembre

Classe de première de LP

- 1 T Stagiaire S1, comment avez-vous ressenti cette séance de travail d'une heure ?
- 2 S1 Pour l'instant, je dirai que ça c'est bien passé, malgré le trop plein de dynamisme de mes élèves, alors je sais très bien qu'ils veulent bien faire et à participer mais ils n'arrivent pas à canaliser leur énergie, c'est ça le problème. Mais je... c'est vrai que j'étais un petit peu stressé ce matin mais finalement je me suis plutôt senti à l'aise, et heu... j'ai fait comme d'habitude. Bon, alors peut-être... j'dirai que j'ai eu des petits stress parce que je me suis entendu dire, aussi, j'ai quand même fait quelques fautes à l'oral mais ça, c'est toujours le cas quand il y a quelqu'un qui vous observe, voilà, mais c'est vrai qu'il faut que j'apprenne quand même aussi à faire attention lorsque quelqu'un vient nous visiter pour ne pas commettre ce genre d'erreur.
- 3 T Dans l'ensemble, vous êtes tout de même satisfait de votre séance et de la production de vos élèves...
- 4 S1 Oui, parce que je ne pensais pas que ça se passerait aussi bien parce que des fois avec les élèves on ne sait pas à quoi s'attendre...
- 5 T Très bien, donc aujourd'hui vous receviez une classe de première Bac Pro filière XXX, (nom de la filière) j'ai noté qu'il y avait 26 élèves,
- 6 S1 Oui, c'est ça.
- 7 T Y avait-il des absents aujourd'hui ? parce que vous n'avez pas fait l'appel...
- 8 S1 Non, mais en fait je vais vous expliquer pourquoi.
- 9 T D'accord...
- 10 S1 Heu, c'est vrai que... au début de chaque séance, je faisais l'appel mais comme maintenant je les connais, il n'y a pas de soucis, mais du coup, je perdais du temps en fait surtout pour eux parce qu'il profitaient pour être un peu plus dynamiques et plus agités.
- 11 T D'accord.
- 12 S1 Et je préfère du coup commencer le cours rapidement pour capter leur attention, c'est vrai qu'avec d'autres classes je fais l'appel tranquillement...
- 13 T Très bien... vous faites l'appel sur Pronote...
- 14 S1 Sur Pronote.
- 15 T Et là, il n'y avait pas d'absents alors,
- 16 S1 Non, non.
- 17 T Et ce sont en majorité des garçons, mis à part XXX (nombre) filles,
- 18 S1 Oui, c'est ça.
- 19 T Très bien. Pour la séquence, je n'ai pas le numéro de votre séquence, par contre. C'est la séquence numéro une ou deux ?
- 20 S1 Là, c'était la séance quatre de la séquence deux.
- 21 T Très bien.
- 22 S1 Je pourrais revenir sur quelque chose ? sur les absents ?
- 23 T Oui, bien sûr.
- 24 S1 Il y avait Julia, une élève absente.
- 25 T Bien, je le note, c'est pas vraiment important, c'est juste pour noter dans mes notes le nombre d'élèves qu'il y avait devant vous finalement.
- 26 S1 Oui, oui.
- 27 T Donc, c'est quand même une classe assez nombreuse, hein, donc là ils sont vingt-sept alors... voilà, d'accord.
- 28 S1 Oui.
- 29 T Donc, séquence numéro deux, XXX (titre de la séquence en anglais) et la séance numéro quatre, et le titre de la séance ?
- 30 S1 (titre de la séance en anglais).
- 31 T Je vais le noter dans mon dossier... sinon, on peut continuer à parler en même temps...

- 32 S1 D'accord, heu, ce que je pourrais rajouter, c'est que l'année dernière, pour cette section-là, enfin cette filière, les élèves étaient en groupe, c'est-à-dire 1 heure en groupe de classe et puis 1 heure en groupe.
- 33 T Donc, manifestement, cette année, vous ne les avez qu'en classe entière ?
- 34 S1 Voilà, et c'est pareil pour la seconde, la terminale, donc là, c'est pas trop grave car ils sont moins nombreux, mais pour la seconde, ils arrivent à trente.
- 35 T Je vais noter que cette classe n'a pas de cours en groupe mais seulement en classe entière, je le rajoute, c'est important.
- 36 S1 Alors j'arrive mieux avec cette classe-là pour l'oral, mais pour la seconde XXX (nom de la filière) j'ai du demander au XXX (nom du proviseur adjoint) et expliquer les raisons pour lesquelles j'aimerais bien de manière ponctuelle faire des groupes pour les expressions orales et j'ai... ils me l'ont accordé la semaine dernière...
- 37 T Parfait !
- 38 S1 Donc, voilà ! c'était seulement vraiment pour la semaine dernière car je voulais vraiment les interroger à l'oral, prendre mon temps, pendant ce temps-là, l'autre groupe était au CDI avec un assistant d'éducation pour faire l'évaluation écrite.
- 39 T Ah, d'accord, je comprends.
- 40 S1 Et ça c'est fait comme ça.
- 41 T Très bien. Bon, on va revenir sur votre travail du jour... donc vous m'avez transmis dès le départ votre book et deux cahiers d'élèves. Donc, les cahiers je les ai regardés, ils sont moyennement bien tenus, par contre, ce que j'ai trouvé intéressant, c'est que vous avez pris la peine de photocopier certains documents qui ont été collés par les élèves, ce qui fait que pour des élèves qui n'écrivent pas beaucoup, au moins, ils ont la trace, ils ont ces documents. Quand on travaille que sur des manuels, eh bien, les élèves n'écrivent rien, alors que là, j'ai trouvé que c'est une bonne chose. J'ai noté une chose dans les cahiers qui se retrouve dans la séance, c'est que les titres de la séance ne sont pas notés majoritairement sur les cahiers.
- 42 S1 Ah oui, et j'ai oublié de noter l'objectif encore...
- 43 T Vous n'avez pas fait noter le titre de la séance du jour sur le cahier, alors que c'est parfaitement bien décrit dans votre book...
- 44 S1 Exactement...
- 45 T Ça permet d'avoir une chronologie bien précise dans les cahiers...
- 46 S1 Oui, d'accord.
- 47 T Et c'est vrai que pour l'élève, c'est un point de repère...
- 48 S1 Oui, je le sais, mais en fait prise dans le... je voulais l'écrire là en fait, et mettre aussi l'objectif : être capable de...XXX (objectif) en anglais... oui, oui, c'est vrai, vous avez raison.
- 49 T Et la tâche finale, aussi, ça serait bien de la noter, soit l'objectif, soit la tâche...
- 50 S1 Oui... je voulais noter l'objectif...
- 51 T Voilà. Donc, soit l'un, soit l'autre,
- 52 S1 D'accord, tout a fait.
- 53 T Bien, au niveau de votre book, que vous m'avez très gentiment remis dès le départ de la séance, donc, il est très bien renseigné, je vois qu'il y a vraiment tout, je vois qu'il y a la classe, le XXX(nom du document), ça c'est très bien, les documents supports, vous pourriez noter la progression annuelle et non trimestrielle, on comprend que la progression annuelle soit difficile à établir, mais il s'agit d'hypothèses, et il faudrait que lors d'une visite d'inspection, vous ayez la progression annuelle. Alors c'est déjà un bel effort d'avoir fait la progression trimestrielle mais on s'attend à ce que votre projet soit établi sur l'année.
- 54 S1 En fait, je peux expliquer ma démarche ?
- 55 T Oui, bien sûr.
- 56 S1 En fait en effet, je voulais vous remettre la progression annuelle mais dans ma tête je me disais il vaut mieux rendre quelque chose dont je sois sûre, c'est-à-dire qu'en effet, comme vous l'avez dit, ce sont que des hypothèses, et comme ça évolue énormément par rapport aux élèves, je n'ai pas... j'ai pas voulu vous dire, voilà, je vais faire ça, alors que ça peut changer en cours d'année...
- 57 T Tout à fait... mais justement, c'est le contraire,
- 58 S1 J'ai compris maintenant...
- 59 T Votre réaction est très justifiée, parce qu'elle montre que vous savez vous adapter à vos apprenants parce qu'en fait enseigner c'est ça, c'est avoir un projet mais ne pas le suivre à la lettre sans faire attention à ce qui se passe dans le cours et aussi savoir remettre ses choix en question...
- 60 S1 Oui, je comprends... d'accord, progression annuelle.

- 61 T Tout en sachant que ce ne sont que des hypothèses émises par le professeur, mais il faut qu'on sache où vous vous dirigez et comment vous allez vous diriger là où vous voulez, vous voyez,
- 62 S1 D'accord.
- 63 T Et c'est pour cette raison que lors de la formation hybride, nous pourrions également en reparler,
- 64 S1 Oui, oui,
- 65 T Le projet, c'est ça, et puis finalement, ce sera autre chose... et c'est cet autre chose qui est vraiment intéressante car ça montre comment vous adaptez vous voyez, votre projet organisé à l'action du terrain du cours en somme.
- 66 S1 Oui, je comprends.
- 67 T Je vois que votre séquence XXX (nom de la séquence) est magnifique parce qu'elle est vraiment bien détaillée, il y a ensuite chaque séance également, très bien détaillée, il y a vraiment un bel effort, de beaux documents qui sont produits.
- 68 S1 Et il y a du travail aussi... alors, merci, c'est gentil...
- 69 T Il y a le timing aussi, vous avez bien pris en compte tout ce qu'on avait vu ensemble... et que vous avez vous, travaillé, par rapport aux programmes...
- 70 S1 Oui, bien sûr.
- 71 T Donc, les formations aident, mais il y a vraiment de la bonne volonté de votre part, on voit qu'il y a du travail.
- 72 S1 C'est pour cela que j'ai laissé, si vous avez vu pour le XXX (nom du document), je vous ai montré la différence,
- 73 T Tout à fait,
- 74 S1 Parce que je voulais vous montrer l'évolution parce que je me dis, au début, je crois que c'est la première page, voilà, vous voyez, c'était pas aussi détaillé avant...
- 75 T Non, non, c'est très bien. Alors ça c'était votre...
- 76 S1 Ça c'était au début... avant les formations, c'était ma séquence XXX (nom de la séquence) détaillée, et ça se sont les documents que j'ai donné aux élèves...
- 77 T Très bien...
- 78 S1 Ça c'est pour moi, en fait, pour savoir où je vais... il faudrait qu'ici je note le titre de la séquence comme je l'avais fait pour la séquence XXX (nom de la séquence).
- 79 T Tout à fait,
- 80 S1 Voilà.
- 81 T Alors ça c'est vraiment ce qu'on nous demande de faire en tant qu'enseignant, de bien départager nos séances, alors, bon, même si vous ne mettez que la tâche finale, c'est bien... mais c'est vrai que c'est mieux aussi comme vous le disiez justement, de rajouter l'objectif, et au moins le titre de la séance.
- 82 S1 Oui, d'accord.
- 83 T Maintenant, au niveau du cours lui-même,
- 84 S1 Oui,
- 85 T Donc, vos documents-supports sont bien choisis, ce que vous utilisez pour votre séance, c'est intéressant. Ce sont des documents authentiques de la vie réelle, donc vous êtes en plein dans l'approche actionnelle qui est préconisée par le CECRL
- 86 S1 Hmm,
- 87 T Donc, vous êtes vraiment pile dedans, ça ne peut pas être mieux, hein,
- 88 S1 D'accord, ah et bien tant mieux...
- 89 T Notamment, si j'ose dire, une double action de votre part, c'est de respecter le CECRL mais également de respecter la filière, puisque les élèves sont en XXX (nom de la filière), et donc ils sont vraiment dans l'XXX (nom de la thématique), et vous avez aujourd'hui travaillé vraiment ce qu'ils aiment, d'ailleurs, ça c'est ressenti, hein, ils étaient intéressés...
- 90 S1 Voilà, c'est ça, à chaque fois, j'essaie de trouver quelque chose qui puisse capter leur attention, parce que... c'est pas évident...
- 91 T Ça ne doit pas être facile tout au long de l'année d'avoir ce type de retour...
- 92 S1 C'est pour ça qu'il y a des hypothèses... voilà !
- 93 T Oui, mais là, la séquence et la séance sont bien ancrées dans cette logique de filière, c'est un bel effort,
- 94 S1 D'accord.
- 95 T Pour reprendre la chronologie de la séance, heu, vous avez accueilli vos élèves d'une façon intéressante, tout de suite vous parlez en langue cible, heu, vous avez canalisé leur énergie avant qu'ils rentrent, très bonne idée, vu qu'ils sont quand même vivants... les élèves se sont tout de suite

- mis au travail... le cours a commencé vers XX h XX, (heure de début du cours) donc aucune perte de temps, vous avez tout de suite fait un récapitulatif de ce qui avait été vu avant, est-ce que vous faites ça à chaque fois ?
- 96 S1 Oui, parce qu'en fait c'est pour faire la relation, pour leur dire qu'on ne fait pas juste une séance comme cela, et qu'on fait un lien, donc c'est vrai que j'ai pas mis les titres de séance, chose que je ferai maintenant, mais surtout avec ce genre de classe, j'aime bien rappeler ce qu'on a fait l'heure d'avant.
- 97 T Ça c'est très bien... quand est-ce que vous les aviez vus la dernière fois ?
- 98 S1 C'était hier.
- 99 T Ah, c'est bien alors...
- 100 S1 Hier, pour une partie, ils ont travaillé sur l'expression orale en continu mais on n'a pas terminé, et en fait, je leur ai proposé de poursuivre lundi prochain, comme normalement, après cette évaluation-là, on enchaînait avec la séance quatre...
- 101 T Oui,
- 102 S1 J'ai préféré commencer la séance quatre avec vous, plutôt que de poursuivre les expressions orales...
- 103 T Très bien, et cette séquence, elle comprend combien de séances ?
- 104 S1 La séquence, elle a quatre séances, après vous voulez peut-être connaître les tâches ?
- 105 T Oui, mais la séquence qui s'appelle XXX (nom de la séquence), a combien de séances ?
- 106 S1 Quatre.
- 107 T Donc, ça c'était la dernière séance ?
- 108 S1 C'est la dernière, oui.
- 109 T Mais là, le travail n'est pas fini.
- 110 S1 Non.
- 111 T Donc, il va vous falloir réinvestir encore au moins une heure.
- 112 S1 Ah oui, on n'a pas fini parce que lorsqu'on aura terminé de compléter la XXX (thématique de l'exercice)
- 113 T Oui...
- 114 S1 Ce que j'avais prévu normalement, c'est d'aller en atelier, donc en fait là j'avais noté que j'allais diviser la classe en deux groupes parce qu'ils sont trop nombreux, et de toutes façons en atelier ils sont séparés par rapport à XXX (leur option de filière). Donc, pendant qu'un groupe réalisera la XXX du XXX (exercice d'application) en atelier, le deuxième sera au CDI, même chose, et là je vais leur demander d'inventer et d'écrire leur propre XXX (exercice) puisque déjà ils ont un exemple de XXX (exercice), et donc là c'est plutôt composer une nouvelle XXX (exercice)...
- 115 T Ce sera une création...
- 116 S1 Voilà...
- 117 T Un objectif, plutôt, de création personnelle...
- 118 S1 Voilà...
- 119 T C'est très bien.
- 120 T Par contre, Stagiaire S1, votre séance quatre est prévue en combien de temps ?
- 121 S1 Une heure trente.
- 122 T Donc, vous allez à votre avis respecter le timing d'une heure trente ?
- 123 S1 Alors, une heure trente, oui, je pense, parce que pour la réalisation de la XXX des XXX (exercice) ça ne va pas durer, on a déjà fait ça, et en une heure, lorsqu'ils sont en atelier, c'est leur domaine et en même temps ils n'ont plus besoin de moi... je suis avec mon papier, je donne les instructions en anglais mais en fait rapidement ils ont leurs marques, ils n'ont pas besoin de moi, donc en moins d'une heure, c'est rapide.
- 124 T Très bien.
- 125 S1 Après je me disais, on pourrait intervertir et je reprendrai le groupe qui est au CDI...
- 126 T Eh bien vous verrez, toujours les hypothèses...
- 127 S1 Oui, voilà...
- 128 T Donc, ensuite vous les avez interrogés après le récapitulatif, ils se sont présentés, et il y a trois élèves qui ont pris la parole...
- 129 S1 Oui.
- 130 T Donc, leur présentation était complète, ils ont même parlé de leur XXX (thème du cours), c'était une bonne idée, vous, vous êtes intervenu, vous les avez encouragés, c'était agréable, ça a duré une dizaine de minutes, il y a eu une bonne interaction et puis vous avez rappelé une obligation qui devait être faite... de quoi s'agissait-il exactement ?

- 131 S1 Oui, parce qu'en fait, comme je le disais tout à l'heure, on n'a pas terminé l'intervention orale, c'était juste pour rappeler, voilà, ce qu'on a fait hier, je voulais que ça soit vraiment dans leur tête et surtout leur rappeler qu'on a pas terminé, on poursuit la semaine prochaine, donc vous devez continuer, pour ceux qui ne sont pas encore passés la semaine dernière, heu, hier, pardon.
- 132 T Tout a fait... donc, après ça vous êtes revenu sur le travail du jour, vous avez annoncé le travail à faire, la XXX (exercice), les activités, vous avez écrit au tableau les différents XXX (mots) en anglais. Ce qui a de bien aussi dans le cours, c'est que vous intervenez toujours en langue cible, et eux aussi, on voit qu'ils font des efforts, vraiment, pour prendre la parole en langue cible, et ils vous posent des questions... ensuite, il a eu la projection des images, j'ai trouvé que c'était bien, ils ont bien utilisé leur XXX (nom du support) pour vous interroger sur certains mots de vocabulaire qu'ils ignoraient, après vous avez distribué les documents, donc, deux documents-soutiens, là aussi, c'était bien parce qu'ils ont un document à eux. Donc, ça c'est vraiment une bonne idée.
- 133 S1 Ah, d'accord.
- 134 T Oui, c'est bien parce que les collègues qui n'utilisent que le manuel, ensuite, le professeur récupère le manuel et les élèves n'ont rien dans leur cahier ou alors il leur faut à chaque fois écrire. Cela demande du travail à l'enseignant, mais c'est un gain extraordinaire pendant le cours, et l'élève est content parce que là ils ont en plus un document bien fait, avec des images, ça leur plaît bien, j'ai vu. Il y avait trois exercices, un lacunaire, la XXX (nom de l'exercice) et le XXX (nom d'un autre exercice) hein...
- 135 S1 Oui, voilà,
- 136 T Ensuite il y a eu l'écoute du document audio, et c'était pas mal réalisé aussi, vous avez eu une première écoute générale, c'est vraiment la marche à suivre, qui a duré à peu près deux minutes, ensuite, il y a eu une seconde écoute, avec une écoute morcelée de façon à ce que les élèves puissent compléter oralement et ensuite à l'écrit. Par contre, la première écoute, donc ils devaient écouter la XXX (exercice) détaillé, hein, là vous auriez peut-être pu proposer une mise en commun de ce qu'ils avaient compris... ou alors vous l'avez faite ?
- 137 S1 Vous parler des XXX (mots en relation avec l'exercice), lorsqu'ils devaient noter...
- 138 T Heu...
- 139 S1 Parce que comme il y a eu deux étapes...
- 140 T Attendez, je regarde mes notes... Il y a eu une activité portant sur le vocabulaire, mais moi je parle de la toute première, c'est-à-dire, vous savez, vous avez distribué des documents et après vous avez passé un document vidéo...
- 141 S1 Oui...
- 142 T Où ils devaient écouter une XXX de XXX (nom de la chose à réaliser) détaillée.
- 143 S1 Oui...
- 144 T Donc, il y a eu une première écoute et ensuite une deuxième écoute où là les élèves avaient le loisir de compléter, c'est tout à fait bien pour eux parce que vous avez à chaque fois...
- 145 S1 Ah, d'accord vous parlez de la correction, si heu...
- 146 T Non, c'est-à-dire que, quand il y a une première écoute d'un document, ils ne font rien, ils doivent juste écouter, ce qui est pas mal après, c'est de faire une mise en commun de ce qu'ils ont pu comprendre, vous voyez ?
- 147 S1 D'accord, ok, oui. Je le fais plutôt quand c'est un dialogue, ou quelque chose comme ça, mais là je n'ai pas pensé à le faire.
- 148 T Mais ça serait pas mal de le faire.
- 149 S1 D'accord.
- 150 T Donc, après la première écoute, faire une mise en commun...
- 151 S1 D'accord... de ce qu'ils ont compris,
- 152 T Oui, voilà,
- 153 S1 D'accord.
- 154 T Ou, alors, quelque chose qui est facile pour eux, quand vous voyez que vous avez des élèves qui ont du mal, une question très simple qui permet aux élèves les plus faibles de s'exprimer : eh bien c'est une XXX (nom de la chose à réaliser),
- 155 S1 D'accord,
- 156 T C'est bien de proposer ça avant de faire la deuxième écoute.
- 157 S1 Ok.
- 158 T Donc, après, ils ont du compléter, plusieurs élèves ont participé, les autres qui ne participaient pas pouvaient écrire puisqu'à chaque fois vous donniez la correction de ce qu'ils devaient faire. C'était

- bien parce qu'il y en a qui participent et il y en a qui écrivent donc ils sont tous occupés, c'est ça l'idée.
- 159 S1 Voilà, avec eux, c'est ce que je fais, hein, parce que sinon...
- 160 T Tout le monde fait quelque chose. Ce qu'il y avait de bien aussi c'était le rappel des nombres, des chiffres, j'ai trouvé qu'ils arrivaient bien à répondre...
- 161 S1 D'accord.
- 162 T J'ai vu que vous deviez souvent recadrer le groupe, mais il y en a quand même pas mal qui étaient volontaires, donc on peut dire que la participation était bonne.
- 163 S1 D'accord.
- 164 T Après heu, vous avez posé une question intéressante une fois que tout le monde avait bien recopié, vous avez dit : qui a fait des erreurs ?
- 165 S1 Humm...
- 166 T Un élève s'est dévoué, il n'y a pas eu beaucoup de participation pour dire qu'ils avaient fait des erreurs, mais c'était bien de poser la question...
- 167 S1 Des fois ils sont plutôt fiers quand ils réussissent quelque chose, donc je voulais insister là dessus, les encourager.
- 168 T C'est bien...
- 169 T Après on est passé à l'activité XXX (nom de l'activité), là c'était une bonne idée aussi, ils ont du fermer et récapituler ce qu'ils avaient mémorisé.
- 170 S1 Oui...
- 171 T Il était XXX (heure), et c'était bien à ce moment du cours de penser à ça parce que finalement ça permet de re brasser et ça permet aux élèves qui n'ont pas bien suivi ou qui ont de petites lacunes de re brasser tout ce qui vient d'être vu.
- 172 S1 Oui, et bien tant mieux...
- 173 T Vous avez ensuite reparlé des tournures XXX (tournures linguistiques), donc vous l'aviez prévu dans votre déroulement...
- 174 S1 Oui, oui...
- 175 T C'est bien aussi, ça permettait de revoir ces faits de langue... là, il y a eu pas mal d'élèves volontaires...
- 176 S1 Ils étaient contents de montrer qu'ils avaient bien compris et retenu aussi ! J'ai remarqué quand j'ai fait ça, après coup, ça les pousse encore à aller plus loin, ça les encourage à participer pour autre chose...
- 177 T Vous relancez la parole et puis vous les encouragez...
- 178 S1 Oui...
- 179 T Vous mettez l'accent sur ce qui fonctionne et ça plaît bien aux élèves.
- 180 S1 Oui...
- 181 T Alors après, à XXX (heure), non, avant, vous avez interrogé cet élève qui était ici...
- 182 S1 Oui, John
- 183 T Vous lui avez dit : 'tu ne parles jamais'
- 184 S1 Oui, d'habitude il parle, mais là, il était dans son coin, je ne sais pas, il ne parlait pas, il était calme, pas comme les autres jours, des fois il est calme, ça dépend... mais là, il était trop calme à mon goût, et en fait il donnait les bonnes réponses...
- 185 T C'est pourquoi vous avez voulu qu'il participe...
- 186 S1 Oui, c'est ça...
- 187 T C'était une bonne idée que d'ailleurs, je vous conseillerai de plus souvent utiliser... parce que par exemple, cette partie de la classe, les élèves qui étaient là, parlaient moins, et notamment les élèves qui étaient au dernier rang, heu, je me demande si...
- 188 S1 Mais il voulait participer, hein Jim, bon mais après, c'est parce qu'il a peur de parler, hier je l'ai supplié plusieurs fois, il est quand même venu, mais c'est parce qu'il a peur du regard des autres, voilà...
- 189 T Donc, peut être que ce qui a été fait avec ce jeune homme, pourrait être fait un peu plus souvent.
- 190 S1 D'accord.
- 191 T De façon à faire davantage circuler la parole et notamment auprès de ceux qui sont un petit peu plus timides, qui ont des gênes en langue cible...
- 192 S1 Oui, oui,
- 193 T Même si vous savez qu'ils ne vont pas vous répondre,
- 194 S1 Mmm, mmm...

- 195 T Au moins les solliciter, ça leur fait plaisir au fond d'eux... même si ils savent très bien qu'ils n'ont pas envie de parler, ils voient que vous vous intéressez à eux...
- 196 S1 D'accord... oui, et entre temps il y en a qui disent : 'moi, moi, moi... moi je sais...'
- 197 T Mmm, mmm, mais peut-être ne pas interroger ceux qui sont volontaires et interroger ceux qui ne lèvent jamais la main...
- 198 S1 D'accord...
- 199 T Pour leur montrer qu'ils existent aussi, que vous faites attention à eux...
- 200 S1 Oui...
- 201 T C'est vrai qu'il y avait une bonne ambiance dans la classe...
- 202 S1 Oui !
- 203 T Alors on en est arrivés à... encore une fois, c'était la XXX (nom de la chose à réaliser), et là, les élèves devaient remettre les instructions dans le bon ordre...
- 204 S1 Oui, c'est ça.
- 205 T Ce qui était bien dans le document, c'est qu'il y avait une association document audio, image, ça vit, ça veut dire quelque chose, c'est concret...
- 206 S1 Oui...
- 207 T L'approche actionnelle, là, c'était bien...
- 208 T Ensuite le troisième exercice, était un peu plus difficile je trouve, pour le groupe...
- 209 S1 Oui...
- 210 T C'est bien, vous avez respecté les exercices plus faciles puis plus difficiles, du plus général au plus détaillé, plus vague au plus concret, et là on arrivait à la fin de l'heure et c'était effectivement un peu plus dur pour eux...
- 211 S1 Oui, il y a l'heure qui joue... tout à fait...
- 212 T Mais j'ai trouvé qu'en dépit de la fin de l'heure, vous aviez quand même réussi à obtenir une bonne production des élèves, jusqu'au bout, ils ont écrit...
- 213 S1 Oui, je regardais à chaque fois...
- 214 T Vous avez trouvé aussi, hein ?
- 215 S1 Oui ! ils écrivaient, ils étaient intéressés, et heu...
- 216 T Et ils ont même posé des questions sur le vocabulaire qu'ils ne comprenaient pas... il y a un élève qui...
- 217 S1 Oui, et du coup, j'ai préféré lui montrer, parce que comme ça, je me dis que je ne donne pas la traduction en français...
- 218 T Tout a fait...
- 219 S1 Et là, du coup, j'ai vu la... et ça, ça me fait plaisir, là je me dis, là j'ai réussi quand je vois que l'élève il me fait, c'est bon, j'ai compris, il m'a montré son pouce...
- 220 T Formidable !
- 221 S1 Voilà...
- 222 T Ensuite, la vidéo a été repassée, donc, ce qu'on pourrait dire c'est que l'activité n'a pas été terminée, mais c'est un peu normal dès l'instant où vous aviez prévu une heure trente. Donc, ce que je vous conseillerai de faire par rapport à ça, c'est de prévoir une séance où la fin c'est la fin...
- 223 S1 D'accord.
- 224 T C'est-à-dire que là, ce que vous auriez pu faire peut-être, c'est préparer la séance d'une heure...
- 225 S1 Humm, ummm,
- 226 T Et terminer peut-être, avant l'exercice numéro trois, ou alors...
- 227 S1 Oui,
- 228 T Vous voyez ce que je veux dire ?
- 229 S1 Oui, que ce soit vraiment la fin...
- 230 T Oui, et que vous disiez à votre classe, ça y est, demain, ou...
- 231 S1 Lundi prochain...
- 232 T Lundi, nous ferons...
- 233 S1 Oui, d'accord, je vois...
- 234 T Moi, ça ne me gêne pas dans l'absolu, mais lors d'une inspection,
- 235 S1 C'est mieux...
- 236 T On pourrait vous le dire, une séance c'est une heure...
- 237 S1 D'accord. Alors, est-ce que je peux vous demander quelque chose ?
- 238 T Oui, bien sûr...
- 239 S1 Parce que ça dépend, là vous me dites que ça dure une heure mais dans d'autres formations, on nous dit aussi que une séance, c'est pas forcément une heure.

- 240 T Alors à ce moment-là, imaginez que là, vous dites, ça dure une heure et demi,
- 241 S1 D'accord.
- 242 T Mais à ce moment-là, il faudrait que votre heure de cours, elle dure une heure et demi. Vous voyez ?
- 243 S1 Je comprends. Alors je vais faire en sorte maintenant...
- 244 T Oui, moi il m'arrive d'avoir des séances qui durent deux heures,
- 245 S1 Oui.
- 246 T Parce que mon objectif est un peu plus ambitieux, et je sais très bien qu'avec certaines de mes classes, en une heure, je n'aurai pas le temps de tout faire, donc à ce moment-là, je dis, séance de deux heures, mais ce jour-là, je vais faire une heure. vous voyez ?
- 247 S1 D'accord. J'ai compris la nuance, oui.
- 248 T Il vaut mieux dire, le XX (date), je vais faire une heure du travail qui est prévu sur l'heure et demie,
- 249 S1 D'accord.
- 250 T Car dès l'instant où vos cours sont d'une heure, on va vous dire mais, Stagiaire 1, à l'heure suivante, votre cours, il va durer trente minutes ? et qu'est-ce-que vous allez faire des autres trente minutes ?
- 251 S1 D'accord.
- 252 T Ça paraît illogique de couper une heure en deux fois trente minutes. Même si parfois on le fait dans notre année, car encore une fois, tout est hypothèse dans notre travail... imaginez que vous prépariez un cours d'une heure et que, je sais pas, vous ayez une alarme d'incendie, votre cours ne sera pas fini, donc vous allez devoir de toutes façons vous projeter dans un futur qui n'était pas prévu, toujours l'idée de l'hypothèse...
- 253 S1 Oui, oui, je comprends,
- 254 T Mais sur votre book, vous devez bien noter que votre heure, c'est une heure, disons, cinquante-cinq minutes...
- 255 S1 D'accord...
- 256 T Donc, c'est ça qui me gêne un petit peu dans votre organisation pédagogique.
- 257 S1 Oui, c'est noté.
- 258 T Il faut s'organiser pour que votre heure n'aille pas au-delà d'une heure.
- 259 S1 D'accord.
- 260 T Ici, l'activité n'est pas terminée.
- 261 S1 Non, c'est vrai.
- 262 T Voilà, ce qui fait que si vous prévoyez une séance d'une heure, on va essayer de mettre toutes les chances de notre côté et d'éviter les remarques du style : 'ça dure une heure et votre tâche n'est pas achevée'.
- 263 S1 D'accord. Vous avez raison, tout à fait... je ne pensais pas que c'était une faute en soi...
- 264 T Ce n'est pas une faute, pas du tout...
- 265 S1 Non, mais je comprends maintenant que vous m'avez expliqué...
- 266 T Voilà... par exemple, si vous avez besoin de plus de temps pour terminer cette séance, il faudra prendre deux heures pour cette séance, pas une heure et demie puisque vous avez des cours d'une heure dans votre emploi du temps.
- 267 S1 D'accord.
- 268 T Rien ne vous empêche de décider que vous avez besoin de deux heures pour ce travail.
- 269 S1 D'accord.
- 270 T Première heure, je vais traiter de cela, et à la deuxième heure, ce sera la suite avec...
- 271 S1 D'accord, je vois...
- 272 T Il est vrai que ce que vous avez proposé est très intéressant mais conséquent, surtout le dernier exercice qui demandait de la part des élèves une concentration optimale, c'était difficile de le terminer, vous aviez commencé à XXX (heure)...
- 273 S1 Donc juste peut-être arrêter avant le troisième exercice,
- 274 T Voilà...
- 275 S1 Et puis terminer par un petit récapitulatif de tout ce qu'on a dit, ou heu...
- 276 T Oui, voilà... ou bien vous leur donniez un homework puisque là, vous ne les revoyez que la semaine prochaine.
- 277 S1 La semaine prochaine, lundi...
- 278 T Vous auriez pu arrêter votre travail au deuxième exercice, parce que là ils avaient quand même de bonnes notions, et vous leur auriez donné un petit exercice récapitulatif qui les aurait préparé à entamer le troisième exercice...

279 S1 Qui est plus dur... d'accord...

280 T Vous allez le faire à la suite, ce n'est pas grave...

281 S1 Oui, oui... maintenant, je vais suivre le conseil... oui, oui, tout à fait...

282 T Morceler en fonction de votre emploi du temps.

283 S1 D'accord.

284 T J'ai des collègues qui ont une heure et demie avec leurs élèves, j'avais ça aussi l'an dernier.

285 S1 Oui, car tout à l'heure j'ai cours de (heure)à (heure), c'est une heure et demie.

286 T On a vu le maximum... aussi autre chose, ce qui serait peut-être pas mal de faire avec cette classe, qui est un peu agitée, c'est de les faire positionner plus à l'avant, je sais qu'on se bat souvent...

287 S1 Oui, alors normalement, Jonas vient là, mais c'est qu'il y avait Jack et je me suis dit 'oh, la, la...', là je voyais qu'il était calme avec Jim donc je me suis dit, je laisse comme ça pour l'instant,

288 T D'accord.

289 S1 Et en fait c'était parce que Jack qui était là...

290 T D'accord...

291 S1 J'y ai pensé à un moment donné... après il y a un élève qui m'a demandé de se déplacer parce qu'il m'a dit, j'aime bien être à côté de John parce que si il y a quelque chose que je comprends pas, il m'explique. Alors j'ai dit, d'accord.

292 T C'est bien qu'ils s'entraident... Bien, ça allait quand même, hein...

293 S1 Oui.

294 T J'ai trouvé que la séance s'est bien passée...

295 S1 Ah bien d'accord, je suis contente...

296 T Mis à part les petites choses dont on a parlé ensemble.

297 S1 Oui, j'ai bien noté...

298 T Cela vous permettra d'améliorer votre travail qui est déjà du très bon travail !

299 S1 Ah bien, merci, c'est très gentil.

300 T Je suis contente, je trouve que la séance a une bonne chronologie, il y avait du sens,

301 S1 D'accord,

302 T C'est important...

303 S1 C'est surtout pour que les élèves comprennent mieux...

304 T Mais oui...

305 S1 Étape par étape...

306 T Oui, voilà, là la chronologie était respectée... la XXX (nom de la chose à réaliser), ils la referont la prochaine fois...

307 S1 Oui, oui, oui...

308 T Enfin, leur proposer en fin de séance un homework pour la fois prochaine,

309 S1 D'accord,

310 T Enfin, j'ai demandé à l'élève assis à côté de moi : 'qu'est-ce que tu dois faire pour la fois prochaine ?' il m'a dit, il faut réviser et on a aussi un test et tout ça...', c'est bien, ils savaient ce qu'ils devaient faire.

311 S1 D'accord.

312 T Mais peut-être le faire écrire, vous voyez, sur leur agenda...

313 S1 D'accord.

314 T Même s'ils sont en première, c'est toujours bien de leur faire écrire...

315 S1 Oui, oui...

316 T D'autres questions, Stagiaire 1 ?

317 S1 Non, c'est bon.

318 T Voilà, mais ce sont de petites choses, Stagiaire 1, voilà j'arrête l'enregistrement.

Annexe 39

Analyse d'extraits de transcription n°2 – Stagiaire 2

<i>Extraits d'échange entre le stagiaire et la tutrice</i>	<i>Analyse des marques discursives en relation avec les six thèmes</i>
<p>1 T On commence... Je voulais te poser la question <i>du ressenti par rapport à ta séance, ce que tu as vécu pendant cette séance...</i> comment tu as trouvé cette séance, qu'est-ce que tu en as pensé...</p> <p>2 S2 D'accord, alors le ressenti... heu, juste comme ça, je pense que j'ai pu faire ce que j'avais heu...prévu dans cette séance... heu, lorsque ce n'est pas le cas, c'est assez frustrant... non, je pense que ça c'est bien passé dans le sens où eux-mêmes, les élèves, ont bien participé, donc cela m'a permis de vérifier que l'objectif était plus ou moins atteint.</p> <p>6 S2 En fait, toujours les mêmes, ce sont toujours les mêmes qui sont volontaires et toujours les mêmes qui restent dans un coin...</p> <p>8 S2 Alors ce que je suis obligé de faire, c'est de les désigner</p> <p>16 S2 Toujours les mêmes, bon...</p>	<p>2/ ORG + REF : la séance réussie=ce qui a été prévu, retour sur l'expérience passée et expression de la frustration lorsque l'action n'est pas en adéquation avec la planification</p> <p>2/ REF + CPROF : satisfaction du travail bien fait par le biais du savoir pratique, traces de l'habitus</p> <p>6/12 REF : expression d'une difficulté récurrente</p> <p>8/16 DEP + AGP + CPROF : expression d'une réalité du cours de LVE et propositions de solutions de remédiation</p>
<p>23 T au début du cours, tu as fait sortir un élève, je n'ai pas trop compris <i>ce qui s'était passé ?</i></p> <p>24 S2 et bien en fait, c'est par rapport au cours précédent, il y avait eu insultes auprès d'un de ses camarades et le jour même l'élève n'avait pas voulu s'excuser,</p> <p>26 S2 il est revenu comme si de rien n'était, et je ne l'ai pas accepté, il devait absolument s'excuser, il s'était excusé auprès de l'élève mais pas à moi, comme je lui avais demandé.</p> <p>35 T Car j'ai vu <i>qu'il y en avait quatre au fond, attends, non, six à l'arrière...</i></p> <p>36 S2 Il n'y en avait qu'un au premier rang, hein...</p>	<p>23/24/26 DEP + REF + AGP + DEV : imprévu et explicitation de la situation vécue et des choix effectués face à la situation, le stagiaire explique ses stratégies pour faire régner la discipline, construction d'une culture enseignante (se faire respecter par les apprenants)</p> <p>35/36 REF + CPROF : retour sur une situation qui peut être améliorée et acceptation du commentaire</p>
<p>41 T <i>Il vaut mieux les avoir près de toi, aussi</i></p>	<p>41/42 REF + CPROF: accord appuyé qui</p>

<p>pour canaliser l'énergie... 42 S2 D'accord !</p> <p>47 T Tu as eu aussi <i>une bonne gestion du tableau...</i> c'était pas mal, la seule chose, c'est que d'ici, <i>on ne voyait pas ce qui était écrit en vert.</i></p> <p>52 S2 Eh bien c'est bien que tu me le dises...</p> <p>55 T Mais tu n'as <i>pas besoin du livre du professeur, tu peux très bien fonctionner sans...</i></p> <p>56 S2 Oui, j'imagine, 64 S2 En fait, je ne sais plus où je l'ai mis, mais je me rends compte que je me débrouille très bien sans, donc heu...</p> <p>71 T Alors après tu as écrit au tableau la tâche finale, ça c'était très bien, en plus tu l'as écrite en langue cible, ce qui était encore mieux, par contre une question ? <i>Tu as écrit en français : tâche finale, pourquoi pas l'écrire en langue cible ?</i></p> <p>72 S2 Mais oui, mais oui !!!</p> <p>73 T Ils peuvent comprendre... « final task ».</p> <p>74 S2 Oui, bien sûr... exactement !!</p> <p>89 T (...) Ils ont bien répété les phrases, la comparaison avec le français, tout ça, je trouve qu'ils avaient l'air bien heu...concentrés.</p> <p>90 S2 Oui, parce qu'en fait on avait fait trois exercices de remédiation sur le génitif, on avait travaillé à l'oral, de façon à bien ancrer tout ça, ils ont retenu ça...</p> <p>91 T Oui, oui...</p> <p>92 S2 C'était réussi finalement !</p> <p>93 T (...) Alors, tu vas dire que je suis focalisée sur la langue mais là aussi, <i>ton objectif, tu aurais pu le noter en langue cible,</i> il n'est pas difficile à comprendre...</p> <p>94 S2 D'accord...</p> <p>99 T Ce qui veut dire <i>que si tu procédais comme ça,</i> tu aurais <i>presque tout en langue cible...</i></p> <p>100 S2 D'accord, ben oui ! Et avec cette classe-là, tu sais, j'ai au moins trois anglophones, hein...</p> <p>111 T C'est vrai qu'au fil de l'année, tu peux</p>	<p>montre la prise en compte du commentaire et le souhait de changer de routine, (désir didactique)</p> <p>47/52 REF + CPROF + DEV : acceptation des conseils lors du retour sur la pratique, exprime la volonté de changer les choses pour les améliorer</p> <p>55/56/64 ORG + REF + AGP : évolution dans l'idée de changer de routine par rapport à l'utilisation du livre du professeur, trace d'une construction de l'agir professoral (se débrouiller très bien seul, ne plus s'appuyer sur des livres mais créer ses propres méthode et routine)</p> <p>71 à 74 ORG + REF +CPROF : emphase dans la réponse du stagiaire qui montre à la fois son accord et son auto critique (il aurait dû penser lui même à ce petit détail de l'organisation pédagogique du cours de LVE qui lui semble évident après coup)</p> <p>89 à 92 ORG + REF + DEV : explication de la stratégie choisie pour transmettre la LVE. Le stagiaire en repensant à l'action mise en place, reconnaît qu'elle a été pertinente pour ses apprenants. Construction du répertoire didactique personnel et expression de la satisfaction que dénotent le ton et l'emphase du discours</p> <p>93/94 ORG + REF : retour sur un point de l'organisation à améliorer et accord du stagiaire</p> <p>99 à 116 ORG + REF + CPROF : le stagiaire reconnaît ses oublis spontanément, il est prêt à changer sa routine (noter l'objectif de la séance en langue cible plutôt qu'en langue source) avec la classe qu'il connaît bien</p>
--	---

<p>essayer d'avoir un pourcentage de langue cible, je sais que ce n'est pas toujours évident...</p> <p>112 S2 Hummm,</p> <p>113 T Mais là, ça s'y prêtait bien...</p> <p>114 S2 Oui... et en plus avec cette classe-là, je pense que ça irait...</p> <p>115 T Tu vois, il ne faut <i>pas hésiter</i>.</p> <p>116 S2 D'accord.</p> <p>121 T D'accord. <i>Est-ce que tu trouves que l'expression orale en interaction a été bien développée dans ta séance ?</i></p> <p>122 S2 Non, parce qu'en fait, il y avait une question... heu, les questions étaient plus ou moins bien élaborées, par contre, celui qui était au tableau n'était pas vraiment amené à parler comme il le faudrait vraiment, quoi...</p> <p>125 T Oui... on pourrait dire que c'est vraiment un début. Cette séance, <i>je me demande si cette compétence est suffisamment exploitée, tu vois...</i></p> <p>126 S2 Oui... d'accord... peut-être en binôme ?</p> <p>170 S2 Oui, d'accord, j'aurais du leur faire noter les détails... pour qu'ils puissent préparer ce petit travail.</p> <p>178 S2 Ils peuvent peut-être demander ce soir les noms des parents mais pour les photos, on peut repousser à lundi...</p> <p>179 T Oui, effectivement.</p> <p>233 T Parce qu'en dehors des deux élèves qui ont été interrogés, <i>les autres n'ont pas suffisamment participé.</i></p> <p>234 S2 Oui, c'est vrai.</p> <p>235 T C'est peut être le moyen de les faire participer, même par écrit.</p> <p>236 S2 Oui, effectivement. C'est ça. Peut être qu'il y a eu un problème avec la gestion du temps, aussi, qui était, non même pas, parce que imaginons qu'il y avait plus d'élèves qui passaient...</p> <p>299 T Alors, il ne faut pas <i>oublier le titre de séance.</i></p> <p>300 S2 J'y pense pas, en fait.</p>	<p>121 à 126 ORG + DEP + REF : retour sur une organisation qui pourrait être améliorée au niveau de la pratique de l'oral. Le stagiaire se rend compte que la compétence est insuffisamment travaillée et propose des solutions d'organisation différente (travailler en binôme)</p> <p>170/ ORG + REF : retour sur la façon de présenter les consignes relatives aux tâches prévues dans l'instant afin qu'elles puissent s'achever à un autre moment</p> <p>178 / ORG + REF + CPROF : retour sur les consignes relatives au travail à faire chez soi et proposition de solutions pour morceler le travail équitablement en fonction du temps dont les apprenants disposent pour le réaliser</p> <p>233 à 236 ORG + REF : retour sur un problème de gestion du temps qui se trouve en fait être un manque d'organisation dans la planification des tâches en fonction du temps que les apprenants vont y consacrer. Le stagiaire l'a compris en repensant à l'action et s'en rend compte</p> <p>299/300 REF : retour honnête par rapport à un oubli</p>
--	--

301T Ça, c'est *important* parce que ça fait
partie de ton organisation pédagogique
302 S2 **Oui, c'est vrai.**

REF : reconnaissance de l'importance
d'organiser la séance en amont du cours de
LVE

Annexe 40

Transcription totale de l'entretien post observation – Stagiaire 2

Transcription de l'enregistrement post visite-conseil, stagiaire S2. 26'18.

Cours de langues vivantes.

Moment de l'année : fin janvier

Classe de seconde de LP

- 1 T On commence... Je voulais te poser la question du ressenti par rapport à ta séance, ce que tu as vécu pendant cette séance... comment tu as trouvé cette séance, qu'est-ce que tu en as pensé...
- 2 S2 D'accord, alors le ressenti... heu, juste comme ça, je pense que j'ai pu faire ce que j'avais heu...prévu dans cette séance... heu, lorsque ce n'est pas le cas, c'est assez frustrant... non, je pense que ça c'est bien passé dans le sens où eux-mêmes, les élèves, ont bien participé, donc cela m'a permis de vérifier que l'objectif était plus ou moins atteint.
- 3 T Donc, est-ce que tu as trouvé que les élèves ont réussi à aller jusqu'au bout de l'objectif et tu penses qu'ils ont progressé par rapport à la dernière fois que tu les avais vus ?
- 4 S2 Alors, certains d'entre eux... j'ai toujours des timides depuis le début de l'année, donc après lorsqu'il y a des exercices, parce qu'on en fait pas mal des exercices, comme ça, à l'oral, en interaction, y'en a pas mal...
- 5 T Humm...
- 6 S2 En fait, toujours les mêmes, ce sont toujours les mêmes qui sont volontaires et toujours les mêmes qui restent dans un coin...
- 7 T Ah oui...
- 8 S2 Alors ce que je suis obligé de faire, c'est de les désigner, parce que sinon...
- 9 T C'est une bonne chose...
- 10 S2 Les autres, je ne les entends pas, je les entends pas...
- 11 T Oui... bon, très bien... j'ai noté, hein, tout ce que tu avais fait, je trouve que, effectivement, tu avais raison, les objectifs ont été en majorité atteints puisque tu avais mis heu, XXX (titre de l'objectif en langue cible) en essayant de s'exprimer à l'aide de courtes phrases...
- 12 S2 Voilà...
- 13 T Très bien... j'ai trouvé aussi, écoute, que la classe avait pas mal travaillé, compte tenue de l'heure, car c'est quand même la dernière heure de la matinée, donc il y en a qui avaient l'air d'être un peu fatigués, et je crois qu'ils avaient faim et qu'ils étaient un peu fatigués...
- 14 S2 Mmm, Mmm,
- 15 T Donc en fait sinon, je trouve que tu as obtenu une bonne participation, heu...
- 16 S2 Toujours les mêmes, bon...
- 17 T Oui... il ne faut pas oublier que c'est une classe de XXX XXX (filière de la classe), hein, c'est ça ?
- 18 S2 Oui, XXX (filière de la classe), oui...
- 19 T Une classe pour qui la LVE n'est pas prioritaire pour eux... les matières générales...
- 20 S2 Oui.
- 21 T La séance ne s'est pas mal passée, heu, il y a aussi que j'ai trouvé que tu essaies de faire intervenir chacun, tu vas voir ce qu'ils ont fait... tu te déplaces au sein de la classe, donc ça les aide et puis je trouve qu'il y a une bonne communication entre vous...
- 22 S2 Oui, ça va...
- 23 T Ils ont l'air de t'apprécier... au début du cours, tu as fait sortir un élève, je n'ai pas trop compris ce qui s'était passé ?
- 24 S2 Et bien en fait, c'est par rapport au cours précédent, il y avait eu insultes auprès d'un de ses camarades et le jour même l'élève n'avait pas voulu s'excuser,
- 25 T Ah oui...
- 26 S2 Comme je le lui demandais, et là il est revenu comme si de rien n'était, et je ne l'ai pas accepté, il devait absolument s'excuser, il s'était excusé auprès de l'élève mais pas à moi, comme je lui avais demandé.
- 27 T D'accord,
- 28 S2 Parce que je lui demandais d'admettre que c'était une action complètement stupide et il m'a dit : « Je ne suis pas stupide, XXX (nom du professeur) » Donc, penses-tu que c'est une action

- intelligente ? Non. » Et donc, là, juste aujourd'hui, il m'a dit : « Effectivement, XXX (nom du professeur), c'était complètement stupide de ma part ».
- 29 T D'accord.
- 30 S2 Voilà pourquoi il était devant la porte...
- 31 T C'était bien de prendre du temps pour cela.
- 32 S2 Oui...
- 33 T Par contre, par rapport à la classe, peut-être tu aurais pu leur demander de s'installer plus à l'avant.
- 34 S2 Ah...
- 35 T Car j'ai vu qu'il y en avait quatre au fond, attends, non, six à l'arrière...
- 36 S2 Il n'y en avait qu'un au premier rang, hein...
- 37 T Oui, c'est ça, donc tu pourrais leur demander la prochaine fois de se mettre plus à l'avant de la salle...
- 38 S2 D'accord,
- 39 T De façon à optimiser leur participation, parce que, c'est vrai qu'à cette heure-ci de la journée, tu vois...
- 40 S2 Oui...
- 41 T Il vaut mieux les avoir près de toi, aussi pour canaliser l'énergie...
- 42 S2 D'accord !
- 43 T J'ai bien aimé que tes consignes soient effectuées en langue cible, tu as vraiment beaucoup parlé en langue cible, ça c'est vraiment super, heu, ça les aide beaucoup, et puis eux aussi, hein, ceux qui ont répondu, je trouve qu'ils essayaient de faire des efforts,
- 44 S2 Oui, ils essaient...
- 45 T On voit qu'ils essayaient, pour être dans l'action, c'était bien ça...
- 46 S2 Oui...
- 47 T Tu as eu aussi une bonne gestion du tableau... c'était pas mal, la seule chose, c'est que d'ici, on ne voyait pas ce qui était écrit en vert.
- 48 S2 Ah, d'accord...
- 49 T Je te le dis parce que, manifestement il y a un petit problème avec le feutre vert !
- 50 S2 Ah, oui...
- 51 T On ne voyait pas...
- 52 S2 Eh bien c'est bien que tu me le dises...
- 53 T Oui, c'est juste très pratique... après ça, tu as distribué les manuels, je voulais te poser une question, comment se fait-il que tu n'utilises pas la nouvelle version ?
- 54 S2 C'est bête, c'est parce que je n'ai pas encore reçu le nouveau livre du professeur, il faudrait que je m'inscrive sur le site et que je le télécharge.
- 55 T Mais tu n'as pas besoin du livre du professeur, tu peux très bien fonctionner sans...
- 56 S2 Oui, j'imagine,
- 57 T Ça te fait beaucoup de supports,
- 58 S2 Oui, oui...
- 59 T Et puis, toi même, tu peux...
- 60 S2 Oui, oui oui, parce que par exemple pour ce même livre, donc, l'ancienne version,
- 61 T Oui...
- 62 S2 J'ai téléchargé le livre du prof,
- 63 T Oui...
- 64 S2 En fait, je ne sais plus où je l'ai mis, mais je me rends compte que je me débrouille très bien sans, donc heu...
- 65 T Oui, tu vois, on n'en a pas besoin, je crois, alors, vraiment à moins qu'il y ait des exercices très pointus, heu...
- 66 S2 Hmm, mmm, mmm...
- 67 T Oui, mais sinon, ne t'inquiète pas pour ça, tu peux même utiliser la nouvelle version parce que ça serait peut-être mieux pour eux,
- 68 S2 D'accord,
- 69 T Ce qui est nouveau est toujours mieux accueilli, remarque, c'est un peu idiot mais enfin...
- 70 S2 Je pense que ce sera utile, oui,
- 71 T Alors après tu as écrit au tableau la tâche finale, ça c'était très bien, en plus tu l'as écrite en langue cible, ce qui était encore mieux, par contre une question ? Tu as écrit en français : tâche finale, pourquoi pas l'écrire en langue cible ?

- 72 S2 Mais oui, mais oui !!!
- 73 T Ils peuvent comprendre... XXX (en langue cible).
- 74 S2 Oui, bien sûr... exactement !!
- 75 T Tant qu'à faire, autant tout écrire en langue cible,
- 76 S2 Oui !
- 77 T Après ce qui était bien aussi au début de l'heure, j'ai vu que tu avais rappelé ce que vous aviez vu auparavant, un re-brassage des acquis des séances précédentes, j'ai trouvé ça très bien, ça les remet dans le bain...
- 78 S2 Oui,
- 79 T Parce que cela faisait combien de temps que tu ne les avais pas vus depuis la semaine dernière ?
- 80 S2 La semaine dernière, je les ai vus mardi, je les vois en général le lundi et le mardi.
- 81 T Ah oui, en plus les séances sont très proches...
- 82 S2 Voilà... il y a un creux ensuite entre le mardi et le lundi suivant en fait...
- 83 T Oui... C'est ça... Donc, c'était bien ça, de rappeler les choses, ça justifie que tu rappelles...
- 84 S2 Absolument.
- 85 T Ce qui c'était passé avant...
- 86 S2 En fait, ça leur permet de voir tout ce qu'on a vu la semaine précédente, je les vois le lundi à XXX (heure) et le mardi à XXX (heure).
- 87 T Ce qui justifie, et même c'est recommandé, de passer un peu de temps à re-brasser.
- 88 S2 Oui...
- 89 T Alors ensuite tu as rappelé là aussi l'objectif final, ce qui est aussi une très bonne chose, et puis les notions linguistiques dont ils auraient besoin, tu as reparlé aussi du génitif, donc ça c'était très bien, et puis les élèves ont bien réagi, j'ai moi même des élèves du même niveau qui sont moins réactifs ! Ils ont bien répété les phrases, la comparaison avec le français, tout ça, je trouve qu'ils avaient l'air bien heu...concentrés.
- 90 S2 Oui, parce qu'en fait on avait fait trois exercices de remédiation sur le génitif, on avait travaillé à l'oral, de façon à bien ancrer tout ça, ils ont retenu ça...
- 91 T Oui, oui...
- 92 S2 C'était réussi finalement !
- 93 T C'était bien ! Alors l'objectif c'était : XXX (nom de l'objectif). Alors, tu vas dire que je suis focalisée sur la langue mais là aussi, ton objectif, tu aurais pu le noter en langue cible, il n'est pas difficile à comprendre...
- 94 S2 D'accord...
- 95 T Tu aurais peut-être pu juste expliquer « XXX » (nom) et encore... mais « XXX » (nom) était repris dans la tâche finale, et « XXX » (nom) c'est un mot transparent...
- 96 S2 Oui...
- 97 T Et « XXX » (groupe de mots), tu l'as dit souvent dans le cours, « XXX » (groupe de mots en langue cible) donc je pense que ce serait très bien...
- 98 S2 Bon, d'accord...
- 99 T Ce qui veut dire que si tu procédais comme ça, tu aurais presque tout en langue cible...
- 100 S2 D'accord, ben oui ! Et avec cette classe-là, tu sais, j'ai au moins trois anglophones, hein...
- 101 T C'est vrai ?
- 102 S2 Oui...
- 103 T Alors, ça aide, hein ?
- 104 S2 Oui...ça aide, effectivement...
- 105 T Ça porte la classe...
- 106 S2 Humm, hummm... d'accord, bon, du coup, je mettrai tout en langue cible, alors...
- 107 T Absolument.
- 108 S2 Ok.
- 109 T Voilà... Ensuite, j'avais vu dans un cahier d'un élève, justement, que parfois l'objectif est écrit en français, parfois il est écrit en langue cible, donc ils ont l'habitude d'avoir les deux langues.
- 110 S2 Oui...
- 111 T C'est vrai qu'au fil de l'année, tu peux essayer d'avoir un pourcentage de langue cible, je sais que ce n'est pas toujours évident...
- 112 S2 Hummm,
- 113 T Mais là, ça s'y prêtait bien...
- 114 S2 Oui... et en plus avec cette classe-là, je pense que ça irait...
- 115 T Tu vois, il ne faut pas hésiter.

- 116 S2 D'accord.
- 117 T Après, tu as parlé des compétences langagières, là aussi, c'était bien... elles étaient notées, ça familiarise l'élève d'autant que dans les nouveaux manuels, c'est présenté comme ça.
- 118 S2 Je leur avais fait noter les cinq compétences au début de l'année dans la marge, et on répétait : « que veut dire : EE ? » jusqu'à ce qu'ils enregistrent... c'était au mois de novembre, donc...
- 119 T Très bien. Donc il y a eu Expression écrite et orale en interaction ?
- 120 S2 Oui. Avec le dialogue à la fin...
- 121 T D'accord. Est-ce que tu trouves que l'expression orale en interaction a été bien développée dans ta séance ?
- 122 S2 Non, parce qu'en fait, il y avait une question... heu, les questions étaient plus ou moins bien élaborées, par contre, celui qui était au tableau n'était pas vraiment amené à parler comme il le faudrait vraiment, quoi...
- 123 T C'est ça...
- 124 S2 Les réponses courtes du style, « XXX », « XXX » (mots en langue cible)
- 125 T Oui... on pourrait dire que c'est vraiment un début. Cette séance, je me demande si cette compétence est suffisamment exploitée, tu vois...
- 126 S2 Oui... d'accord... peut-être en binôme ?
- 127 T Oui, voilà... même si c'est un bon début ! il faut bien commencer par quelque chose...
- 128 S2 Humm, humm,
- 129 T Petit à petit, on peut imaginer qu'on pourrait développer de plus en plus cette tâche...
- 130 S2 Oui, d'accord... effectivement.
- 131 T J'ai vu que tu essayais bien de faire participer tout le monde,
- 132 S2 Oui...
- 133 T Tu essayais de relancer...
- 134 S2 Oui...
- 135 T À l'oral, tu essaies de les aider, et surtout d'interroger tout le monde aussi, ça c'est bien, c'est vrai que... même si on sait que l'élève ne va pas répondre, au moins, l'interroger, qu'il voit qu'on ne le laisse pas de côté...
- 136 S2 Exactement.
- 137 T C'était bien aussi quand tu as dit : « on se sent mieux quand on sait d'où l'on vient ».
- 138 S2 Oui...
- 139 T Cela permet à l'élève de penser à lui...
- 140 S2 Exactement.
- 141 T Tu leur a ensuite demandé de parler de XXX (thématique du cours)...
- 142 S2 Oui,
- 143 T Ça présentait les choses avec une bonne chronologie, un bon fil conducteur à la séance...
- 144 S2 Oui, c'est vrai.
- 145 T J'ai trouvé bien.
- 146 S2 Merci.
- 147 T Après, tu as commencé avec le manuel page 23. J'ai demandé à mon voisin quelle était la page, et il m'a répondu en anglais,
- 148 S2 Ah oui ? *rires*
- 149 T J'ai trouvé ça sympa... Donc, tu as re brassé le lexique sur la famille...
- 150 S2 Oui...
- 151 T J'imagine que vous aviez vu ça avant ?
- 152 S2 Oui, en effet.
- 153 T J'ai trouvé tes consignes très claires,
- 154 S2 Ah oui...
- 155 T Non seulement elles sont bien formulées, mais tu dis combien de temps il leur faudra consacrer à cette tâche.
- 156 S2 Oui.
- 157 T Comme ça, ça clarifie les choses et l'élève sait où il va.
- 158 S2 Oui, voilà.
- 159 T Au bout de 10 minutes, tu leur a dit : « ça y est, il faut s'arrêter ».
- 160 S2 Oui, c'est vrai.
- 161 T À un moment donné, tu as anticipé avec le 'homework' à faire.
- 162 S2 Oui,
- 163 T Et ensuite, tu n'en n'as plus reparlé...

- 164 S2 Oui, exact.
- 165 T Donc, tu aurais pu à ce moment-là le noter sur le tableau...
- 166 S2 D'accord.
- 167 T En leur disant : « voilà, je vous le note maintenant, mais n'oubliez pas à la fin de l'heure de le noter aussi... »
- 168 S2 Ah, oui, d'accord, en effet, c'est vrai.
- 169 T D'autant que ton idée était très bonne de faire demander à leurs parents des XXX (informations en relation avec la thématique)...
- 170 S2 Oui, d'accord, j'aurais du leur faire noter les détails... pour qu'ils puissent préparer ce petit travail.
- 171 T Quand est-ce que tu les revois ?
- 172 S2 Je les revois demain, puis lundi d'après, donc je peux leur demander de faire le travail pour lundi.
- 173 T Oui... ou d'un jour à l'autre comme ça, tu peux leur demander de terminer ce qu'ils ont commencé en cours...
- 174 S2 Oui, d'accord.
- 175 T Parce que d'un jour à l'autre, ils n'auront peut-être pas le temps matériel de le faire...
- 176 S2 D'accord, d'accord, absolument.
- 177 T Donc, là pour...
- 178 S2 Ils peuvent peut-être demander ce soir XXX (informations en relation avec la thématique), on peut repousser à lundi...
- 179 T Oui, effectivement. Donc, l'objectif de la séance était totalement en lien avec les tâches de la séance, donc, ça c'est très bien.
- 180 S2 Mmm.
- 181 T J'ai trouvé que la participation était correcte, hein,
- 182 S2 Oui...
- 183 T Il y a quelques élèves qui ne participaient pas trop... mais il y avait du dynamisme...
- 184 S2 Oui, c'est vrai.
- 185 T Quand tu leur as demandé de faire XXX (exercice), là encore, j'ai vu que tu t'étais bien déplacée, tu t'es arrêtée pour aider, c'était bien...
- 186 S2 Oui...
- 187 T Par contre, tu leur avais donné 10 minutes.
- 188 S2 Oui.
- 189 T Et ils ont un peu dépassé...
- 190 S2 Oui, certains n'avaient pas terminé.
- 191 T Après, XXX (heure), ça y est, les élèves ont commencé à parler de XXX (thématique),
- 192 S2 Oui.
- 193 T Tu as écrit au tableau, c'était très bien... tout était écrit au tableau... mais ça a un peu démotivé ceux qui n'étaient pas trop intéressés au départ.
- 194 S2 Ah...
- 195 T Oui, parce que ceux qui n'avaient rien dit se sont trouvés un peu de côté,
- 196 S2 Humm, hummm... en effet...
- 197 T Donc, ce qui aurait peut-être été pas mal ici... alors, là, l'activité, c'était... Attends, je ne sais plus où j'en suis...
- 198 S2 Ils devaient faire XXX (exercices), il me semble...
- 199 T C'est ça.
- 200 S2 Oui...
- 201 T Non, c'était : XXX (tâche intermédiaire) Et là, si tu veux... c'est là ou c'est pas là ? À XXX (heure), « XXX » (seconde tâche), pardonne-moi, tu as raison, c'était la deuxième activité, ils devaient XXX (exercice). Là, ce que tu aurais pu faire pour éviter qu'il y ait des élèves de côté,
- 202 S2 Oui,
- 203 T C'est distribuer un document que tu aurais fait toi même, et non plus le manuel
- 204 S2 Oui.
- 205 T De façon à ce qu'ils puissent avoir pour le lendemain une trace...
- 206 S2 Ah oui,
- 207 T Parce que le manuel, ils vont te le rendre...
- 208 S2 Exact,
- 209 T Et ils ne l'ont plus chez eux.
- 210 S2 Absolument, oui, c'est un problème.

- 211 T Ceux qui n'ont pas réalisé XXX (exercice) à la première page vont être un peu à la traîne.
- 212 S2 Oui.
- 213 T Le document peut relancer la motivation, un document simple qui ne va pas te prendre trop de temps,
- 214 S2 Oui, oui,
- 215 T Soit un texte lacunaire avec les notions données au début du cours, « XXX » (fait de langue), le génitif également, tu vois,
- 216 S2 Mmm, Mmm,
- 217 T Quelque chose de court, deux à trois phrases...
- 218 S2 Oui,
- 219 T Soit en lacunaire et ils doivent compléter eux-mêmes,
- 220 S2 Oui,
- 221 T De façon à les motiver jusqu'au bout.
- 222 S2 Oui, je vois.
- 223 T Parce que quand tu arrives àXXX (heure), et qu'on est à un quart d'heure de la fin, c'est un peu difficile de demander aux élèves une activité comme celle-là, où ils doivent poser des questions à un élève qui leur répond.
- 224 S2 Oui, c'est vrai, je comprends
- 225 T Dans un sens, ce n'est pas mal aussi, parce que ça permet aux élèves de changer de posture, ils se lèvent, donc en même temps, c'est bien aussi.
- 226 S2 Oui, ça les dynamise un petit peu.
- 227 T Mais associé au document, ça peut permettre aux autres de s'y retrouver aussi.
- 228 S2 D'accord.
- 229 T Pour ceux qui n'ont pas le temps d'aller au tableau et de poser des questions, ou qui ne sont pas assez doués pour le faire.
- 230 S2 D'accord, effectivement.
- 231 T Ils peuvent coller le texte, et pour demain, ils terminent les phrases.
- 232 S2 Oui, c'est bien.
- 233 T Parce qu'en dehors des deux élèves qui ont été interrogés, les autres n'ont pas suffisamment participé.
- 234 S2 Oui, c'est vrai.
- 235 T C'est peut être le moyen de les faire participer, même par écrit.
- 236 S2 Oui, effectivement. C'est ça. Peut être qu'il y a eu un problème avec la gestion du temps, aussi, qui était, non même pas, parce que imaginons qu'il y avait plus d'élèves qui passaient...
- 237 T Alors peut être à ce moment-là, XXX (exercice), si tu veux, qui leur demande un peu plus de temps, tu leur demandes de le terminer puisqu'ils l'auront commencé avec toi...
- 238 S2 Oui,
- 239 T Et puis tu sais, à ce moment là, ça te laisserait plus de temps pour la fin du travail.
- 240 S2 Oui.
- 241 T Qui était intéressant parce que ça les fait parler d'eux.
- 242 S2 Oui, absolument.
- 243 T Et ils aiment ça parler d'eux.
- 244 S2 S'ils ne veulent pas donner (information), ils inventent et puis voilà.
- 245 T Oui, c'est bien. C'est en relation avec le réel, et cela mériterait que tu leur laisses un peu plus de temps, et puis ils peuvent terminer chez eux.
- 246 S2 Oui, oui.
- 247 T Qu'est que t'en penses ?
- 248 S2 Oui, très bien !
- 249 T D'autre part, tu leur laisses dix minutes pour dix phrases, ça leur laisse une minute par phrase, ça peut être très bien pour les élèves qui sont bons, mais pour ceux qui ont des difficultés,
- 250 S2 C'est un peu court pour eux...
- 251 T Ils auraient eu besoin d'un peu plus de temps et avec le document, que tu n'es pas obligé de distribuer à tout le monde, tu sais, la pédagogie différenciée,
- 252 S2 Ah bon,
- 253 T Oui, ceux qui savent faire, tu les laisses faire en dix minutes.
- 254 S2 Ah oui,
- 255 T Et les autres, tu leur donnes le document, une petite aide, et si les autres disent : « mais pourquoi nous on n'a pas ? » tu leur dis qu'ils ont capables de le faire.

- 256 S2 D'accord, très bien.
- 257 T Pédagogie différenciée.
- 258 S2 D'accord. Oui, c'est quelque chose que je dois faire.
- 259 T Oui, c'est important, là il y a eu des élèves qui ont été volontaires, c'était très bien, ils ont été plusieurs à répondre,
- 260 S2 Oui,
- 261 T La dernière consigne était bien aussi parce que tu as amélioré les formulations. Tu as demandé à ce qu'ils utilisent « XXX » (tournure linguistique), les questions étaient bien posées,
- 262 S2 Ils se sont bien débrouillés.
- 263 T Oui, à XXX (heure), tu as encore interrogé un autre élève qui est venu au tableau,
- 264 S2 Oui, oui,
- 265 T On lui a posé des questions, ça allait... il y avait une bonne ambiance. Par contre, à la fin du cours, il aurait fallu leur proposer leur 'homework', même si tu les revois le lendemain, hein ?
- 266 S2 Oui... hummm,
- 267 T C'est pas facile. J'ai trouvé que le fait que tu leur demandes XXX (information), ça les met en valeur,
- 268 S2 Oui, oui,
- 269 T Ils parlent de leurs (information en relation avec la thématique), ils sont contents. J'ai vu que ça leur plaisait.
- 270 S2 Oui, beaucoup,
- 271 T Ils sont contents d'aller plus loin avec toi là-dessus.
- 272 S2 Oui, c'est ce que j'ai vu, surtout avec certains qui faisaient vraiment l'effort de se souvenir des XXX (information) oui.
- 273 T Oui, c'est bien. Donc, voilà, j'ai trouvé que la séance était réussie. J'ai trouvé que tes élèves ne sont pas mauvais du tout pour des secondes, hein.
- 274 S2 Oui, ça va, ils sont biens, hein...
- 275 T J'ai des secondes qui sont moins biens qu'eux.
- 276 S2 Ah oui ?
- 277 T Oui ! en règle générale, j'ai bien aimé ce que tu as fait avec eux. À part ces petites choses à préciser.
- 278 S2 Oui, j'ai pris note. Absolument.
- 279 T Aussi, tu aurais pu inscrire le numéro de ta séance.
- 280 S2 Ah, oui...
- 281 T Alors, c'est quelle séance par rapport à ta séquence parce que tu ne m'as pas donné ton programme, alors...
- 282 S2 Oui, absolument, donc c'est la séance numéro deux, attends, je regarde dans mon cahier de textes,
- 283 T Je t'en prie...
- 284 S2 Non, ce n'est pas possible, je ne peux pas me connecter,
- 285 T Bon, ce n'est pas grave, on continue...
- 286 S2 Ah, non, ça va...
- 287 T Alors je note
- 288 S2 Séance six, séquence deux...
- 289 T Et quel est le titre de ta séquence globale ?
- 290 S2 « XXX » (titre de la séquence)
- 291 T Voilà, et donc le titre de cette séance, c'était...
- 292 S2 On aurait pu la nommer tout simplement « XXX » (nom de la séance).
- 293 T Oui, mais il faudrait le noter alors...
- 294 S2 D'accord, le titre de la séance, oui...
- 295 T Alors, tu choisis quoi, comme titre, « XXX » (nom de la séance) ?
- 296 S2 Oui, tout simplement,
- 297 T Ça te plaît ?
- 298 S2 Oui, ça me plaît, absolument, puisqu'ils ont du l'élaborer, ensuite, en parler, c'était vraiment autour de ça.
- 299 T Alors, il ne faut pas oublier le titre de séance.
- 300 S2 J'y pense pas, en fait.
- 301 T Ça, c'est important parce que ça fait partie de ton organisation pédagogique.
- 302 S2 Oui, c'est vrai.

- 303 T Alors, j'ai tout noté, les titres, de la séance, de la séquence, bon, heu... est-ce que tu as d'autres choses à dire ou à remarquer ?
- 304 S2 Non.
- 305 T Des questions ?
- 306 S2 Non, non,
- 307 T Non ?
- 308 S2 Non, je ne pense pas...
- 309 T Bon, alors j'arrête l'enregistrement.

Annexe 41

Analyse d'extraits de transcription n°3 – Stagiaire 3

Extraits d'échange entre le stagiaire et la tutrice	Analyse des marques discursives en relation avec les six thèmes
<p>1 T Comment tu as ressenti ton travail du jour ?</p> <p>2 S3 Bon, j'ai des élèves relativement, heu, comment on pourrait dire, d'un niveau moyen, donc ça c'est ressenti dans leur participation, heu je veux dire c'était un petit peu gênant de ne pas avoir le rendu des élèves, hein, ce qu'on attendait d'eux. Mais, bon, j'ai quand même, heu, j'éprouve quand même une certaine satisfaction, parce que même si parfois, ils ne s'expriment pas à l'oral pour dire qu'ils ont compris, ben ils me le font savoir par, heu, quand ils hochent la tête, donc, j'ai apprécié quand même, oui.</p> <p>15 T Donc, au début j'ai noté que tu as communiqué en langue cible, et du début jusqu'à la fin du cours, en dehors de la salle de classe jusqu'à ce qu'ils s'installent, c'est bien. <i>On voit qu'ils sont habitués à ce que tu procèdes comme ça, c'est bien pour eux.</i></p> <p>16 S3 Oui.</p> <p>17 T Est-ce que tu fais ça <i>avec toutes tes classes ?</i></p> <p>18 S3 Oui, je fais ça avec toutes mes classes.</p> <p>23 T Donc, <i>l'appel en début de cours, de façon à noter ceux qui arrivent en retard,</i></p> <p>24 S3 Oui.</p> <p>25 T <i>C'est vrai qu'on nous demande de le faire.</i></p> <p>26 S3 Oui, absolument.</p> <p>27 T Donc, qu'est-ce que tu en penses, par rapport à ça...</p> <p>28 S3 Oui, Normalement, je fais toujours l'appel à l'entrée, mais comme j'avais pris un peu de retard par rapport aux livres, alors ce que j'ai fait, j'ai entamé, j'ai cherché un espace temps où ils seraient eux mêmes occupés afin de gagner un petit peu de temps.</p> <p>33 T (...) <i>c'est tombé un peu à plat, hein...</i></p> <p>34 S3 Oui, et bien... ..</p> <p>35 T Qu'est-ce que tu penses de ça...</p>	<p>1 /2 ORG AGP : le stagiaire exprime sa frustration face à la participation moyenne de sa classe, mais relativise en exprimant sa satisfaction vis-à-vis de la transmission du savoir effectuée</p> <p>15 à 18/ ORG + CPROF : interactions en langue cible relevée par le tuteur, routinisation d'une méthode, habitus de l'enseignant de LVE</p> <p>25 à 28/ ORG + DEP + AGP + REF + CPROF : l'organisation planifiée a été bousculée par un incident inattendu qui a demandé au stagiaire de faire un choix. Il a trouvé une solution pour gagner du temps, l'agir professoral est dans l'action, l'habitus se construit dans ce type d'évènement</p> <p>33 à 36/ REF : tentative d'explicitation du</p>

<p>36 S3 Oui, ils étaient peut être un peu aussi... lundi matin... pas très bien réveillés, bon, c'est peut être ça, mais il y en a eu quand même un ou deux qui ont rappelé des petites choses mais bien timidement...</p> <p>37 T Oui.</p> <p>38 S3 La prise de parole, normalement, je la travaille le lundi matin avec eux en leur posant la question : « comment s'est passé votre week-end ? » et je fais un petit tour de table, bon... ce matin, j'ai pas fait ça aussi par rapport au timing, mais, j'ai bon espoir qu'avec le temps, ils sont encore qu'en seconde, ils vont avoir une prise de parole...</p> <p>39 T Un peu plus active...</p> <p>40 S3 Oui, c'est ça.</p> <p>51 T Alors, <i>c'est juste un petit problème d'organisation, de gestion, si tu veux, d'organisation, qu'il faudrait un peu revoir.</i> Dès le départ, écrire la date au tableau...</p> <p>52 S3 Oui, c'est vrai que j'ai fait noter la date au tableau, après avoir commencé...</p> <p>65 T Là, les élèves n'ont pas beaucoup réagi je trouve, alors, <i>tu as essayé de réintroduire la parole, en proposant d'autres phrases, c'était bien...</i> de réinjecter d'autres mots, comme ça, et ça a duré jusqu'à XXX (heure)</p> <p>66 S3 Hm, humm,</p> <p>71 T J'ai une petite remarque...</p> <p>72 S3 Oui...</p> <p>73T Pourquoi tu écris ton objectif <i>en français ?</i></p> <p>74S3 Ah Oui.</p> <p>75 T C'est un peu dommage. Parce que tu parles en langue cible avec les élèves, donc, c'est dommage que <i>tu n'écrives pas la tâche finale en langue cible</i>, puisque comme tu reprends le titre du manuel, on s'attendait à une harmonie...</p> <p>76 S3 D'accord, bien sûr.</p> <p>77 T Ce serait formidable pour tes élèves, même s'ils ne comprennent pas, s'ils ont envie de comprendre, ils vont aller regarder dans le dictionnaire, mais au moins dans leurs cahiers, ils l'auront.</p> <p>78 S3 Oui, c'est vrai, j'ai eu cette confusion, un peu, enfin je me posais la question, est-ce qu'il vaut mieux que j'écrive ça en langue cible ou en français, par rapport</p>	<p>manque de dynamisme et de participation des apprenants.</p> <p>37 à 40/ ORG + DEP + AGP : le stagiaire fait état de routinisation et de déplanification suite au manque de temps. Explicitation et justification du changement de programme.</p> <p>51/52/ ORG + REF : reconnaissance que l'organisation pourrait être améliorée</p> <p>65 : ORG +AGP : mise en évidence d'une méthode du stagiaire favorisant la parole des apprenants</p> <p>71 à 80 / ORG + REF + AGP : Tentative d'explication et de justification d'un choix de la langue utilisée pour la présentation des consignes, agir réflexif durant l'action mais mauvais choix effectué, acceptation des conseils et du changement d'habitus</p>
--	---

<p>effectivement aux secondes qui ont un peu de mal, 79 T Oui, oui... 80 S3 Mais j'écrirai ça en langue cible.</p> <p>86 S3 Oui, oui, c'est une très bonne idée.</p> <p>99 T Donc, ça a duré un peu plus que cinq minutes, et j'ai trouvé que ça manquait de... 100 S3 Dynamique... T Oui, c'est ça. 107 T Donc, ça... 108 S3 C'était trop tard. 109 T Oui... un peu... 110 S3 Oui, c'est vrai.</p> <p>117 T Les consignes sont bonnes mais elles ne sont pas données au moment où il faut. 118 S3 D'accord. 119 T <i>Tu as vu ça, hein ?</i> 120 S3 Oui, oui. 125 T Ils ont écouté une première fois, et après il y a eu la vérification, là, c'est pareil, je te conseillerai <i>de commencer tes vérifications avant de débiter ton activité parce que ça gêne la chronologie de ton travail.</i> Les élèves sont calmes, mais quand tu fais cours à une classe un peu désordonnée, ça risque d'être un peu chaotique.</p> <p>127 T Il faut <i>bien s'organiser avant, ce serait un plus.</i> 128 S3 Oui, je vois...</p> <p>147 T Il y a eu <i>un problème de gestion du temps et de synchronisation des tâches.</i> 148 S3 D'accord 149 T Qu'est-ce que t'en penses ? est-ce que <i>tu l'avais ressenti comme ça aussi ou...</i> 150 S3 *** J'avais un peu le trac aussi... rires</p> <p>207 T J'ai une question : est-ce que tu crois pas qu'il serait plus simple de présenter tes exercices différemment qu'avec le manuel <i>s'il y a tant de complications ?</i> 208 S3 Oui, parce que ça me crée un problème dans mon cours...</p> <p>209 T <i>N'y a-t-il pas un moyen</i> qui te permettrait de passer outre le manuel ? Créer un document qu'ils pourraient coller</p>	<p>86/ REF + CPROF : confirmation du désir didactique 99 à 110 REF + CPROF : le fait que le stagiaire termine les phrases entamées par le tuteur dénote qu'il est en accord total avec ce qui est observé, et indique l'aspect réflexif de sa démarche. Repenser à son action va l'aider à pointer certains aspects de son agir professionnel qui peuvent être améliorés et qui seraient peut-être passés inaperçus ou oubliés sans cet échange.</p> <p>117 à 120 REF + CPROF : ici, le stagiaire se rend compte d'un raté au niveau de l'organisation chronologique des consignes qu'il avait ressenti lors de l'action elle même</p> <p>127/128 ORG + REF : prise de conscience du stagiaire de la nécessité de s'organiser pour que la chronologie des tâches soit pertinente</p> <p>147/149 ORG + REF : l'émotion d'être observé est clairement exprimée par le stagiaire et perçue comme une gêne à la bonne marche du cours de langue</p> <p>207/208 REF : annonce d'une difficulté observée dans l'action par le tuteur qui se retrouve dans le discours du stagiaire</p> <p>209/210 ORG + REF : tentative de trouver des solutions ou de reprendre une méthode utilisée précédemment et qui a fait ses</p>
---	--

dans leur cahier ? 210 S3 J'avais fait ça avec les XXX (autre classe) l'année dernière...	preuves
---	---------

Annexe 42

Transcription totale de l'entretien post observation – Stagiaire 3

Transcription de l'enregistrement post visite-conseil de Stagiaire 3. 25'02

Cours de langues vivantes.

Moment de l'année : Mars

Classe de seconde de LP

- 1 T Comment tu as ressenti ton travail du jour ?
- 2 S3 Bon, j'ai des élèves relativement, heu, comment on pourrait dire, d'un niveau moyen, donc ça c'est ressenti dans leur participation, heu je veux dire c'était un petit peu gênant de ne pas avoir le rendu des élèves, hein, ce qu'on attendait d'eux. Mais, bon, j'ai quand même, heu, j'éprouve quand même une certaine satisfaction, parce que même si parfois, ils ne s'expriment pas à l'oral pour dire qu'ils ont compris, ben ils me le font savoir par, heu, quand ils hochent la tête, donc, j'ai apprécié quand même, oui.
- 3 T Donc tu trouves que tes élèves ont bien réagi et qu'ils ont été justement, intéressés par ce que tu as fait, hein...
- 4 S3 Oui.
- 5 T Alors, au niveau de l'organisation on va parler de ce que tu pourrais éventuellement améliorer, hein...
- 6 S3 Oui, je pense, oui.
- 7 T Sinon, le thème était intéressant pour une seconde, c'est une séquence que l'on fait en début d'année.
- 8 S3 Oui.
- 9 T Le fait d'être capable de XXX (nom de la tâche), cela peut permettre de prolonger avec une interaction entre eux.
- 10 S3 Oui,
- 11 T La classe était attentive, très calme...
- 12 S3 Oui,
- 13 T Et je trouve que tu as une personnalité très avenante, très souriante, tu les mets à l'aise, ils ont l'air contents d'être avec toi, j'ai trouvé que ton contact avec eux était attentif, tu vas les voir, tu vas regarder ce qu'ils ont fait, il y avait une bonne ambiance dans ta classe... c'est décontracté tout en favorisant le langage...
- 14 S3 Oui...
- 15 T Donc, au début j'ai noté que tu as communiqué en langue cible, et du début jusqu'à la fin du cours, en dehors de la salle de classe jusqu'à ce qu'ils s'installent, c'est bien. On voit qu'ils sont habitués à ce que tu procèdes comme ça, c'est bien pour eux.
- 16 S3 Oui.
- 17 T Est-ce que tu fais ça avec toutes tes classes ?
- 18 S3 Oui, je fais ça avec toutes mes classes.
- 19 T Bien. Tu aurais pu faire l'appel tout au début.
- 20 S3 Oui.
- 21 T Je sais qu'il y a eu un petit flou à cause des manuels, c'est normal, on est lundi matin...
- 22 S3 Oui.
- 23 T Donc, l'appel en début de cours, de façon à noter ceux qui arrivent en retard,
- 24 S3 Oui.
- 25 T C'est vrai qu'on nous demande de le faire.
- 26 S3 Oui, absolument.
- 27 T Donc, qu'est-ce que tu en penses, par rapport à ça...
- 28 S3 Oui, Normalement, je fais toujours l'appel à l'entrée, mais comme j'avais pris un peu de retard par rapport aux livres, alors ce que j'ai fait, j'ai entamé, j'ai cherché un espace temps où ils seraient eux mêmes occupés afin de gagner un petit peu de temps.
- 29 T Oui, c'est cette histoire de livres qui t'as un peu...
- 30 S3 Oui...

- 31 T Désorganisé...
- 32 S3 Oui. C'est ça, et puis j'avais oublié la barre de son, *rires*
- 33 T Ah, ça j'avais pas remarqué... d'accord, très bien ! *rires*, donc après tu as démarré un re brassage de ce qui avait été vu avant, c'est tombé un peu à plat, hein...
- 34 S3 Oui, et bien... ...
- 35 T Qu'est-ce que tu penses de ça...
- 36 S3 Oui, ils étaient peut être un peu aussi... lundi matin... pas très bien réveillés, bon, c'est peut être ça, mais il y en a eu quand même un ou deux qui ont rappelé des petites choses mais bien timidement...
- 37 T Oui.
- 38 S3 La prise de parole, normalement, je la travaille le lundi matin avec eux en leur posant la question : « comment s'est passé votre week-end ? » et je fais un petit tour de table, bon... ce matin, j'ai pas fait ça aussi par rapport au timing, mais, j'ai bon espoir qu'avec le temps, ils sont encore qu'en seconde, ils vont avoir une prise de parole...
- 39 T Un peu plus active...
- 40 S3 Oui, c'est ça.
- 41 T Par contre, j'ai trouvé que ce qui a suivi était un peu confus... Si j'ai bien compris, juste avant ce cours, vous avez vu : « XXX » (fait de langue) C'est ça ?
- 42 S3 Oui,
- 43 T Et : « XXX » ? (fait de langue autre).
- 44 S3 C'est ça. Oui, oui.
- 45 T D'accord, donc ça a duré à peu près dix minutes, hein, la mise en place... c'était un petit peu long... qu'en penses-tu ?
- 46 S3 Oui, oui...
- 47 T Bon, on va mettre ça sur le dos du lundi matin... j'ai aussi trouvé qu'il aurait fallu à ce moment-là noter ton objectif de séance.
- 48 S3 D'accord.
- 49 T Oui, parce qu'à ce stade, il n'était pas indiqué, ce qui fait que pour les élèves... il faut plus de repères.
- 50 S3 D'accord.
- 51 T Alors, c'est juste un petit problème d'organisation, de gestion, si tu veux, d'organisation, qu'il faudrait un peu revoir. Dès le départ, écrire la date au tableau...
- 52 S3 Oui, c'est vrai que j'ai fait noter la date au tableau, après avoir commencé...
- 53 T Oui, alors il vaudrait peut-être mieux faire ça en début d'heure...
- 54 S3 D'accord...
- 55 T Ce qui permettrait d'instaurer une mise en place, leur apprendre à noter la date, comme ça, toi, ça te permet de t'organiser, tu vois, et demander à l'élève à ce moment-là d'aller noter la date, pendant que toi, tu fais l'appel, et tout de suite, après que l'élève soit parti et que la date ait été vérifiée, tu notes ton objectif ou alors ton titre de séance et la tâche finale, parce que là, tu as noté la tâche finale de ta séquence.
- 56 S3 Oui, exactement.
- 57 T Tu peux la leur rappeler, c'est une bonne chose.
- 58 S3 Oui,
- 59 T Mais ne pas la noter en titre.
- 60 S3 D'accord
- 61 T Après, c'était intéressant, il y a eu un questionnement, par rapport à une image du manuel, l'image de XXX (thématique), tu as interpellé les élèves sur ce XXX (thématique du cours), c'était intéressant parce qu'on en parle pas suffisamment aux élèves,
- 62 S3 Oui,
- 63 T Donc, ici, pour bien élaborer ta séance, tu aurais pu aussi parler de culture par exemple...
- 64 S3 Oui, oui,
- 65 T Là, les élèves n'ont pas beaucoup réagi je trouve, alors, tu as essayé de réintroduire la parole, en proposant d'autres phrases, c'était bien... de réinjecter d'autres mots, comme ça, et ça a duré jusqu'à XXX (heure).
- 66 S3 Hm, humm,
- 67 T C'est seulement à ce moment-là que tu as écrit la tâche finale au tableau...
- 68 S3 D'accord.
- 69 T Il aurait fallu que ce soit avant.

- 70 S3 D'accord.
- 71 T J'ai une petite remarque...
- 72 S3 Oui...
- 73 T Pourquoi tu écris ton objectif en français ?
- 74 S3 Ah Oui.
- 75 T C'est un peu dommage. Parce que tu parles en langue cible avec les élèves, donc, c'est dommage que tu n'écrives pas la tâche finale en langue cible, puisque comme tu reprends le titre du manuel, on s'attendait à une harmonie...
- 76 S3 D'accord, bien sûr.
- 77 T Ce serait formidable pour tes élèves, même s'ils ne comprennent pas, s'ils ont envie de comprendre, ils vont aller regarder dans le dictionnaire, mais au moins dans leurs cahiers, ils l'auront.
- 78 S3 Oui, c'est vrai, j'ai eu cette confusion, un peu, enfin je me posais la question, est-ce qu'il vaut mieux que j'écrive ça en langue cible ou en français, par rapport effectivement aux secondes qui ont un peu de mal,
- 79 T Oui, oui...
- 80 S3 Mais j'écrirai ça en langue cible.
- 81 T Oui, tu peux aussi raccourcir ton objectif si tu veux, mais pour eux, c'est tout bénéf'
- 82 S3 Oui, oui.
- 83 T D'autant que tu parles tout le temps en langue cible avec eux, alors, c'est vraiment bien...
- 84 S3 Oui,
- 85 T Comme ça, ils sont dans ce bain linguistique, donc, tu es d'accord ?
- 86 S3 Oui, oui, c'est une très bonne idée.
- 87 T Après, ce qui s'est passé, c'est ce tu as demandé aux élèves de noter les éléments que tu avais écrit, et c'est à ce moment-là que tu as fait l'appel. Après, donc, tu t'es engagée dans une activité sur le manuel, et il fallait copier l'exercice.
- 88 S3 Oui.
- 89 T La consigne prévoyait cinq minutes ce qui était bien.
- 90 S3 Oui.
- 91 T Ils sont assez lents en général à écrire, non ?
- 92 S3 Oui !
- 93 T Donc, c'était la compréhension orale de : « XXX titre de l'exercice » ?
- 94 S3 Oui.
- 95 T J'ai trouvé la classe calme, ils étaient attentifs, calmes, ils ont respecté les consignes, par contre, il y avait là encore un petit problème d'organisation, j'ai trouvé.
- 96 S3 Oui.
- 97 T Avec le CD. Parce qu'il y a un flottement avec l'ancien et le nouveau manuel, je pense...
- 98 S3 Oui.
- 99 T Donc, ça a duré un peu plus que cinq minutes, et j'ai trouvé que ça manquait de...
- 100 S3 Dynamique...
- 101 T Oui, c'est ça. Donc, chaque élève avait son manuel, tu as annoncé la prochaine activité. L'élève doit lire la consigne en langue cible. Un élève s'est proposé, tu as rappelé le sens de : « XXX » (verbe en langue cible) et puis tu as proposé un exercice de discrimination auditive, à la suite d'une écoute, l'élève doit saisir les 'bonnes' phrases,
- 102 S3 Oui.
- 103 T Exercice intéressant,
- 104 S3 Oui,
- 105 T Ensuite, tu as noté : « XXX » (exercice)
- 106 S3 Oui.
- 107 T Donc, ça...
- 108 S3 C'était trop tard.
- 109 T Oui... un peu...
- 110 S3 Oui, c'est vrai.
- 111 T D'autant qu'en plus, ici, il n'y a pas de vocabulaire...
- 112 S3 Je leur avais demandé de mettre la partie « XXX » dans « XXX » (endroits où mettre les outils) mais c'est vrai que je n'avais pas imprimé ce que je leur avais demandé de mettre...
- 113 T C'est que ce complément d'information que la « XXX » (outil) tu l'as donnée plus tard...
- 114 S3 Oui, et c'était un outil...

- 115 T Oui, il aurait fallu la donner en tout début d'activité. Il y a une gestion de ton organisation à revoir, ça explique que les élèves n'ont pas pu finalement participer davantage...
- 116 S3 Oui, oui...
- 117 T Les consignes sont bonnes mais elles ne sont pas données au moment où il faut.
- 118 S3 D'accord.
- 119 T Tu as vu ça, hein ?
- 120 S3 Oui, oui.
- 121 T J'ai vu qu'il y a eu au total quatre écoutes,
- 122 S3 D'accord.
- 123 T Alors, la première écoute est tombée un peu à l'eau parce qu'il y a eu cette gestion du manuel.
- 124 S3 D'accord.
- 125 T Ils ont écouté une première fois, et après il y a eu la vérification, là, c'est pareil, je te conseillerai de commencer tes vérifications avant de débiter ton activité parce que ça gêne la chronologie de ton travail. Les élèves sont calmes, mais quand tu fais cours à une classe un peu désordonnée, ça risque d'être un peu chaotique.
- 126 S3 D'accord,
- 127 T Il faut bien s'organiser avant, ce serait un plus.
- 128 S3 Oui, je vois...
- 129 T Ensuite, à la deuxième écoute, tu as demandé aux élèves s'il fallait couper l'enregistrement en plusieurs morceaux, je ne suis pas sûre que ça soit une bonne idée parce que on est quand même en mars, tu les connais, tes élèves...
- 130 S3 Oui, oui,
- 131 T Tu sais si oui ou non il vont avoir besoin de ce morcellement, donc je suis pas sûre que le fait de leur poser cette question soit pertinente à ce stade
- 132 S3 D'accord, d'accord
- 133 T Peut-être aurait-il fallu toi même décider de le faire ou non, parce qu'apparemment, ils avaient bien compris...
- 134 S3 Oui, ils avaient bien compris et c'est vrai que c'était pas utile de leur demander,
- 135 T Oui, ça prend du temps et on a que 55 minutes...
- 136 S3 Oui,
- 137 T Qu'est-ce t'en penses ?
- 138 S3 Oui, oui, donc à la fin, j'ai manqué de temps parce que j'avais perdu du temps avec ces choses.
- 139 T Oui, je comprends.
- 140 S3 Oui oui,
- 141 T Donc tu vois, heu, c'est toi qui dois diriger plus à mon avis, et leur donner une consigne plus claire.
- 142 S3 D'accord
- 143 T Je te conseillerai, pour ce type d'exercice qui n'est pas si difficile, d'aller à l'essentiel en leur disant, voilà vous aurez deux écoutes et à la fin de ces deux écoutes, on fait le point.
- 144 S3 D'accord
- 145 T Car là, ils ont eu 4 écoutes...
- 146 S3 Oui, je vois.
- 147 T Il y a eu un problème de gestion du temps et de synchronisation des tâches.
- 148 S3 D'accord
- 149 T Qu'est-ce que t'en penses ? est-ce que tu l'avais ressenti comme ça aussi ou...
- 150 S3 *** J'avais un peu le trac aussi... *rires*
- 151 T Oui, oui, je comprends. Tu peux être plus directive d'autant que la communication est excellente avec tes élèves,
- 152 S3 Hum hum
- 153 T Donc tu as tous les atouts pour leur faire passer les messages...
- 154 S3 Oui, d'accord
- 155 T Ça n'empêche pas la classe de réfléchir à ce qu'ils font, et ça aurait été sympa de rebrasser ensuite car comme il y a un petit effectif, 14 élèves au total, et ça engage vraiment à l'interaction orale. Tu pourrais leur dire qu'ils ont deux écoutes et tant de temps pour cette tâche. Là, c'était un peu flou...
- 156 S3 D'accord.
- 157 T Il y a aussi un autre souci qui ne tient pas à toi, j'ai le même dans mes cours, c'est que les élèves écrivent les exercices du manuel. N'y aurait-il pas moyen, Stagiaire 3, de pallier cette difficulté ?
- 158 S3 ...
- 159 T Par exemple de vidéoprojeter l'exercice, tu vois, il y a peut être des idées à prendre...

- 160 S3 Oui.
- 161 T C'est bien qu'ils écrivent, mais tu aurais aussi pu passer du temps à leur faire écrire une trace écrite.
- 162 S3 Oui, c'est vrai.
- 163 T Parce l'autre reproche que je ferai à la fin du cours et tu me l'as dit toi même...
- 164 S3 Oui.
- 165 T C'est le temps.
- 166 S3 Oui.
- 167 T Mais la tâche n'a pas été terminée...
- 168 S3 Oui, exactement,
- 169 T Et n'a pas été corrigée non plus. Parce que là il y avait des fautes et tu n'as pas eu le temps de corriger.
- 170 S3 Oui.
- 171 T C'est un peu dommage, non ?
- 172 S3 Oui.
- 173 T Deuxième chose aussi, il n'y a pas de trace écrite.
- 174 S3 Oui
- 175 T Mais ils ont les exercices,
- 176 S3 Oui, voilà, c'est ce que je pense.
- 177 T Oui, d'accord, encore le temps qui manque... ce qui a de bien, c'est que tu leur a parlé du travail à faire chez eux.
- 178 S3 Oui
- 179 T Et ce que tu as proposé est tout à fait en relation avec ce qu'ils ont vu, et de pouvoir adapter à leur vie à eux, si j'ai bien compris...
- 180 S3 Oui, oui, c'est ça...
- 181 T Avec leur téléphone en plus, ça, ça va leur plaire,
- 182 S3 Oui, c'est pour qu'ils soient dedans.
- 183 T Et tu leur a demandé de la présenter, alors je pense que tu as vu ça en amont...
- 184 S3 Oui, la présentation de soi...
- 185 T Donc il vont rebrasser tout ça.
- 186 S3 Oui.
- 187 T Super. J'ai vu que tu regardais bien s'ils recopiaient l'exercice, que tu étais attentive, et j'ai trouvé qu'en dépit du flou, il y avait pas mal d'activités, tu as diversifié les activités durant l'heure, j'ai pas l'impression qu'ils se sont ennuyés, peut-être un peu à la fin...
- 188 S3 ...
- 189 T Oui, donc ce qu'il faudrait revoir je pense c'est l'organisation chronologique de ton cours, tu vois...
- 190 S3 Oui...
- 191 T De façon à optimiser le temps de chaque tâche et le rendu des tâches.
- 192 S3 Oui.
- 193 T Aussi il faudrait que tu notes au tableau la compétence langagière que tu vas étudier.
- 194 S3 C'est ça, oui...
- 195 T Donc, là, ça aurait été quoi par exemple...
- 196 S3 La C.O.
- 197 T Oui, compréhension orale, il faudrait que tu le notes, que tes élèves...
- 198 S3 Oui, ils sachent... de quoi on va parler aujourd'hui.
- 199 T Oui, ça annonce à la classe ce qu'ils vont faire.
- 200 S3 D'accord.
- 201 T Heu, oui, une organisation aussi par rapport à tes outils, enfin, tes supports, même si c'est lundi matin,
- 202 S3 Absolument !
- 203 T Et ça, surtout pour l'inspection éventuelle.
- 204 S3 Oui.
- 205 T Mais, ce n'est pas évident, je comprends bien, il y a deux manuels, les pages ne sont pas les mêmes, pas facile à gérer, tout ça.
- 206 S3 Oui.
- 207 T J'ai une question : est-ce que tu crois pas qu'il serait plus simple de présenter tes exercices différemment qu'avec le manuel s'il y a tant de complications ?
- 208 S3 Oui, parce que ça me crée un problème dans mon cours...

- 209 T N'y a-t-il pas un moyen qui te permettrait de passer outre le manuel ? Créer un document qu'ils pourraient coller dans leur cahier ?
- 210 S3 J'avais fait ça avec les XXX (autre classe) l'année dernière...
- 211 T Ça dépend des séances, mais c'est vrai que là, comme il y a l'écoute en plus, ça fait beaucoup pour eux...
- 212 S3 D'accord...
- 213 T Parce qu'ils doivent copier, après écouter...
- 214 S3 D'accord.
- 215 T Donc soit utiliser un support différent qui peut reprendre les idées du manuel, ou éventuellement, sur les deux exercices, par exemple pour la XXX (outil), tu peux la proposer en document à garder pour eux, ça ne te fait pas faire un gros travail de préparation, et tu leur donnes à coller.
- 216 S3 Ah oui.
- 217 T Comme ça, sur les deux, ils n'en n'auraient qu'un à copier.
- 218 S3 Oui.
- 219 T Ce qui leur ferait perdre moins de temps qu'ils gagneraient à agir à l'oral.
- 220 S3 Oui, c'est juste.
- 221 T Parce que c'était la tâche langagière que tu avais choisie.
- 222 S3 Oui, voilà voilà...
- 223 T Quand tu es en compréhension orale, le mieux est d'essayer de ne faire que ça, alors que là, ils étaient occupés à copier, donc c'est un peu confus.
- 224 S3 Oui, je comprends
- 225 T Tu vois, il faut savoir où on va...
- 226 S3 D'accord
- 227 T Donc, je pense que ce serait pas mal de voir ce point là
- 228 S3 ...
- 229 T Ce que j'ai bien aimé aussi dans ton cours, c'est qu'il y a des silences.
- 230 S3 rires.
- 231 T Tu les laisses parler, tu les laisses réfléchir... à leur rythme, et ça c'est bien j'ai trouvé. Ça laisse, tu vois, des temps de pauses, ça permet aussi aux élèves de prendre du recul sur ce qu'ils doivent dire, j'ai trouvé que c'était bien, ça.
- 232 S3 ...
- 233 T Je regarde, hein, si je n'avais pas d'autres choses que j'avais notées,
- 234 S3 ...
- 235 T Oui, donc comme je le disais, éviter de couper les écoutes en 4 écoutes ce qui t'aurait permis de faire 3 écoutes au lieu de 4.
- 236 S3 Oui.
- 237 T Et être plus directif dans les consignes, leur dire, vous avez tant de temps pour faire telle chose, et pas plus, et si au bout des 2 écoutes, ils n'ont pas tout compris, c'est pas grave.
- 238 S3 Oui.
- 239 T Éventuellement la repasser une dernière fois mais il faut travailler sur l'écoute alors que là, ce travail n'a pas été fait.
- 240 S3 Oui.
- 241 T Par manque de temps, tu n'a pas re brassé et re parlé de ce qu'ils avaient entendu, donc il n'y a qu'un élève qui a agi, les autres n'ont pas eu le temps de se mettre dans l'action, si j'ose dire...
- 242 S3 Oui.
- 243 T Voilà, donc on peut peut-être arrêter là le bilan puisque nous avons parlé presque 25 minutes.
- 244 S3 Oui.
- 245 T Je vais donc arrêter l'enregistrement, ah, mais par contre, ce que je voulais aussi te dire, je voulais reparler d'une chose avec toi, c'est de la formation hybride à laquelle tu n'avais pas pu assister.
- 246 S3 D'accord.
- 247 T Tu sais, ce n'est pas grave, tu peux quand même assister à la clôture dans quelques jours et participer au travail qui se fera ce jour-là.
- 248 S3 D'accord.
- 249 T Je pense que ça t'aiderait et tu es toujours inscrit.
- 250 S3 Merci.
- 251 T Oui. Tu sais, en fait cette formation est prévue pour les non titulaires.
- 252 S3 Bon, je vais voir, merci en tous cas.

Annexe 43

Analyse des discours du forum de discussion (année 2²⁵⁹)

Étape 1 : Première rencontre en présentiel

La communauté de pratiques

<i>Extraits des fils de discussions</i>	<i>Marques discursives montrant l'appartenance à la communauté des enseignants de LVE</i>
1 S20 Hola colegas ! 2 S19 Hola. 6 S16 Hello ! 9 S22 Boa tarde pessoa !! 10 S21 Hola !	Présence de la langue enseignée dans les titres des messages
2 S20 Donnez-moi de vos nouvelles ! Hasta pronto ! 16 S14 Goedemorgen	Présence de la langue enseignée dans le corps des messages
1 S20 Professeur stagiaire en lettres espagnol 2 S19 Je suis professeur d'espagnol 4 S13 en anglais au NE cette année 6 S16 je suis contractuel en anglais et lettres-anglais 9 S22 Professeure de portugais 10 S21 Je suis contractuelle (lettres-esp.) 15 S17 professeur stagiaire en lettres anglais 16 S14 prof de néerlandais	La langue enseignée est mentionnée dans le contenu de la conversation pour 9/10 participants
1 S20 Colegas 7 S13 collègue S15 ! 13 S21 nous nous retrouvons qu'entre collègues de LVE et du secondaire ayant une expérience similaire à la nôtre / Notre formatrice, étant elle-même enseignante dans le secondaire 16 S14 prof de néerlandais 5 S15 content de partager et d'apprendre avec vous 7 S13 Tout à fait d'accord 8 S13 Dacodac Collègue	Traces d'identification au groupe par le choix de termes spécifiques à la profession ou souhait de montrer son accord.
1 S20 Bonjour à tous 5S15 content de partager et d'apprendre avec vous 13 S21 nous nous retrouvons/ Cela nous permet d'échanger autour de difficultés que nous rencontrons chaque jour ! 14 S15 Nous avons beaucoup appris 15 S17 Bonjour tout le monde	Les pronoms personnels montrant le souhait de s'adresser à la communauté ou de parler du groupe dans son ensemble

²⁵⁹ Légende de la codification du corpus : **Titre du message**, S13 à S22 : stagiaire n°13 à stagiaire n°22 de l'année 2, NE : Nom de l'établissement, LE : Lieu de l'établissement. Pour l'analyse : 1, 2 : numéro du tour de parole suivi du numéro du stagiaire, les mots ou passages significatifs apparaissent en caractères gras.

<p>1 S20 Donnez-moi de vos nouvelles ! Hasta pronto !</p> <p>5 S15 content de partager et d'apprendre avec vous</p> <p>9 S22 Il est très intéressant d'avoir un espace comme celui ci afin de partager et de se connaître !</p> <p>12 S13 Rencontre très intéressante</p> <p>13 S21 Cela nous permet d'échanger / Nous avons travaillé dans de bonnes conditions</p> <p>14 S15 Nous avons beaucoup appris en si peu de temps, les explications données étaient très détaillées et claires/ Si seulement cette plateforme Moodle pouvait être et devenir par la suite permanente (...) Cela permettrait de pouvoir continuer à partager, échanger et mutualiser nos pratiques et expériences de classe</p> <p>Utilisation des prénoms : 6, S16 / 7, S13 / 10, S21 / 12, S13 / 14, S15 /</p>	<p>Marques d'adresse montrant le rapprochement socio-affectif</p>
---	---

- 1 **Hola colegas !** Bonjour à tous, je m'appelle S20, professeur stagiaire en lettres espagnol au NE. Donnez-moi de vos nouvelles ! Hasta pronto ! 14 :25
- 2 **Hola.** Je suis professeur d'espagnol à NE. Bonjour à tous. S19, 14/11, 14 :29
- 3 **Présentation.** Bonjour tout le monde ! je suis S17, professeur stagiaire en lettres anglais à (NE) de (LE), en section professionnelle. J'ai passé le CAPLP l'an dernier. Voilà ! 14 :31
- 4 **Bonjour** Goedemorgen, je me présente, S14, prof de néerlandais. 14 :35
- 5 **PRESENTATION.** BONJOUR S18, 14/11, 14 :35
- 6 **Bonjour à tous.** Bonjour, je suis S15, content de partager et d'apprendre avec vous. S15, 15 :50
- 7 **Formation hybride.** S13, en anglais au NE cette année. J'ai des classes de CAP en mécanique, deux seconde bac Pro et deux Première Bac Pro. 14/11, 15 :52
- 8 **Hello !** Bonjour, moi c'est S16, je suis contractuel en anglais et lettres-anglais. Si vous pouvez lire cette présentation vous comprendrez que j'ai participé à la formation hybride. 15 :56
- 9 **Re-Bonjour.** Tout à fait d'accord, collègue S15 ! S13, 15 :58
- 10 **Re-Hello !** Dacodac Collègue. S22, 16 :00
- 11 **Boa tarde pessoa !!** Je suis S22, Professeure de portugais au (NE) à (LE). Il est très intéressant d'avoir un espace comme celui ci afin de partager et de se connaître ! 16 :14
- 12 **Hola !** Bonjour, je m'appelle S21. Je suis contractuelle (lettres-esp.) au (NE) depuis 4 ans. 16 :20.
- 13 **Re Hello !** Bonjour, c'est fait ! S22, 16 :29
- 14 **Rencontre.** Cette rencontre est très intéressante dans la mesure où nous nous retrouvons qu'entre collègues de LVE et du secondaire ayant une expérience similaire à la nôtre. Cela nous permet d'échanger autour de difficultés que nous rencontrons chaque jour ! je suis très satisfaite du contenu de cette formation car dorénavant, je pourrai mieux organiser mon travail pédagogique. Nous avons travaillé dans de bonnes conditions. Notre formatrice, étant elle-même enseignante dans le secondaire, était en mesure de répondre de manière très précise à toutes nos questions. Pour conclure, cette plateforme est un bel outil de travail d'un point de vue pratique et efficace, S21, 16 :35
- 15 **Premières impressions.** Merci T pour cette première journée de formation très intéressante et enrichissante ! Nous avons beaucoup appris en si peu de temps, les explications données étaient très détaillées et claires. Si seulement cette plateforme Moodle pouvait être et devenir par la suite permanente, (et plus seulement pour cette année 2015). Cela permettrait de pouvoir continuer à partager, échanger et mutualiser nos pratiques et expériences de classe afin de progresser plus rapidement et efficacement. S15, 17 :02

Étape 5 : Dernière rencontre en présentiel

<i>Extraits des fils de discussions</i>	<i>Les impressions positives vis-à-vis du dispositif</i>
<p>1 S16 Très satisfaite²⁶⁰</p> <p>2 S16 Il est très agréable d'être en contact permanent avec les collègues, de savoir qu'on peut échanger à n'importe quel moment, sans contrainte horaire, de minimiser l'isolement auquel nous sommes de plus en plus confrontés dans notre quotidien de professeurs, malheureusement</p> <p>3 S15 content de vous connaître, partager, et travailler avec vous durant ces quelques mois. Nous avons de la chance de pouvoir échanger ainsi sur nos pratiques de classe ! merci T</p> <p>4 S22 Sinon, cette formation a été une très bonne initiative qui a permis aux collègues de se côtoyer de manière virtuel, afin de passer un moment de partage et d'échange.</p> <p>3 S15 merci à vous chers collègues/ merci T.</p> <p>4 S22 Merci encore à T</p>	<p>Expression de la satisfaction générale puis sur des points plus précis.</p> <p>Occurrence des mots : échanger, partage, des superlatifs.</p> <p>Choix de termes positifs : satisfaite, agréable, content, avoir de la chance, bonne.</p> <p>Remerciements</p>
	<i>Les plus-values pour les stagiaires</i>
<p>2 S16 être en contact permanent avec les collègues, de savoir qu'on peut échanger à n'importe quel moment, sans contrainte horaire</p> <p>2 S16 minimiser l'isolement auquel nous sommes de plus en plus confrontés dans notre quotidien de professeurs, malheureusement</p>	<p>La rupture spatio-temporelle</p> <p>Rompre l'isolement</p>
<p>2 S16 être en contact permanent avec les collègues/ savoir qu'on peut échanger à n'importe quel moment</p> <p>3 S15 content de vous connaître, partager, et travailler avec vous durant ces quelques mois./ Nous avons de la chance de pouvoir échanger ainsi sur nos pratiques de classe !</p> <p>4 S 22 a permis aux collègues de se côtoyer de manière virtuelle, afin de passer un moment de partage et d'échange</p>	<p>Se connaître et échanger entre collègues de LVE</p>
	<i>Les moins-values pour les stagiaires</i>
<p>1 S16 juste un regret j'ai été prise par le temps</p> <p>4 S22 je n'ai pas vraiment participé comme il fallait à cette formation, j'étais prise par le temps</p>	<p>Leur manque d'investissement personnel dû au temps ou aux problèmes personnels</p>

²⁶⁰ Les mots mis en avant dans les commentaires sont soulignés dans le corpus.

- 1 **Re : clôture formation hybride.** Moi aussi. Très satisfaite juste un regret j'ai été prise par le temps et mes problèmes perso, j'aurais voulu être plus présente. S16, 11 :59
- 2 **Re : clôture formation hybride.** Il est très agréable d'être en contact permanent avec les collègues, de savoir qu'on peut échanger à n'importe quel moment, sans contrainte horaire, de minimiser l'isolement auquel nous sommes de plus en plus confrontés dans notre quotidien de professeurs, malheureusement (infelizmente, dirait S22). S16 12 :02
- 3 **clôture formation hybride.** Bonjour, merci à vous chers collègues pour cet espace d'échange et de communication, content de vous connaître, partager, et travailler avec vous durant ces quelques mois. Nous avons de la chance de pouvoir échanger ainsi sur nos pratiques de classe ! merci T. Bonne continuation et à bientôt. S15 12 :06
- 4 **Re : clôture formation hybride.** S22 Je m'excuse tout d'abord, car je n'ai pas vraiment participé comme il fallait à cette formation, j'étais prise par le temps et mes problèmes personnels ne m'ont pas aidé. Sinon, cette formation a été une très bonne initiative qui a permis aux collègues de se côtoyer de manière virtuel, afin de passer un moment de partage et d'échange. Merci encore à T pour sa disponibilité et son engagement ! Bonne continuation. 12 :13.
- 5 **Re : clôture formation hybride** S22 Concorde com vocé, cher collègue. 12 :17

Analyse du forum de discussion, novembre à juin année 2

<i>Types de discussions</i>	<i>Exemples</i>
Pédagogique (cognitif et métacognitif)	6/8/12/14/15/16/19/20/21/22/
Socio-affectif (social, motivationnel)	1/2/3/4/10/11/14/17/18/24/26/27/
Organisationnel (informationnel, méthodologique)	4/5/7/9/13/23/25/
Technique	5/7/25/

<i>Extraits des fils de discussions et messages</i>	<i>Création du lien social</i>
1/2/3 S15 Merci encore à <u>tous</u> / Merci T, S13/ Merci ! S18	1/2/3/ marques de la reconnaissance au groupe avec les remerciements et l'emploi de « tous ». Emploi des prénoms.
4 Je ne sais pas pour les autres mais j'étais tellement occupée dans mes préparations, corrections et heures données que je me suis juste rendue compte que la date de remise du premier devoir approche à grand pas. Merci. S13	4 lancement de discussion en mettant en avant l'idée de groupe. la question concerne la méthodologie à suivre pour rendre le 1 ^{er} devoir, mais le fond du message est socio-affectif : préoccupation commune aux enseignants en poste : le manque de temps, les contraintes des échéances à respecter.
10 Bonsoir T, bonsoir tout le monde, merci de ta réponse. Passez de bonnes vacances ! S15	10 tutoiement accompagné de remerciement. Marque de rituel des vacances qui rapproche puisque tous ont les mêmes dates de vacances : « passez » s'adresse en effet aux pairs, tutrice incluse ici.
14 Toutefois je me demande si je manipule convenablement car je ne vois pas de remarques de collègues ??? S13	14 expression personnalisée de la crainte de se tromper en utilisant le forum, justifiée par un fait : ne pas voir de remarques des collègues. Interrogation et incertitude avec une pointe d'agacement exprimée par les trois points d'interrogation
17 Merci de ta réponse, S15 , c'est très éclairant. S13.	17 remerciements à un pair suite à sa réponse, valorisée par le demandeur grâce à l'emploi du superlatif accompagné de : « éclairant », terme positif.
18 toutes mes excuses , S13	18 excuses et donc prise en compte de l'autre
24 Bonjour tout le monde ! tout d'abord, je ne sais plus si j'ai parlé à T depuis mon inspection, pas trop mal passée. Maintenant je me sens mieux ! à bientôt. S13	24 « tout le monde » : marqueur d'adresse à la communauté sociale, utilisation du prénom pour évoquer la tutrice, souhait de partager un temps fort du parcours du stagiaire avec l'inspection et des sentiments qui y sont associés, volonté de faire partager ses propres expériences à la communauté, et de façon implicite, invitation à d'éventuelles discussions sur ce thème
26 Toujours pas de réponse de la part des	26 idem 24, surprise teintée d'agacement

<p>collègues de Saint Laurent !! ????? S 13</p> <p>27 Bonjour T, merci beaucoup ! je vous souhaite une bonne fin d'année scolaire et très bonnes vacances. bien cordialement, S14 (prof de néerlandais)</p>	<p>exprimés par la ponctuation répétée.</p> <p>27 Marque de sympathie en termes d'adresse, usage du prénom de la tutrice et remerciements appuyés : choix des termes et ponctuation. Présentation des vœux pour la fin d'année, appartenance à la communauté : information complémentaire à la signature du prénom entre parenthèses : S14 n'a pas du tout participé au forum et précise la discipline d'enseignement comme signe distinctif de référence identitaire afin d'être reconnu</p>
	<p><i>Types de discussions lancées et détail des réponses associées</i></p>
<p>4 Bonsoir à tous, ma question ce soir : la présentation du devoir se fait en paragraphes rédigés ? ou faut-il remplir le tableau de séance sur le site académique. Et bien sûr le joindre</p> <p>5 Bonjour, pouvez-vous m'indiquer comment faire pour répondre aux questions. Merci S18</p> <p>6 bonsoir à tous pour répondre à S15 la question que nous nous posions, les EGLS C bien 152 heures réparties sur les trois années selon l'établissement</p> <p>7 Bonjour tout le monde ! La question que je me pose c'est qu'il est possible de consulter le module CCF LVE au bac pro de cette mm plateforme moddle j'ai tenté mais je n'y arrive pas. Et les autres ? S13</p> <p>8 Bjr tout le monde. J'ai une autre question, une évaluation formative est-elle notée ou pas ? S13</p> <p>9 Savez-vous où l'on peut trouver un document type progression annuelle ? il me semble l'avoir vu sur une page internet mais je ne le retrouve pas...</p> <p>12 bonjour tlm, je cherche à savoir ce que l'on doit mettre ou pas dans une</p>	<p>4 Méthodologique. Le stagiaire a besoin de confirmation sur la présentation du premier devoir, il ne recevra de réponse que de la tutrice</p> <p>5 Méthodologique et technique : le sondage était déposé sur la plateforme, cette question indique que l'instrumentalisation n'est pas totalement acquise pour ce stagiaire. Cela a motivé la tutrice a renvoyer un message à la communauté avec la marche à suivre. S18 n'a pas reçu d'autre réponse que celle de la tutrice</p> <p>6 Pédagogique : la question dont parle le stagiaire n'a pas été évoquée par le forum, mais aurait pu intéresser la communauté, ce lancement de discussion n'a pas trouvé d'écho sur le forum</p> <p>7 Technique : le support que souhaite consulter le stagiaire ne se trouve pas sur la plateforme mais ailleurs. En dépit du fait qu'elle demande « aux autres », elle n'obtiendra que deux réponses, une d'un stagiaire et une de la tutrice</p> <p>8 Pédagogique : le stagiaire obtiendra un retour d'un pair qui complètera sa réponse par un deuxième message</p> <p>9 Organisationnel : le stagiaire n'obtiendra qu'une réponse de la tutrice et la remerciera</p> <p>12 Pédagogique : le stagiaire n'obtiendra qu'une réponse de la tutrice et la remerciera</p>

<p>progression annuelle</p> <p>13 Bonjour, merci de me donner la date de la prochaine rencontre en présentiel, merci !</p> <p>14 les compétences à faire acquérir aux élèves, listées au BO num2 du 19 fev 2009 sont à mettre en œuvre sur les deux ans (CAP) ou trois ans passées au lycée ? comment cela se passe t-il dans vos lycées respectifs s'il vous plaît, le professeur garde t-il ses élèves les trois années ?</p> <p>23 Qui pourrait me dire quand se situe la semaine des langues ?</p> <p>24 Bonjour tout le monde ! tout d'abord, je ne sais plus si j'ai parlé à T depuis mon inspection, pas trop mal passée. Maintenant je me sens mieux ! à bientôt</p> <p>26 Toujours pas de réponse de la part des collègues de Saint Laurent !! ?????</p>	<p>13 Organisationnel : réponse uniquement possible de la tutrice</p> <p>14 Pédagogique : Le stagiaire obtiendra une réponse d'un autres stagiaire (toujours le même, S15) et de la tutrice</p> <p>23 Informationnel : réponse de la tutrice uniquement</p> <p>24 Socio-affectif, informationnel et pédagogique : aucune réponse reçue des autres stagiaires même si aucune question n'était vraiment posée, la discussion était tout de même ouverte. Une réponse de la tutrice uniquement</p> <p>26 Socio-affectif : le stagiaire ne recevra pas de réponses des collègues de l'autre zone.</p>
---	---

- 1 **Impressions.** Merci encore à tous. S15 (12/2014)
- 2 **Première rencontre en présentiel.** Rencontre très intéressante !!Merci T. S13 (12/2014)
- 3 **Premières impressions.** Merci ! S18 (12/2014)
- 4 **1^{er} devoir à rendre.** Bonsoir à tous, ma question ce soir : la présentation du devoir se fait en paragraphes rédigés ? ou faut-il remplir le tableau de séance sur le site académique. Et bien sûr le joindre. Je ne sais pas pour les autres mais j'étais tellement occupée dans mes préparations, corrections et heures données que je me suis juste rendue compte que la date de remise du premier devoir approche à grand pas. Merci. S13 (12/2014)
- 5 **RE sondage devoir n°1 et autres infos.** Bonjour, pouvez-vous m'indiquer comment faire pour répondre aux questions. Merci S18 (01/15)
- 6 **Pas de sujet.** bonsoir à tous pour répondre à S15 la question que nous nous posions, les EGLS C bien 152 heures réparties sur les trois années selon l'établissement. S13 (01/2015).
- 7 **Autre sujet sur moodle.** Bonjour tout le monde ! La question que je me pose c'est qu'il est possible de consulter le module CCF LVE au bac pro de cette mm plateforme moddle j'ai tenté mais je n'y arrive pas. Et les autres ? S13 (01/2015).
- 8 **Pas de sujet.** Bjr tout le monde. J'ai une autre question, une évaluation formative est-elle notée ou pas ? S13 (01/2015).
- 9 **Progression annuelle.** Bonjour, j'espère que vous allez bien, et que tout se passe comme vous le souhaitez dans vos établissements. Savez-vous où l'on peut trouver un document type progression annuelle ? il me semble l'avoir vu sur une page internet mais je ne le retrouve pas... (02/2015)
- 10 **Re progression annuelle.** Bonsoir T, bonsoir tout le monde, merci de ta réponse. Passez de bonnes vacances ! S15. (02/2015)
- 11 Merci, passez une bonne semaine. S15 (02/2015)
- 12 **Pas de sujet.** bonjour tlm, je cherche à savoir ce que l'on doit mettre ou pas dans une progression annuelle... plus qu'une semaine, et on sera en vacances !!! S15 (02/2015)
- 13 **Date.** Bonjour, merci de me donner la date de la prochaine rencontre en présentiel, merci ! S18 (03/15)
- 14 **Re bac blanc.** BONSOIR TLM. Je me pose la question suivante en relisant le programme officiel, bien que j'ai une idée de la réponse je préfère la soumettre. Toutefois je me demande si je manipule convenablement car je ne vois pas de remarques de collègues ??? les compétences à faire acquérir aux élèves, listées au BO num2 du 19 fev 2009 sont à mettre en œuvre sur les deux ans (CAP) ou trois ans passées au lycée ? comment cela se passe t-il dans vos lycées respectifs s'il vous plaît, le professeur garde t-il ses élèves les trois années ? S13 (03/2015)
- 15 **Re bac blanc.** Bonsoir à tous, je suis de l'avis de proposer un bac blanc même si cela ne se fait pas dans mon établissement car les élèves ont besoin de concret. Un bac blanc leur permettrait de toucher du doigt les exigences de l'épreuve. S13 (03/2015)
- 16 **Bac blanc.** Je pense que le bac blanc devrait être obligatoire ! parfois les élèves n'ont même pas conscience qu'ils auront une épreuve en LVE... S13 (03/2015)
- 17 **Pas de sujet.** Merci de ta réponse, S15, c'est très éclairant. S13. (03/2015)
- 18 **Pas de sujet.** Bonsoir T, j'essaie d'envoyer mon devoir demain au plus tard, j'ai été malade, toutes mes excuses. S13. (03/2015)
- 19 **Re Bac blanc** Bonsoir S13. Oui le cap est sur deux années, les élèves peuvent choisir en option l'épreuve anglais ou une autre langue vivante si elle est disponible. Les élèves doivent acquérir leurs compétences alors réparties sur les deux années. S15 (03/2015)
- 20 **évaluation formative.** bonsoir tout le monde, je pense qu'il est tout à fait possible de noter une évaluation formative donc qui intervient en fin de séance, cela permettra aux élèves de se situer par rapport à ce qu'ils apprennent au cours de la séance, et voir s'ils seront prêts pour la tâche finale. S15 (03/2015)
- 21 **évaluation formative.** Bonsoir tout le monde. J'ai oublié une chose, on doit également effectuer de la remédiation si cela est nécessaire la séance suivante, pour permettre aux

- élèves de comprendre leurs éventuelles erreurs, et qu'ils puissent préparer au mieux leur tâche finale. S15 (03/2015)
- 22 **Re bac blanc.** Bonsoir à toutes, je pense que le fait de proposer un bac blanc en LVE est une bonne chose, car les élèves prennent conscience (certains, peut-être pas tous...) que l'échéance du véritable CCF approche et qu'ils ont un travail plus important à fournir. S15 (05/2015)
- 23 **Information.** Qui pourrait me dire quand se situe la semaine des langues ? S15 (05/2015)
- 24 **Autre sujet sur moodle.** Bonjour tout le monde ! tout d'abord, je ne sais plus si j'ai parlé à T depuis mon inspection, pas trop mal passée. Maintenant je me sens mieux ! à bientôt. S13 (05/15)
- 25 **Autres sujets sur moodle.** Bonjour S13, oui, cela est possible, il faut un code, mais je ne retrouve plus le mien ! bonne journée, S15 (05/2015)
- 26 **Notre forum continue à vivre !** Toujours pas de réponse de la part des collègues de Saint Laurent !! ????? S 13 (05/15)
- 27 **Re fin année scolaire** S14. Bonjour T, merci beaucoup ! je vous souhaite une bonne fin d'année scolaire et très bonnes vacances. bien cordialement, S14 (prof de néerlandais). (06/2015)

Annexe 44

Analyse du corpus des discours du tuteur sur forum de discussion,
octobre à juin (année 2)

<i>Types de discussion</i>	<i>Exemples</i>
Pédagogique (cognitif et métacognitif)	2/4/8/16/20/22/23/26/32/37/38/39
Socio-affectif (social, motivationnel)	1/3/6/7/9/11/12/13/17/18/19/21/24/27/28/ 29/30/31/33/40
Organisationnel (informationnel, méthodologique)	1/4/5/8/10/12/14/16/21/24/25/30
Technique	5/12/15/20/33/34/35/36

<i>Extraits des fils de discussions et messages</i>	<i>Le lien socio-affectif</i>
3 j'enseigne une LVE (anglais) tout comme vous en lycée . J'aurai le privilège de participer avec vous aux échanges, discussions et autres interactions sur la plateforme Moodle	3 appartenance à la même communauté de pratiques/ « avec vous »
4 Je suis contente d'avoir fait la connaissance de nouveaux collègues, et de retrouver les visages connus ! (...) nous sommes les vaillants professeurs de LVE des lycées pro!	4 satisfaction de connaître les membres du groupe/« nouveaux » et « connus » : idée d'évolution de la communauté/appartenance à la communauté
11 Chers collègues, Je vous souhaite de bonnes vacances et d'excellentes fêtes de fin d'année , qu'elles soient joyeuses et reposantes, Bien à vous, T	11 les fêtes de fin d'année sont propices au rapprochement de la communauté/salutations et prénom
13 <i>Chers stagiaires, Recevez tous mes voeux pour la nouvelle année 2015, en espérant que tous vos souhaits les plus chers soient réalisés</i>	13 idem 11
16 Bravo à vous pour vos investissements et vos efforts . Les devoirs rendus se sont avérés très intéressants , tant au niveau du contenu que de la présentation choisis. Merci aussi d'avoir renseigné le premier sondage(...) Je vous rappelle que le forum est toujours ouvert au partage, et qu'il ne faut pas hésiter à échanger sur vos doutes, poser vos questions sur tel ou tel sujet ou aussi vous exprimer...	16 Mise en valeur de points positifs, superlatif « très » /remerciements/ rappel d'échange : tentative de maintien du lien social
17 Rassurez-vous , vous pouvez envoyer vos productions même hors délai, je n'ignore pas que ce moment de l'année est particulièrement chargé avec les conseils de classe et le reste	17 volonté de garder le contact et rappel de l'ouverture du dispositif quant au planning/ « je n'ignore pas » : connaissance donc appartenance à la communauté des enseignants de LVE
18 <i>Bonjour tout le monde, Je voulais vous souhaiter de passer de très agréables vacances chers stagiaires,</i>	18 type d'adresse marquant l'idée de groupe/ « chers stagiaires » marque de rapprochement socio-affectif

<p>19 Merci, bonnes vacances <u>aussi!</u> excellentes vacances à tout le monde, profitez bien! T</p> <p>20 Je me suis faite inspecter</p> <p>21 Les devoirs retardataires seront acceptés et corrigés. Pas de problème si vous n'avez pas le temps maintenant, retardez mais n'annulez pas, ce serait dommage, c'est le dernier devoir. D'ici là, bonnes vacances à tout le monde, T</p> <p>22 Je voulais vous souhaiter une bonne reprise pour demain lundi 2 mars après une coupure qui je l'espère, fut profitable pour tout le monde.</p> <p>24 Bientôt, nous allons <u>nous retrouver</u> pour la clôture de la formation, nous pourrons parler du métier, échanger sur notre année et nous entre-aider entre collègues de LVE. Je suis contente de vous revoir tous et toutes. D'ici là, bonne semaine à tout le monde, Votre formatrice, T</p> <p>27 Nous pourrions prévoir de déjeuner au restau pédago le midi, qu'en pensez-vous?</p> <p>28 j'ai été ravie de vous connaître, de vous rencontrer et de partager ces moments même à distance</p> <p>33 Tout d'abord, je suis ravie de savoir que ton inspection s'est bien passée...</p> <p>40 J'espère vraiment que votre année fut satisfaisante et que vos classes ont progressé grâce à vous ! Je vous remercie à nouveau d'avoir participé à cette formation qui nous a permis de travailler ensemble(...) Comme vous le savez, nous pourrions continuer à échanger via la plateforme et le forum durant toute l'année, ce qui nous permettra de rester en contact si vous le souhaitez, bien sûr</p>	<p>19 remerciement/ « aussi » : idée de partage</p> <p>20 le tuteur se fait inspecter comme les stagiaires : marques d'appartenance à la communauté.</p> <p>21 idem 17</p> <p>22 souhait d'encouragements pour reprendre le travail</p> <p>24 « nous retrouver » : idée de partage et d'échange de la communauté/ « nous entraider entre collègues des LVE » occurrence du pronom personnel « nous » : signes d'appartenance à une communauté qui échange en fonction des spécificités d'un métier commun/ « contente » : satisfaction d'appartenir à ce groupe</p> <p>27 proposition d'un moment de partage plus convivial : relation métier<>plaisir</p> <p>28 idem 24</p> <p>33 inspection=titularisation dans ce cas, et donc signe d'appartenance à la communauté</p> <p>40 remerciements</p> <p>souhait de prolonger le lien social au-delà du temps de la formation</p>
<p>1 d'enrichissantes interactions et une bonne utilisation de la plateforme Moodle ! Votre formatrice, T</p> <p>3 J'aurai le privilège de participer avec vous aux échanges</p> <p>4 Merci à vous cher(e)s collègues de votre présence et de vos dynamisme. (...) Gardez vos élan et votre motivation pour la suite (...) nous sommes les vaillants professeurs de LVE des lycées pro</p> <p>5 Un nouveau document vous attend sur la plateforme</p> <p>8 donnez-nous vos impressions sur la 1ère rencontre en présentiel ! A bientôt de vous</p>	<p style="text-align: center;">Motivation et autonomie</p> <p>1 tentative de motiver à utiliser le forum et la plateforme</p> <p>3 valorisation d'appartenance à la communauté des stagiaires</p> <p>4 Mise en avant de traits distinctifs positifs de la communauté</p> <p>5 idem 1</p> <p>8 idem 5, ainsi que 12/14/</p>

<p>lire</p> <p>10 bon courage à tout le monde,</p> <p>12 Merci à ceux d'entre vous qui ont déjà fait parvenir leur travail, et pour les autres, vos productions sont attendues ! A très bientôt,</p> <p>13 Encore bravo pour votre travail, et bon courage pour la suite, Bien cordialement, T</p> <p>16 Les devoirs rendus se sont avérés très intéressants, tant au niveau du contenu que de la présentation choisis. (...) Je vous rappelle que le forum est toujours ouvert au partage, et qu'il ne faut pas hésiter à échanger sur vos doutes, poser vos questions sur tel ou tel sujet ou aussi vous exprimer... Sur ces belles paroles !!! Je vous dis à très bientôt cher(e)s collègues, T</p> <p>17 rassurez-vous, vous pouvez envoyer vos productions même hors délai,</p> <p>18 Les devoirs étaient intéressants comme toujours. <i>Merci de votre participation à cette formation qui je l'espère, vous permet de vous aider et d'avancer.</i></p> <p>20 je me suis faite inspecter récemment, aussi si certains d'entre vous ont envie d'échanger sur le sujet, le forum est ouvert 24h/24 et 7J/7 ! !</p> <p>21 retardez mais n'annulez pas, ce serait dommage, c'est le dernier devoir</p> <p>28 Luttons contre l'isolement et rentrons en communication !</p> <p>31 Où êtes-vous, collègues de SLM? Donnez-nous de vos nouvelles!</p>	<p>10 souhait de maintenir la motivation</p> <p>12 valorisation du travail déjà fait et tentative de motivation des retardataires et tentative de motiver à utiliser le forum et la plateforme</p> <p>13 félicitations et encouragements</p> <p>16 mise en avant de l'autonomie des stagiaires en valorisant leur 1^{er} travail à distance/ tentative de relancer l'usage du forum de discussion</p> <p>17 valoriser le travail rendu, rassurer et tranquilliser les sujets pour qu'ils gardent leur motivation</p> <p>18 idem 17</p> <p>20 proposition de discussion éventuelle pour relancer la parole sur forum ainsi que 22/23/26/28/30/31/32/40</p> <p>21 Incitation à rendre le dernier devoir</p> <p>28 incitation à participer au forum de discussion</p> <p>31 idem</p>
--	---

1. **Bienvenue à la formation interlangues 2014-2015!** Bonjour cher(e)s collègues, Vous participez à la formation interlangues LVE des Lycées Professionnels. Cette formation hybride s'intitule : "Apprendre à organiser son travail pédagogique" et se déroule de novembre 2014 à mai 2015. Je vous souhaite un excellent travail, d'enrichissantes interactions et une bonne utilisation de la plateforme Moodle ! Votre formatrice, T (10/2014)
2. **1er devoir à rendre.** Problèmes, questions, suggestions ? (10/2014)
3. **Hi.** Bonjour à tout le monde, je suis votre formatrice, T et j'enseigne une LVE (anglais) tout comme vous en lycée. J'aurai le privilège de participer avec vous aux échanges, discussions et autres interactions sur la plateforme Moodle. Merci Moodle ! A très bientôt... virtuellement ! T (11/2014)
4. **1ère rencontre.** Animer cette formation en présentiel, à la fois à Saint-Laurent et à Cayenne, a été un réel plaisir. Merci à vous cher(e)s collègues de votre présence et de votre dynamisme. Je suis contente d'avoir fait la connaissance de nouveaux collègues, et de retrouver les visages connus ! Gardez votre élan et votre motivation pour la suite ! La route est longue, comme on dit si bien mais nous sommes les vaillants professeurs de LVE des lycées pro Bonne continuation et à bientôt, T (11/2014)
5. **Nouveauté.** Un nouveau document vous attend sur la plateforme... Bonne lecture, T (11/2014)
6. **Envoi de fichiers.** Chers collègues, Juste un rappel : n'oubliez pas d'envoyer vos documents **en format .doc**. Ce format permet une meilleure lisibilité. Merci ! T (11/2014)
7. **Saint-Laurent.** Nous aimerions connaître les impressions des collègues de SLM sur cette 1ère rencontre, et aussi de ceux qui n'ont pas encore donné leur avis, merci ! (11/2014)
8. **Qu'en pensez-vous ?** Cher(e)s collègues de Saint-Laurent-du-Maroni, donnez-nous vos impressions sur la 1ère rencontre en présentiel ! A bientôt de vous lire, T (11/2014)
9. **Nouveau document.** Bonsoir à tous et toutes, A la demande de quelques stagiaires, la plateforme s'enrichit d'un document relatif aux recommandations en vue d'une inspection. Il se trouve tout en fin de page, dans la rubrique : "Informations complémentaires". Dans la mesure de mes possibilités, je déposerai dans cette section toute autre information qui pourrait vous être utile, aussi n'hésitez-pas ! Bien à vous, T (11/2014)
10. **Re 1er devoir à rendre.** Bonsoir à tous, Pour répondre à S13, la présentation du devoir est secondaire, seul le contenu importe ! Tableau de séance, paragraphes rédigés, vous faites comme vous préférez, comme cela vous semble le plus clair et facile pour vous. Le tableau sur le site sert de guide mais n'est en aucun cas obligatoire. Bonne continuation, bientôt les vacances approchent ! bon courage à tout le monde, T (12/2014)
11. **Fêtes de fin d'année.** Chers collègues, Je vous souhaite de bonnes vacances et d'excellentes fêtes de fin d'année, qu'elles soient joyeuses et reposantes, Bien à vous, T (12/2014)
12. **Envoi devoir n°1.** Cher(e)s participants à la FH-LP-LVE, Juste une petite info pour l'envoi de votre 1er devoir : adressez-le directement **via la plateforme Moodle**. Pour ce faire, - Aller dans : "Devoir n°1" - Faites glisser votre fichier.doc (séance et supports) de votre bureau vers l'endroit indiqué par une **flèche bleue**. De cette façon, vos travaux seront comptabilisés immédiatement, MERCI ! Merci à ceux d'entre vous qui ont déjà fait parvenir leur travail, et pour les autres, vos productions sont attendues ! A très bientôt, T (12/2014)
13. **Voeux 2015.** *Chers stagiaires, Recevez tous mes voeux pour la nouvelle année 2015, en espérant que tous vos souhaits les plus chers soient réalisés. Félicitations aux 10 participants qui ont envoyé leur premier travail à la correction. J'espère que les conseils et idées vous ont été profitables dans votre théorie pédagogique. Les 3 collègues qui n'ont rien envoyé peuvent toujours m'adresser leur devoir N°1 s'ils le veulent. Afin de réaliser un bilan de cette étape, vous recevrez bientôt un sondage à renseigner. Encore bravo pour votre travail, et bon courage pour la suite, Bien cordialement, T (01/2015)*
14. **Sondage devoir n°1 et autres infos.** Chers collègues, **Le sondage** dont je vous ai parlé est disponible sur notre plateforme Moodle dans la section FORUM, je vous prie de bien vouloir y répondre dès que vous pourrez. C'est important et il ne s'agit que de 10 questions.

- Ne vous inquiétez pas des notes qui pourraient apparaître au fil de vos réponses, elles ne correspondent à rien. Je suis toujours à votre disposition si vous avez des questions, des demandes, des idées à partager aussi n'hésitez pas. J'ai de mon côté une question: si l'un(e) d'entre vous communique avec SO, pouvez-vous lui demander qu'elle prenne contact avec moi ? Merci d'avance. Bonne continuation, Votre formatrice (01/2015)
15. **Sondage n°1.** Chers collègues, Pour commencer à renseigner le sondage, **cliquer sur "Sondage devoir n°1"** puis sur la page qui s'affiche, cliquer sur "**continuer la dernière tentative**". Ensuite le sondage apparaît sous forme de 10 questions. Merci, T (01/2015)
 16. **Devoir n°2.** Cher(e)s collègues, Nous sommes le 20 janvier 2015 et nous voici déjà à la seconde échéance de notre formation hybride. Bravo à vous pour votre investissement et vos efforts. Les devoirs rendus se sont avérés très intéressants, tant au niveau du contenu que de la présentation choisis. Merci aussi d'avoir renseigné le premier sondage, ceux qui ne sont pas encore passés par cette étape ont encore la possibilité de le faire. Je me permets d'insister car sans votre avis, difficile d'améliorer la formation. La séquence pédagogique qui suit, (le devoir n°2 est prévu pour le 26 janvier 2015) même plus complexe à réaliser, sera je suis sûre une réussite. J'attends vos productions avec impatience car je suis heureuse de pouvoir vous aider un peu dans votre travail de préparation si essentiel à la transmission du savoir. Je vous rappelle que le forum est toujours ouvert au partage, et qu'il ne faut pas hésiter à échanger sur vos doutes, poser vos questions sur tel ou tel sujet ou aussi vous exprimer... Sur ces belles paroles !!! Je vous dis à très bientôt cher(e)s collègues, T, votre formatrice. (01/2015)
 17. **Les devoirs.** Chers participant(e)s à la FH-LP-LVE, J'espère que vous allez tous et toutes très bien. Je vous remercie de vos envois des devoirs n°2, les corrections sont encore en cours pour certains d'entre vous et vous seront transmises au plus vite. J'attire l'attention des collègues qui ont du retard pour ce second travail, rassurez-vous, vous pouvez envoyer vos productions **même hors délai**, je n'ignore pas que ce moment de l'année est particulièrement chargé avec les conseils de classe et le reste. Comme on dit si bien : "Mieux vaut tard que jamais" ! A très bientôt cher(e)s collègues, Votre formatrice, (01/2015)
 18. **Vacances.** *Bonjour tout le monde, Je voulais vous souhaiter de passer de très agréables vacances chers stagiaires, profitez bien ! Félicitations à ceux qui ont rendu leurs productions (devoir n°2). Les devoirs étaient intéressants comme toujours. Merci de votre participation à cette formation qui je l'espère, vous permet de vous aider et d'avancer. A très bientôt, Votre formatrice. (02/2015)*
 19. **Vacances.** Merci, bonnes vacances aussi! (02/2015)
 20. **Re Progression annuelle.** Bonjour S15, bonjour tout le monde, Je ne sais pas, S15, si tu as reçu des réponses des autres collègues, mais le doute, et un peu tardivement je m'en excuse, je t'envoie le lien du site "interlangues" qui peut t'aider et aussi les collègues au cas où (tu peux directement cliquer sur le lien). <https://webtice.ac-guyane.fr/anglaislp/spip/php?article123> Tu télécharges pour chaque étape pédagogique: séance, séquence et progression le document support correspondant. Pour la progression, il s'agit du tableau qui synthétise le gros des informations à renseigner. Ce tableau est juste une aide, tu sais que tu peux choisir la présentation que te plaît bien sûr. En ce qui concerne "les trucs à mettre" dans la progression, c'est un peu la même chose que pour une séquence finalement, sauf qu'il faut se projeter sur l'année en n'oubliant pas l'objectif général annuel, les évaluations, la thématique choisie... Cela revient à établir le projet pédagogique annuel d'une classe de ton choix. C'est plus synthétique que la séquence, mais quand même assez complet. N'hésite pas si tu as besoin d'autres infos, on est tous là pour s'entraider ! au fait, je me suis faite inspecter récemment, aussi si certains d'entre vous ont envie d'échanger sur le sujet, le forum est ouvert 24h/24 et 7J/7 ! ! ! excellentes vacances à tout le monde, profitez bien! T (02/2015)
 21. **Sondage n°2 et autres nouvelles.** Chers participant(e)s, Si vous avez un peu de temps pendant ces vacances de carnaval, ou même plus tard, merci de renseigner le sondage n°2

- qui est mis en ligne sur la plate-forme. Ce second sondage va aider à l'amélioration de la prochaine formation hybride, aussi votre avis est précieux. Merci beaucoup de votre aide. Pour ce qui est des devoirs à rendre, nous arrivons à la fin de notre parcours avec l'envoi du devoir n°3 prévu pour le 9 mars 2015. Les devoirs retardataires seront acceptés et corrigés. Pas de problème si vous n'avez pas le temps maintenant, retardez mais n'annulez pas, ce serait dommage, c'est le dernier devoir. D'ici là, bonnes vacances à tout le monde, T (02/2015)
22. **Bac Blanc.** Bonjour à tous et toutes ! Je voulais vous souhaiter une bonne reprise pour demain lundi 2 mars après une coupure qui je l'espère, fut profitable pour tout le monde. Que pensez-vous **du bac blanc** en LVE ? Je voulais avoir votre avis sur le fait de proposer ou non un bac blanc dans nos établissements. Dans mon lycée, il commence demain mais c'est une première. Plusieurs collègues ne sont pas convaincus de son efficacité... Proposez-vous un bac blanc dans vos établissements, et si oui, qu'en pensez-vous ? J'attends vos réponses, A très bientôt, T (03/2015)
 23. **RE Bac blanc.** Bonjour le forum ! S13, le cursus des CAP se présente sur 2 années. Il faudrait relire le B.O. mais j'avoue que je suis un peu surchargée en ce moment, quelqu'un du forum pourrait-il éclairer notre lanterne ? Pour ce qui est du bac blanc langues, je suis pour à 100%, même si cela représente bcp de boulot. Nous l'avons fait passer au lycée et ça a apporté un grand plus aux élèves qui pour certains, après 3 ans de prépa, n'avaient toujours pas compris les étapes du CCF ! donc, vive le bac blanc langues vivantes ! à bientôt, T (03/2015)
 24. **Devoir n°3.** Bonjour tout le monde, Je vous rappelle que le devoir n°3 est à rendre le plus vite possible pour ceux qui n'ont encore rien envoyé. Les devoirs qui arrivent hors délai seront corrigés, pas de problème ! Bientôt, nous allons nous retrouver pour la clôture de la formation, (SLM: le 8 avril et Cayenne, le 13 avril) nous pourrons parler du métier, échanger sur notre année et nous entre-aider entre collègues de LVE. Je suis contente de vous revoir tous et toutes. D'ici là, bonne semaine à tout le monde, Votre formatrice, T (03/2015)
 25. **Oops.** Merci S18, oui, tu as raison, la rencontré à SLM est bien le jeudi 9 avril 2015 et celle de CAY le lundi 13 avril. Suivez vos convocations car elles sont correctes. Bonne journée, T (03/2015)
 26. **Autre sujet sur Moodle.** Bonjour à tous. On m'a posé la question suivante ce matin : peut-on proposer les modaux en seconde ? Quelle est votre réponse ? . T (03/2015)
 27. **Clôture formation hybride 2014-2015.** Nous pourrions prévoir de déjeuner au restau pédago le midi, qu'en pensez-vous ? T (04/2015)
 28. **Clôture formation hybride 2014-2015.** Bonjour TLM, Je suis à Cayenne pour clôturer la formation hybride 2015. Avec les collègues, on donne nos impressions sur ces quelques mois passés "ensemble", voici les miennes : j'ai été ravie de vous connaître, de vous rencontrer et de partager ces moments même à distance, car nous manquons dans nos vies d'enseignants d'occasions de partager et de parler du métier. Luttons contre l'isolement et rentrons en communication ! Bonne continuation et à très bientôt chers collègues, T (04/2015)
 29. **Re Clôture formation hybride 2014-2015.** Merci à vous, je trouve aussi qu'on a de la chance. (04/2015)
 30. **Notre forum continue à vivre !** Chers tous et toutes, A la demande des collègues de Cayenne, nous voulions vous proposer de poursuivre notre forum de discussions sur la plate forme Moodle pour l'année 2015-2016. Voilà l'idée : on se dit que ce forum pourrait nous permettre de communiquer entre nous pendant plusieurs mois, car finalement le manque de temps, les emplois du temps incompatibles nous empêchent de nous retrouver entre collègues. De plus, nous sommes géographiquement isolés des enseignants de LVE du bassin de SLM ce qui est aussi dommage. Certaines questions liées au métier peuvent trouver leurs réponses directement sur le forum car nous avons tous une expérience professionnelle à faire partager. Dites-nous si vous êtes d'accord sur le principe, On attend vos réponses, A très bientôt T et les collègues de la formation de Cayenne (04/2015)

31. **Notre forum continue à vivre !** Bonjour S13, non pas de réponse pour le moment, aussi je pose la question? Où êtes-vous, collègues de SLM? Donnez-nous de vos nouvelles! (04/2015)
32. **Re Autres sujets sur Moodle.** Bonjour TLM, alors, que proposez-vous aux secondes, modaux ou pas modaux? (04/2015)
33. **Re Autres sujets sur Moodle.** Bonjour S13, Tout d'abord, je suis ravie de savoir que ton inspection s'est bien passée, Super et Félicitations! Pour ce qui est de Moodle, afin de consulter les ressources CCf, rien de plus simple, il faut utiliser la clé suivante: XXX. Tu auras donc accès aux documents des CCf dans plusieurs langues. Bonne continuation et à très bientôt sur notre forum, qui va continuer à vivre, je l'espère vraiment. T (05/2015)
34. **Technique.** Avez-vous reçu le message de la DSI? Pas de connexion pendant deux jours... T (05/2015)
35. **Technique.** Bonjour S13 Pour la clé, si tu veux je vais me renseigner, pourtant avec moi, ça fonctionne... T (05/2015)
36. **Technique, suite et fin.** Bonjour S13, ça devrait marcher maintenant, bon courage! T (05/2015)
37. **Re Autres sujets sur Moodle.** Bonjour le forum, bon, je réponds finalement pour la question des modaux puisque personne n'a réagi... en fait, il est même plus que recommandé de le faire, amorcer ce point avec les secondes et l'approfondir en première. En espérant que cela ait pu vous aider, T (05/2015)
38. **Autre sujet sur Moodle.** Cher forum, juste un petit rappel suite à une question posée récemment: n'oubliez pas de prévoir les évaluations dans les progressions annuelles. T (06/2015)
39. **Autre sujet sur Moodle.** Trois évaluations possibles : diagnostique, formative et sommative. T (06/2015)
40. **Fin d'année scolaire.** Bonjour à tout le monde, Voici la fin d'année arrivée et le moment des surveillances d'examens, réunions en tous genres et bien sûr dans quelques temps les vacances bien méritées. J'espère vraiment que votre année fut satisfaisante et que vos classes ont progressé grâce à vous ! Je vous remercie à nouveau d'avoir participé à cette formation qui nous a permis de travailler ensemble. Mention spéciale aux enseignants stagiaires qui ont mené de front leur service d'enseignement, géré le stress de l'inspection de titularisation et en plus participé à cette formation, BRAVO à vous chers collègues ! Pour ceux d'entre vous qui préparent les concours et qui enseignent en même temps, BRAVO aussi ! Bonne continuation et tous mes voeux de réussite. Comme vous le savez, nous pourrons continuer à échanger via la plateforme et le forum durant toute l'année, ce qui nous permettra de rester en contact si vous le souhaitez, bien sûr. A tous et toutes, excellente fin d'année dans vos établissements et très bonnes vacances. Bien à vous, T (06/2015)

Annexe 45

Analyse d'extraits du corpus des courriels²⁶¹ (années 1 et 2)

Année 1

<i>Types de courriels</i>	<i>Exemples</i>
Pédagogique (cognitif et métacognitif)	12/15/16/19/20/21/22/23/28/31/35
Socio-affectif (social, motivationnel)	3/4/6/10/11/12/13/14/15/16/17/18/19/22/23/25/29/30/31/32/37/39/40/41/42
Organisationnel (informationnel, méthodologique)	1/2/6/7/14/24/25/27/33/34/35/36/37/38
Technique	5/8/9/10/26

- 1 Cher(e)s collègues, La formation hybride : 'Apprendre à organiser son travail pédagogique' commence ! J'ai le plaisir d'être votre professeur-correcteur pour ce projet hybride et à ce titre, je vous souhaite la bienvenue dans cet échange numérique qui je l'espère nous enrichira tous et toutes ! Comme prévu dans le planning vu en présentiel lors de la formation de début d'année, vous devrez envoyer votre 1er fichier avant le 12 novembre 2013, ce qui vous laisse un mois entier pour élaborer votre séance. N'hésitez pas à me contacter pour tout problème, bien sûr en espérant que je puisse vous aider le mieux possible. Je vous souhaite bonne continuation, A bientôt, Bien cordialement, PS: mon adresse académique au cas où: (adresse académique) (10/2013)
- 2 Chers collègues, Comme convenu, je vous transmets les documents prévus :
 - le calendrier des dates auxquelles vous devez renvoyer vos fichiers en attaché,
 - le lien du tableau d'aide à la séance :
<http://webtice.ac-guyane.fr/anglaislp/spip.php?article123>
 - le lien informatif à la baladodiffusion:
<http://webtice.ac-guyane.fr/anglaislp/spip.php?article15>
 - le Bulletin officiel des programmes de LVE:
<http://webtice.ac-guyane.fr/anglaislp/spip.php?article7>
 En espérant que ces documents, qui sont disponibles sur le site académique, soient un bon complément à notre formation de lundi ! Bonne continuation, Bien à vous, T (10/2013)
- 3 S7 Chère Collègue j'ai bien reçu votre e-mail, je tenais à vous dire aussi que notre formation Lundi à T. a été des plus instructives et très agréable aussi, grâce à vous! Merci et à bientôt S7 (11/2013)
- 4 Bonjour Mme S11, J'espère que les conseils seront profitables, je vous souhaite une très bonne continuation. A très bientôt et bonne semaine, Bien à vous, T (11/2013)
- 5 S9 Chère collègue, Je voulais juste m'assurer que ton mail académique fonctionnait car je n'ai encore rien reçu de toi pour la formation hybride. Bien cordialement, T (11/2013)
- 6 S5 Bonjour, Désolé pour le retard. Je t'envoie une séance et une séquence qui est la deuxième partie de mon dossier pour les concours réservé et interne. Cordialement. (11/2013)
- 7 Chers collègues, Pour ceux d'entre vous qui ne m'ont pas encore envoyé leur travail, je vous rappelle que votre première échéance est proche et que j'attends votre séance n°1 pour le 12 novembre 2013 ! Bonne continuation et bon travail, Cordialement, T (11/2013)
- 8 S3 Bonsoir T, J'ai envoyé à plusieurs reprises un email avec ma séquence et je reçois un email d'erreur de retour tout le temps. Peux-tu m'aider stp? Merci, S3 (11/2013)

²⁶¹ Seuls les courriels qui rentrent dans la typologie de référence de notre étude qualitative sont mentionnés ici, les autres sont écartés de notre corpus mais apparaissent dans les résultats quantitatifs. Exemples : « Bonjour T, voici la séance que je propose. Cordialement, S3/ Merci S3, bien reçu, je te renvoie le corrigé bientôt, Bonne semaine ! Cordialement, T ».

- 9 S3 Bonjour Madame T, Merci de votre aide, c'était votre adresse qui était mal écrit, merci encore, S3 (11/2013)
- 10 S12 Bonsoir, J'ai réussi à envoyer les fichiers. Merci pour ta réactivité. S12 (11/2013)
- 11 Je vous remercie de votre participation à la formation hybride. J'ai annoté votre premier travail (séance pédagogique au choix) et vous le renvoie, n'hésitez pas si vous avez des questions ou des compléments d'informations. A bientôt pour le prochain rendez-vous et le second devoir (séquence au choix). Je veillerai à publier un modèle de séquence sur le site interlangues LP courant novembre. Bonne continuation, Bien cordialement, T (11/2013)
- 12 S2 Bonsoir Madame T, Je vous remercie pour vos précieux conseils que je vais appliquer pour mes prochaines séances. Concernant cette séance avec la classe de Première Bac pro, j'ai été bien optimiste car nous nous sommes arrêtés à la prise de parole en continu qu'ils doivent préparer pour la prochaine séance. En effet, cette classe est quelque peu agitée mais, lorsqu'on lui propose des activités qui les intéressent, elle arrive à se calmer. Cordialement, (11/2013).
- 13 S 1 Bonjour collègue, Je suis désolée d'apprendre que vous êtes malade et j'espère que votre état de santé va s'améliorer rapidement. Vous pouvez tout à fait envoyer une séquence contenant la séance du premier envoi. Le vécu est privilégié, aussi vous êtes la bienvenue pour procéder de la sorte. Si vous avez besoin de plus de temps, ce n'est pas grave, envoyez tout de même la séquence même hors délai, Portez-vous mieux, Bien à vous, (12/2013).
- 14 Cher(e)s collègues, Tout d'abord, je vous adresse tous mes vœux de santé et de réussite pour l'année 2014, à vous, vos familles et proches. La première phase de la formation hybride : « Apprendre à améliorer son organisation pédagogique » s'est achevée et il nous faut maintenant établir un premier bilan d'étape. A cet effet, veuillez s'il vous plaît renseigner le sondage qui vous sera adressé sous peu. Ces sondages respectent l'anonymat de chacun et aucun nom ne sera mentionné dans ces données, de plus, ils ne vous prendront que quelques minutes de votre temps, merci de les renvoyer très rapidement. Merci de votre coopération, Bien cordialement, T (01/2014)
- 15 S1 chère collègue. Merci pour vos vœux et ceux de Madame X! en retour recevez aussi tous mes vœux pour cette nouvelle Année! je profite de ce message pour vous envoyer le devoir hybride concerné. Mon état de santé s'étant amélioré. J'ai bien reçu vos appréciations pour le devoir précédent et je peux vous dire que cette séquence a été bien appréciée des élèves et la tâche finale s'est déroulée dans la compétence et la bonne humeur. je vous envoie deux versions car j'ai eu des problèmes d'ordi et ne sais laquelle vous allez pouvoir ouvrir. Je vous remercie d'avance, cordialement. (01/2014)
- 16 Bonsoir S4, Voici la séquence de la formation hybride annotée. Je vous dis bravo pour vos efforts et votre travail très conséquent sur votre participation à la formation hybride. Surtout, n'hésitez pas à me faire part de vos remarques sur le travail que vous avez vécu en cours, sur le terrain, c'est toujours intéressant ! Je suis là aussi si vous avez des questions. Bonne continuation, Bien à vous, T (01/2014)
- 17 S4 Bonsoir Mme T, Je vous remercie de votre correction que je regarderai à tête reposée ce week end et je vous ferai part de mes commentaires si par cas j'en avais. Je ne suis pas encore prête à vous envoyer la progression, ai je droit à une petite semaine supplémentaire ? Car nous sommes en pleins conseils de classe, remplissage des bulletins, etc. Pour répondre à votre question, je n'ai malheureusement pas encore eu l'opportunité d'assister à un cours de ma tutrice ...mais je ne désespère pas. Vous pouvez m'appeler S4, si vous le souhaitez, cela ne me gêne pas du tout et c'est un peu moins formel, qu'en pensez vous ? Merci encore pour cette correction et vos commentaires qui me seront très utiles. Bonne soirée (01/2014)
- 18 S4 Bonsoir Mme T, Oui en effet, j'ai beaucoup travaillé sur cette séquence dont j'ai trouvé le thème intéressant J'ai complété le sondage hier soir , nous avons bien reçu le mail deux fois même mais le rappel n'était pas inutile , A lundi donc, je suis contente d'avoir votre visite qui me sera certainement très utile, Cordialement S4 (01/2014)

- 19 S2 Bonsoir Madame T, Je vous remercie beaucoup pour vos encouragements car cette séquence s'est plutôt bien passée dans l'ensemble. Les élèves ont été motivés surtout par la (exercice de la séance). Mon seul regret, et surtout celui des élèves, est que les ateliers ont été pris d'assaut les dernières semaines pour le marché de Noël du lycée de (LE). Nous avons tout de même pu faire l'évaluation sommative qui regroupe des résultats assez mitigés mais encourageants car certains élèves ont fait preuve d'imagination pour les (exercice de la séance). Cependant, j'ai déjà programmé à nouveau une séance en atelier cuisine avec les mêmes groupes. Cette fois-ci, le groupe au CDI effectuera un travail de recherche sur l'origine des pancakes afin de mieux terminer cette séquence. Je vous tiendrai au courant pour les prouesses des élèves en cuisine. Merci encore, MadameT. Bien cordialement, (01/2014)
- 20 S4 Bonjour T, je reviens vers vous après avoir lu tous vos commentaires sur ma séquence "Nom de la séquence " Je vous remercie de tous vos commentaires , qui m'aideront dans mes futures séances. Concernant mon évaluation formative, en effet, je n'ai pas eu le temps de la terminer et l'idée de la faire au début est vraiment tres bonne, il est vrai que j'ai parfois du mal à faire ma séance en 1H, et ce à quoi je m'attache le plus en ce moment afin ,qu'elle soit complète et j'essaie surtout d'(avoir le temps de la faire communiquer oralement ou par écrit en fin de séance! Cette séquence n'est toujours pas terminée , car j'ai eu une formation qui m'a fait "sauter " 2 heures de cours " avec cette classe ! j'aime beaucoup l'idée de leur faire évaluer leurs camarades , par contre , comme vous me le proposez , je serai preneuse d'une grille d'évaluation simplifiée à l'oral , si vous avez , en vous remerciant à l'avance. Merci d'avoir pris le temps de me lire et de me corriger, je prends cette formation très a coeur et cela m'apporte beaucoup pour moi qui débute ds le secondaire. J'ai également une petite question : en ce qui concerne les activités langagières officielles :est ce Comprendre Ecouter Lire Ecrire parler Prendre part à une conversation(PPC) S'exprimer oralement en continu (EOC ou bien peut on encore écrire : EO /EE/EOI... A bientôt j'espere (01/2014)
- 21 Bonsoir S4, Je comprends bien pour le timing des séances, c'est à chaque fois très difficile de tout terminer en si peu de temps. Franchement, je trouve que les heures de cours raccourcissent d'années en années : élèves en retard, interruption diverses et variées... J'ai moi aussi bcp de chance quand je finalise apres 55 ou 50 minutes de cours. Mais sur le papier, si j'ose dire, vos séances doivent tenir dans une heure, ou deux heures si vous le choisissez ainsi, mais dans ce cas, il faut expliquer pourquoi vous décidez ainsi... finalement, rien n'est imposé du moment que l'intéret pédagogique se justifie. Pour ce qui est de la grille, je vous l'envoie ce soir si je la retrouve dans mes fichiers, c'est avec plaisir. Les compétences langagières ont été en effet renommées avec l'arrivée du CECRL. Les compétences orales sont désormais plus précises puisque nous avons les deux volets : - S'exprimer en continu - Prendre part à une conversation les compréhensions écrite et orale sont regroupées dans un seul item : comprendre... en fait je pense que le plus important concerne les intitulés relatifs à l'oral, donc dans vos documents pédagogiques, je vous conseille de plutot les noter façon CECRL. Pour le reste, je ne crois pas que l'on puisse vous tenir rigueur de noter les "anciens" intitulés. Je vous remercie de l'intéret que vous portez à cette formation, et surtout qu'elle vous soit utile ! C'est très motivant et encourageant pour moi et pour l'année prochaine, je compte bien proposer une autre formation du meme style mais... encore améliorée ! Bonne soirée, A bientôt ! T (01/2014)
- 22 S4 Bonsoir T, Merci d'avoir pris le temps de répondre à mes questions aussi rapidement je dois dire ; pour le timing en classe, vous avez raison, on est souvent interrompu et c'est difficile de boucler la séance en 1 heure ce qui me rassure c'est que les élèves ont le même comportement d'une classe à l'autre et il faut souvent rester bien concentré ne pas se laisser disperser. Merci aussi d'avoir pris le temps de retrouver la grille, il n'y avait rien d'urgent cependant, mais j'apprécie votre efficacité/ Avez vous eu l'occasion de voir le majordome ? C'est très instructif et très bien joué. A bientôt et bonne soirée ! (01/2014)

- 23 S12 Bonjour T, Je te remercie de ton aide et de ta disponibilité. Cette séquence est prévue pour après les vacances de Carnaval. Donc je pourrai te transmettre mes impressions à partir de fin mars. J'ai bien pris note de tes conseils, surtout au niveau des évaluations. Un grand merci pour ton professionnalisme. A bientôt S12 (01/2014)
- 24 Cher(e)s collègues,
Afin de recueillir vos idées et points de vue sur la formation hybride 2013-2014 et ainsi améliorer le dispositif, vous allez recevoir très rapidement un sondage à renseigner, Merci d'avance de votre coopération !Bien cordialement, (02/2014)
- 25 Bonjour cher(e)s collègues,
La formation hybride PLP 2013-2014 se poursuit : nous entamons en février 2014 la troisième phase du travail. Pour ceux - celles d'entre vous qui n'auriez pu adresser vos travaux pédagogiques à temps, sachez que vous pouvez encore le faire, je vous y encourage. Selon le planning prévu, nous attendons votre production de progression annuelle **dès le 17 février 2014**, ce qui fait qu'avant les vacances de carnaval, votre participation "numérique" sera achevée. J'aurai le plaisir de vous retrouver pour la seconde rencontre en présentiel fin mars, à Saint-Laurent et à Cayenne. Pour cette dernière production, vous pouvez vous aider du support mis en ligne sur **le site académique Interlangues Guyane** qui propose une progression type. (aller à : ressources pédagogiques / documents de rentrée). D'ici là, bonne continuation à tous et toutes et félicitations pour votre participation à la première formation hybride LVE LP de l'académie de la Guyane. Bien cordialement, T (02/2014)
- 26 S4 Bonjour T, je souhaiterais consulter la progression annuelle dont vous parlez dans votre mail mais je ne la trouve pas. est elle sur le site interlangues ? j'avoue je ne vais pas très souvent sur ces sites et je ne sais pas vraiment où trouver les ressources et je me rends compte qu'il y en a de très intéressantes (ie ; l'élection des présidents aux USA) je ne trouve pas la section documents de rentrée ? pourriez vous m'aider , car cela m'aiderait déjà à construire mon tableau avec les entêtes , je vous remercie, Au fait , j'ai souvent mon ordi avec moi mais je vais mettre the butler sur une clé , et je vous contacte pour que l'on se trouve un créneau (autour d'un café peut être ?) a bientôt S4 (02/2014)
- 27 S8 Bonsoir Madame T, Je pensais terminer la progression annuelle pour aujourd'hui mais je rencontre des problèmes pour la mise en forme du tableau, ce qui me fait perdre beaucoup de temps. Je vais faire mon possible pour achever ce travail au plus vite. Cependant, j'ai une question (peut-être trop tardive): est-ce possible de vous présenter la progression annuelle de manière linéaire? Ce travail me semblerait alors plus simple. Je vous remercie de votre compréhension. Cordialement, (02/2014)
- 28 S8 Bonsoir Madame T, Je vous envoie la progression annuelle avec plus de retard que prévu. Je viens juste de terminer. C'était, en effet, plus simple de la réaliser de manière linéaire. Je vous informe également que je n'ai pas été admissible pour le CAPLP interne. Je vous avouerai que j'ai été très peinée hier car j'avais réellement consacré du temps pour le dossier. Mais je vais encore davantage m'investir l'année prochaine. Je vous souhaite de bonnes vacances. Cordialement, S8 (02/2014)
- 29 S7 Bonjour chère collègue, Voici la progression annuelle avec quelques commentaires et conseils mais c'est très complet, aussi, je vous félicite pour ce travail abouti. Avez-vous pu prendre un peu de temps pour répondre au dernier sondage ? Si non, merci de le faire, Bien à vous, T (02/2014)
- 30 S7 Bonjour chère Collègue. Je vous remercie des vos conseils et de vos encouragements. J'ai déjà répondu au sondage. Au plaisir de vous revoir fin Mars. Cordialement.
- 31 S1 Bonjour Madame T Excusez moi de vous répondre aussi tard! je travaille énormément pour rattraper mon retard du à mon absence maladie et il faut dire aussi que je me suis lancée dans pas mal de projets très prenants au lycée! Je tiens à vous remercier pour vos corrections et vos conseils à propos de ma séquence! il est vrai qu'on oublie toujours certaines choses! donc voici les réponses à vos questions:
A)Je suis bien d'accord avec vous : le titre de ma séquence était en fait trop général ,au

départ je l'avais intitulé (et je l'avais trouvé trop long!) : **(Titre de la séquence) B1 EOI**

B) je vous remets ici les objectifs des séances qui en fait étaient en tête de chaque séance! mais c'est vrai qu'il faut superviser toutes les séances dès le début:
séquence 1 : l'élève sera capable en fin de séance d'identifier et de comprendre certains éléments (food) et catégories (type of restaurant, people) en rapport avec la restauration.
b) **séquence 2**d'exprimer de manière personnelle des choix en s'inspirant d'une situation réelle.

c) **séquence 3**.....de repérer et de comprendre les expressions nécessaires et les plats demandés lors d'une commande entre un serveur et un client.

d)**séquence4**se préparer pour jouer un sketch de la tâche finale.

e) **séquence 5 tâche finale:** acting out a client and a waiter / a waitress in a restaurant in London.

f) pour évaluer je n'étais pas seule car j'étais avec l'assistante américaine. nous avons utiliser une grille de ma composition dont les titres étaient: **fluidité du discours correction de la langue vocabulaire, syntaxe (ordre des mots) interprétation eurhythmie (ici surtout: ambiance liée aux gestes et paroles)** la séance a été plaisante d'autant plus qu'il y avait quelques spectateurs mais pas autant que l'on aurait voulu ,certains élèves de cette classe adorent les role-play!et sont bonnes comédiennes. Je suis une passionnée de théâtre moi même et je pense que c'est aussi un bon moyen pour apprendre une langue! à bientôt !cordialement S1

- 32 Bonjour chère collègue, Voici la progression annuelle annotée avec quelques remarques mais dans l'ensemble, c'est du très beau travail ! Merci de vos envois qui ont été très intéressants à corriger. Avez-vous répondu au dernier sondage ? Je vous vois pour la clôture de cette formation fin mars à Saint-Laurent, D'ici là, excellentes vacances de Carnaval, Bien à vous, (02/2014)
- 33 Bonsoir chère collègue, En tant que responsable de la formation hybride, je reviens vers vous afin de m'assurer que tout fonctionne bien du côté de S-L d M. Merci de votre participation et n'hésitez pas à me contacter si problème, Bonne continuation, T (02/2014)
- 34 S10 Bonsoir T, Désolé pour ma réponse tardive et merci pour ton intérêt. J'ai pu envoyer finalement les documents à la correction. Concernant mon premier travail, j'ai du retard mais j'envoie dès que possible. Salutations, S10 (02/2014)
- 35 Bonsoir S6, Je t'envoie un document annoté, il ne m'a pas été possible de commenter/annoter ton document séquence, aussi je t'envoie un document avec mes remarques. Beau travail en tous cas ! J'attends un retour si tu peux, je vois que cette séquence est prévue pour plus tard cette année, mais peut-être as-tu pu déjà la proposer à d'autres classes ? Ca m'intéresse de connaître tes impressions ! N'hésite pas si questions, A bientôt, Bien à toi, T (02/2014)
- 36 S10 Bonsoir T, J'ai envoyé ma séquence en retard... désolé S10 (02/2014)
- 37 Bonjour S12, J'espère que tu vas bien ! Je t'écris en préparation de notre dernière rencontre en présentiel prévue mardi 25 mars, la semaine prochaine. Je prévois un travail collaboratif sur des productions et je voulais savoir si tu accepterais que j'utilise ta séance en espagnol. Je n'ai pas beaucoup de travaux en langue espagnole, aussi je trouve qu'il est important de travailler sur au moins deux langues cibles présentes dans la formation hybride. Bien sur je ne dirai pas qu'il s'agit de ta séance ! Cela restera anonyme. Ensuite, si nous pouvons bien avancer sur ce travail, la séance serait mise en ligne sur le site académique LVE afin d'apporter une ressource aux collègues de l'académie. Ne te sens pas obligée de quoi que ce soit ! Dis-moi ce que tu en penses, Bien à toi, T (03/2014)
- 38 Cher(e)s collègues,
Voici la fin de l'année et le moment des bilans de toutes sortes !
Je profite de l'occasion et vous renouvelle mes félicitations pour votre participation à la **toute première** formation hybride LVE spéciale lycées professionnels de l'Académie de la Guyane. Je voulais vous informer que le succès de cette formation a fait qu'elle sera également proposée à la rentrée prochaine mais cette fois pour les enseignants de

collège et de lycée général. J'ai pensé que quelques commentaires venant de vous, "collègues pionniers" seraient une bonne introduction sur la plateforme que nous utiliserons l'an prochain avec les futurs stagiaires, aussi je vous demande de me donner **une impression, un commentaire, un avis sur la formation hybride en général sous forme d'une courte phrase**, avec votre nom, prénom, discipline enseignée et établissement d'exercice. MERCI ! Je suis en train de travailler avec le service PAF afin que vous receviez sous peu une attestation de présentation à cette formation qui valoriserait les 2 volets: **présence et distance**, car cela n'a pas été prévu par le rectorat, Les productions que vous avez travaillées en travail collaboratif durant la dernière séance en présentiel seront mises sur le site interlangues mais courant juillet, faute de temps. Excellentes vacances à vous tous et toutes, Portez vous bien, Bien à vous, T (05/2014)

- 39 S1 J'ai bien reçu tous les messages, je vous remercie de votre rapidité, de votre professionnalisme, ce fut vraiment un plaisir de travailler avec vous! Je vous tiens au courant de mes démarches. Bonne semaine. Cordialement (05/2014)
- 40 S1 Chère T Voici une invitation du défilé dont je vous avais parlé la dernière fois! je serais ravie de vous y voir! à bientôt peut être! cordialement ps: je vous joins aussi le document du projet! (désolée je n'arrive pas à tourner l'invitation dans le bon sens) (05/2014)
- 41 Chère S1, Merci de cette délicate intention, dommage que nous soyions si loin j'aurais été ravie de faire partie du public. Je suis très touchée que vous ayez pensé à moi, mais je ne peux me déplacer malheureusement, j'ai cours ! Je suis sûre que le défilé sera un succès et que les efforts de toute l'année seront récompensés le 7 mai : le document annonce un moment génial ! Bonne fin d'année scolaire et surtout dites-moi si vous passez par Cayenne, comme vous quittez l'académie, cela me ferait plaisir de vous dire aurevoir, Bien cordialement, (05/2014)
- 42 S12 Formation intéressante tant sur le contenu que sur la forme. Ce stage m'apporte des réponses essentielles pour mon quotidien professionnel. Animatrice passionnée par les sujets proposés. L'ambiance a été superbe. Espagnol Voilà mon impression. Je te souhaite de bonnes vacances M. A bientôt, (06/2014)

Analyse d'extraits du corpus des courriels année 2

<i>Types de courriels</i>	<i>Exemples</i>
Pédagogique (cognitif et métacognitif)	8/14/16
Socio-affectif (social, motivationnel)	6/7/8/10/13/15
Organisationnel (informationnel, méthodologique)	1/19
Technique	2/3/4/9/17/18

- 1 Cher(e)s collègues, Vous êtes convoqué(e)s pour la formation hybride du 14 novembre 2014 qui se tiendra **au rectorat en salle informatique** à 9 heures. Merci de bien vouloir vous munir de votre **numen** qui permettra la connexion à la plateforme Moodle utilisée lors de cette formation. A très bientôt, Votre formatrice T (11/2014)
- 2 Bonsoir S23, J'espère que tu vas bien! Je suis toujours en train de me débrouiller pour que tu puisses te connecter, je ne t'oublie pas! Tu peux quand même m'envoyer ton travail via mon adresse mail académique. À tres bientôt. T (12/2014)
- 3 Bonjour S23, finalement, tout est arrangé, ils t'ont crée un mot de passe qui est : (mot de passe). Tu peux ainsi te connecter sur la plateforme Moodle. Merci de me confirmer le plus vite possible que tout est Ok, bien à toi, T (12/2104)
- 4 Bonsoir S20, Voici le devoir 1 corrigé. J'ai dû transformer le format et te renvoyer le corrigé via le mail académique, peux-tu à l'avenir m'envoyer ton document en .doc car sinon je ne peux utiliser Moodle. Merci de me confirmer que tu as bien reçu ce message, Bien à toi, T (12/2104)
- 5 Bonsoir S19, Voici la séance commentée. C'est du bon travail ! As-tu finalement pu te reconnecter sur Moodle ? Bien cordialement, T (12/2104)
- 6 Bonsoir S16, Tout d'abord, je te souhaite ainsi qu'à ta famille et les personnes que tu aimes une excellente année 2015 pleine de réussites. Je t'envoie la correction de ton premier devoir de séance pédagogique un peu tardivement, mais entre les vacances de Noël et la reprise, j'ai été bien occupée. Merci pour ta participation à la formation hybride ! J'espère que tout va bien de ton côté. N'hésite pas à me communiquer tes impressions ou tes retours, c'est toujours intéressant d'échanger... même virtuellement ! Bien cordialement, T (12/2104)
- 7 Bonjour S17, Voici le devoir n°1 corrigé et commenté. Félicitations pour ce beau travail ! Bonne fêtes à vous et à votre famille, A bientôt sur Moodle, T (12/2104)
- 8 S 19 Bonjour T, J'espère que vous allez bien. Je vous envoie les documents en ce qui concerne la présentation d'une séance. Les premier et deuxième fichiers sont les documents d'ouverture de la séquence. Le troisième fichier est le document sur lequel je me suis appuyé et enfin le dernier la présentation de la séance. Pouvez-vous me confirmer si vous avez bien reçu mon mail s'il vous plaît? Bien cordialement,
- 9 Bonsoir S19, J'ai tout reçu, merci ! Oui je vais bien et vous ? On est tous un peu débordés en fin d'année... Pour ce qui est de Moodle, il faut utiliser les memes identifiant et mot de passe que **pour le mail académique**. Merci de me dire si vous avez encore le moindre problème pour accéder à Moodle. J'espère pouvoir corriger au plus vite, Bien cordialement, T (12/2104)
- 10 Bonsoir S15, Je t'envoie le corrigé du premier devoir de la formation hybride, bravo pour ton travail très bien préparé ! Nous pourrons bien sur y revenir si tu veux. J'espère que la reprise s'est bien passée aujourd'hui. Bonne soirée, T (01/2015)
- 11 Bonjour S14, Je te renvoie les deux documents que j'ai reçu, dont un qui est commenté. Bonne réception, A très bientôt, Bien cordialement, T (01/2015)
- 12 Bonjour S19, Avec plaisir ! J'espère que tes vacances se passent très bien. Si tu as un peu de temps, merci de répondre au sondage n°2 mis en ligne sur Moodle, bien sûr en ne

- tenant absolument pas compte des notes, elles ne veulent rien dire ! Merci encore de ta participation à la formation hybride, Bien cordialement, T. (02/2015)
- 13 Bonjour T, Merci beaucoup pour cette correction détaillée! Bien cordialement, S19. (02/2015)
 - 14 Bonsoir S18, Je te remercie pour ce devoir n°3 qui représente beaucoup de travail. Tu verras les exemples de corrigé en fin de document. Je te propose cependant de refaire le devoir afin de mieux présenter ton travail et ainsi de valoriser ta production. N'hésite pas si tu as besoin de plus amples renseignements ou conseils. A très bientôt pour la clôture de la formation, Au plaisir de te voir, Bien cordialement, T (03/2015)
 - 15 Bonsoir S18, je te remercie d'avoir envoyé le devoir n°3. J'ai jeté un rapide coup d'oeil et cela me semble très bien au niveau présentation. Je suis contente car tu as pris le temps et le courage de refaire le travail. BRAVO! Je te félicite ; La formation remplit son but dans ce cas-là. Je t'envoie le corrigé ce week-end, Bien cordialement, T (03/2015)
 - 16 Bonjour S18, Comme promis, voici le corrigé du devoir n°3. Le travail est complet, bien présenté et la progression proposée est intéressante. Il reste encore quelques points à améliorer mais dans l'ensemble c'est du beau travail. Bonne continuation et à très bientôt, Cordialement, (03/2015)
 - 17 S19 Bonjour T, J'espère que ça va? Je souhaitais savoir si tu avais bien reçu ma progression annuelle à la date prévue. J'ai un doute car je n'ai pas reçu de correction. Bon dimanche et à bientôt! S19 (03/2015)
 - 18 Bonsoir S19, Tu as bien fait de me prévenir, car je n'ai rien reçu de toi pour le devoir n°3 ! Peux-tu me renvoyer le tout ? Je corrigerai cette semaine. Je suis désolée que le mail se soit perdu... essaie quand même de l'envoyer via la plate-forme, c'est un gage de sécurité. Je te préviens dès que je reçois ta progression, Bien cordialement, T (03/2015)

Annexe 46

Extraits de corrections des travaux en mode commentaire

Extrait de correction du devoir n°1, S1, année 1

<p>Séquence 3 : séance 3</p> <p>Titre : Food – Can I take your order ? Situation de progression : 26/10/13 (5 séances prévues de 60mn)</p> <p>Objectif : l'élève sera capable en fin de séance de repérer et de comprendre les expressions nécessaires et les plats demandés lors d'une commande entre un serveur et un client. (Tâche finale de la séquence: jouer le rôle d'un(e) client(e) et d'un serveur(se) dans un restaurant à Londres)</p>		<p>Manuella JACOB 15/11/13 20:24 Comentario [1]: Ce serait plutôt 55 minutes au maximum !</p>
		<p>Manuella JACOB 15/11/13 20:02 Comentario [2]: Bonne idée de situation de communication authentique.</p>
<p>Classe et niveau : 1 bac pro Arcu et 1 bac pro vente Niveau : B1</p>	<p>Support et matériel : <i>Documents projeté s:</i> images d'un restaurant à Londres, 1 menu + vidéo projecteur (Manuel Hand on) <i>Document sonore :</i> "listen a conversation between a restaurant customer and a waiter " (manuel Hand on) + hp clé usb ordinateur fiches actionnelle et lexicale de l'élève.</p>	<p>Manuella JACOB 15/11/13 20:16 Comentario [3]: Est-ce une classe entière ou en groupe ?</p>

Extrait de correction du devoir n°1, S20, année 2

Niveau de compétences ?

1 **Brainstorming** à l'oral , du texte vu le matin et en fin de semaine dernière: A usted, qué le encanta hacer? y a Amanda (texte vu)? 5'

2 Présentation de la video de Agustin: la rutina de Agustin (you tube) 4:32 (2 premiers paragraphes)

- 1ère écoute de la C.O sans texte, sans arrêt de la vidéo: dé qué se trata? quién habla? cuàl es su profesion? donde vive? cuales son sus caracteristicas físicas? A él qué le gusta hacer? Como es? ... Les apprenants disent e **epagnol**, par des phrases ce qu'ils ont retenu de la vidéo 10'

Manuella JACOB 30/11/14 18:56

Comentario [6]: Quelles seront les compétences utilisées dans la séance ? Dans votre séance, on peut prévoir au moins la compétence sociolinguistique.

Manuella JACOB 30/11/14 13:03

Comentario [7]: Ne pas oublier de noter les descripteurs de niveau de compétences. (voir infos sur Moodle)

Manuella JACOB 30/11/14 12:52

Comentario [8]: Il vaut mieux noter ici : **Tâche 1 (en espagnol)** puis Tâche 2 avant de décrire les tâches demandées à la classe.

Manuella JACOB 30/11/14 12:50

Comentario [9]: Bonne activité de démarrage de séance.

Annexe 47

Ancienne et nouvelle versions d'une page de la plateforme Moodle du dispositif médiatisé

Version ancienne : couleurs sombres, présentation peu lisible (petits caractères, navigation plus lourde : 6 étapes pour parvenir à cette page)

The screenshot shows a Moodle course page with a dark header and a complex navigation menu. The main content area contains a welcome message and two PDF documents.

Apprendre à organiser son travail pédagogique LP

Accueil ► Mes cours ► Langues Vivantes ► FH-LP-LVE ► Informations générales ► Introduction à la formation hybride interlangues LP

Navigation

- Accueil
- Ma page
- Pages du site
- Mon profil
- Cours actuel
 - FH-LP-LVE
 - Participants
 - Badges
 - Accueil de la formation
 - Informations générales
 - Introduction à la formation

Introduction à la formation hybride interlangues LP

Chers participants,
Félicitations pour votre participation à la formation interlangues LP !

Voici deux documents informatifs :

- *Présentation de la formation*
- *Planning annuel 2014-2015*

Calendrier_FH.pdf
PresentationFH2015.pdf

Nouvelle version : fond clair, présentation lisible et claire (navigation allégée : 5 étapes pour accéder à la page)

Apprendre à organiser son travail pédagogique LP

Accueil ► Langues Vivantes ► FH-LP-LVE ► Informations générales ► Introduction à la formation hybride interlangues LP

The screenshot shows a Moodle course page with a light background and a simplified navigation menu. The main content area contains a welcome message and two PDF documents.

NAVIGATION

- Accueil
- Tableau de bord
- Pages du site
- Cours actuel
 - FH-LP-LVE
 - Participants
 - Badges
 - Accueil de la formation
 - Informations générales
 - Introduction à la formation hybride interlangues LP**

Introduction à la formation hybride interlangues LP

Chers participants,
Félicitations pour votre participation à la formation interlangues LP !

Voici deux documents informatifs :

- *Présentation de la formation*
- *Planning annuel 2014-2015*

Calendrier_FH.pdf
PresentationFH2015.pdf

Annexe 48

Proposition de maquette prenant en compte les deux modalités de l'hybridation pour l'attestation de fin de dispositif AOTP

Projet d'attestation pour les stagiaires de la formation hybride ayant validé les deux phases en totalité :

NOM Prénom, établissement d'exercice ;

ATTESTATION DE PRESENCE

DISPOSITIF : DISPOSITIF INTER LANGUES

MODULE :FORMATION HYBRIDE 'APPRENDRE A ORGANISER
SON TRAVAIL PÉDAGOGIQUE'

DATES : du 30 septembre 2013 au 31 avril 2014 (7 mois)

DATES PRESENTIEL : du lundi 30 septembre 2013 09 :00 au lundi 30 septembre
17 :00 et du lundi 31 mars 2014 09 :00 au lundi 31 mars 2014 17 :00

PRESENCE : 12 heures

DATES DISTANTIEL : du 30 septembre 2013 au 31 avril 2014 (7 mois)

HEURES : 12 heures

Le recteur de l'Académie atteste que :

Grade :

Résidence administrative :

A suivi le stage décrit ci-dessus.

Annexe 49

Le travail du tuteur vu par les stagiaires

Sondages en ligne, années 1 et 2

<i>A1 et A2- S1 et S2- Q3 et Q4</i>	Avez-vous trouvé le travail de correction du correcteur utile ?
<i>Réponses et remarques</i>	Oui : 100% Oui, parce que tu peux savoir ou tu dois t'améliorer et faire des progrès

Bilan écrit par questionnaire, étape 5, années 1 et 2

<i>B1-P4-Q7 et B2-P4-Q6</i>	Les corrections qui vous ont été transmises étaient :
<i>Réponses et remarques</i>	Très satisfaisantes : 46,66% Satisfaisantes : 53,33% Un peu/Moyennement/Pas du tout satisfaisantes : 0

<i>B1-P4-Q5 et B2-P4-Q3</i>	Pensez-vous que la fréquence des rappels concernant vos envois/consignes de la part de votre correcteur était ?
<i>Réponses et remarques</i>	Correcte : 60% Suffisante : 46,66% Très insistante : 0,66% Inexistante, Trop rare : 0

<i>B1-P4-Q4 et B2-P2-Q7</i>	Vos échanges par mail/forum avec votre correcteur étaient :
<i>Réponses et remarques</i>	Réguliers : 88,88% Nombreux : 11,11% Autres : 11,11% Nos échanges se sont faits essentiellement après la correction Pas du tout réguliers / Trop nombreux / Rares / Inexistants : 0

<i>B1-P3-Q9 et B2-P4-Q5</i>	Votre correcteur vous a sollicité(e) pour :
<i>Réponses et remarques</i>	Encourager et motiver : 53,33% Réaliser un complément de travail : 26,66% Rechercher et trouver une information précise/Poser des questions sur la langue cible/ Rappeler les échéances du planning/Discuter d'un fait de langue/ Aider à utiliser la technologie (envois des mails, format des fichiers, envois de production) : 0,66% Autres : Renvoyer une pièce jointe : 0,66% Rappeler les consignes de travail : 0

<i>B1-P3-Q6 et B2-P4-Q4</i>	Avez-vous pu répondre aux éventuelles questions ou demandes de votre correcteur sur vos productions ? Oui : 73,33% Non : 26,66%
<i>Réponses et remarques</i>	Si non, pourquoi ? Je n'ai pas encore eu le temps de travailler à nouveau ma progression annuelle. / Problème de santé et d'organisation. / Pas de questions. / Je ne suis pas toujours revenu sur les questions de mon correcteur, par oubli parfois.

<i>B1-P3-Q11</i>	Si vous deviez qualifier votre relation avec le correcteur :
<i>Réponses et remarques</i>	Très agréable : 55,55% Formelle : 33,33% Spontanée : 22,22% Libre : 11,11% Complice / Frustrante / Difficile : 0

<i>B1-P3-Q8 et B2-P2-Q10</i>	Nature générale de vos échanges par mail :
<i>Réponses et remarques</i>	Conversation amicale, tout simplement : 46,66% Question pédagogique précise : 40% Échange ouvert sur le métier d'enseignant/ Demande d'aide (technique, pédagogique...)/Message d'accompagnement de mes productions : 20% Reporter ou avancer la date d'envoi de productions prévue au planning / Remerciements /Clarifier le contenu de la production à rendre/ Préciser la présentation de la production à rendre : 13,33% Demande d'échange de documents-supports : 6,66% Question sur la langue LVE enseignée/Précision sur le CECRL/Explication de production de documents –supports/Autre, précisez : 0

<i>B2-P4-Q18</i>	Le fait de savoir que vous pouviez être aidé(e) par votre correcteur à tout moment vous a-t-il soutenu dans votre travail ?
<i>Réponses et remarques</i>	Oui : 83,33% Non : 16,66% Un peu / Je ne sais pas / Peut-être / Pas du tout : 0

<i>B1-P4-Q1 et B2-P4-Q1</i>	Vous avez, lors de cette formation hybride apprécié de/d' :
<i>Réponses et remarques</i>	Être libre : 86,66% Être accompagné(e) toute l'année : 80% Être en mesure d'échanger quand je le souhaitais/Apprendre des autres : 60% Obtenir une aide discrète et efficace : 40% La distance entre mon correcteur et moi / Autres : 0

<i>B1-P4-Q9 et B2-P4-Q8</i>	Cette formation vous a t'elle aidé à :
<i>Réponses et remarques</i>	<p>Analyser votre propre organisation pédagogique /Organiser votre travail pédagogique /Analyser vos faiblesses/ Travailler de façon autonome (N+1-P4-Q13) : 73,33%</p> <p>Concevoir vos productions pédagogiques (séances, séquences et progression) : 66,66%</p> <p>Prendre/reprendre confiance en vous / Faire évoluer votre pratique professionnelle : 60%</p> <p>Comprendre vos points forts / Communiquer avec vos pairs (en présentiel et avec le correcteur) : 46,66%</p> <p>Y voir plus clair avec le CECRL / Mieux comprendre l'approche actionnelle : 40%</p> <p>Consolider votre expérience professionnelle : 33,33%</p>

Bilan oral, étape 5

<i>Bilan oral de fin de parcours, années 1 et 2</i>	Qu'avez-vous pensé du rôle du tuteur durant la modalité distantielle ?
<i>Réponses et remarques</i>	<p>Le formateur fut disponible et professionnel</p> <p>Bon travail du correcteur</p> <p>Le correcteur était disponible et professionnel</p> <p>Le correcteur était très professionnel, bon contact, motivant</p>

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS	8
INTRODUCTION	10
1. POSITIONNEMENT	10
2. DE LA FORMATION A LA RECHERCHE	11
3. PLAN DE LA THESE	14
PARTIE 1	16
LES THEORIES RELATIVES A LA FORMATION A DISTANCE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES VIVANTES ETRANGERES	16
CHAPITRE 1	17
L'APPRENTISSAGE MEDIATISE A DISTANCE	17
1.1 LA DISTANCE	18
1.1.1 LA NOTION DE DISTANCE	18
1.1.1.1 Distance et relation pédagogique	19
1.1.1.2 La notion de présence	21
1.1.1.3 Le changement de paradigme éducatif	24
1.1.2 LA FORMATION HYBRIDE	27
1.1.2.1 À la recherche d'une définition de la formation hybride	28
1.1.2.2 De la formation à distance au dispositif hybride...	29
1.1.2.3 Une évolution des termes, des pratiques et des faits	34
1.1.3 L'OUVERTURE DANS LA FORMATION A DISTANCE	35
1.1.3.1 Pourquoi développer la FOAD ?	37
1.1.3.2 TIC et ouverture en FOAD	38
1.1.3.3 Où se situe « l'ouverture » en formation à distance ?	38
1.1.4 L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE	42
1.1.4.1 Ingénierie et ingenium	42
1.1.4.2 Complexité et ingénierie de formation(s) à distance	44
1.1.4.3 Modéliser pour y voir plus clair	45
1.2 LE DISPOSITIF MEDIATISE	47
1.2.1 LA NOTION DE DISPOSITIF	47
1.2.1.1 Qu'est-ce qu'un dispositif de formation ?	48
1.2.1.2 Des machines et des hommes pour apprendre autrement	50
1.2.1.3 Typologie des dispositifs	50
1.2.2 SCENARIO PEDAGOGIQUE ET SCENARIO DE COMMUNICATION	52
1.2.2.1 Le scénario pédagogique	52
1.2.2.2 La tâche au sein du dispositif médiatisé	54
1.2.2.3 Le scénario de communication	55
1.2.3 LES OUTILS COMMUNICATIONNELS	57
1.2.3.1 Les outils au service de la communication	57
1.2.3.2 La CMO et l'approche communicative	58
1.2.3.3 La CMO et l'approche par tâches	60
1.2.3.4 Les acteurs et leurs nouveaux rôles	61
1.2.4 LES FORMATIONS INNOVANTES, C-MOOC, X-MOOC, SPOC...	62
1.2.4.1 MOOC, CLOM, FLOT, SPOC...	63
1.2.4.2 Le MOOC en France, une évolution ou une innovation ?	65
1.2.4.3 Discussion	66
1.3 L'APPROPRIATION DES TIC	69
1.3.1 LA GENESE INSTRUMENTALE	69
1.3.1.1 L'instrumentation et l'instrumentalisation	70

1.3.1.2 L'affordance	71
1.3.2 LA MEDIATION ET LA MEDIATISATION	71
1.3.2.1 La médiation	71
1.3.2.2 La médiatisation	72
1.3.2.3 De l'enseignement à l'apprentissage	72
1.3.3 LA COMMUNICATION MEDIATISEE PAR ORDINATEUR	73
1.3.3.1 La CMO comme instrument social	74
1.3.3.2 La CMO comme instrument d'apprentissage	74
1.4 SYNTHESE CHAPITRE 1	77
CHAPITRE 2	78
<hr/>	
FORMER DES ENSEIGNANTS DE LVE A DISTANCE	78
2.1 LES MODALITES D'APPRENTISSAGE	79
2.1.1 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME	79
2.1.1.1 Le constructivisme	79
2.1.1.2 Le socioconstructivisme	81
2.1.1.3 Les pratiques sociales d'apprentissage	83
2.1.2 LE LIEN SOCIAL A DISTANCE	86
2.1.2.1 Lien social et apprentissage	86
2.1.2.2 Application au cas du dispositif mis en place lors de notre recherche-action	88
2.1.2.3 Lien social et motivation	89
2.1.2.4 Lien social et autonomie	91
2.1.3 LE CHANGEMENT DE PARADIGME EDUCATIF	93
2.1.3.1 Changement de paradigme en didactiques des langues-cultures, bref état des lieux	94
2.1.3.2 Le changement de paradigme au sein du dispositif médiatisé	96
2.1.3.3 Dispositif médiatisé et autoformation	98
2.2 REFERENCES AUX CONTENUS CURRICULAIRES	102
2.2.1 LES TEXTES OFFICIELS	102
2.2.1.1 Le référentiel des compétences de l'enseignant	103
2.2.1.2 Les missions	104
2.2.1.3 Les programmes	107
2.2.1.4 Les aides	109
2.2.2 LE CECRL	111
2.2.2.1 Le CECRL, pour quoi faire ?	112
2.2.2.2 Les niveaux communs de référence	113
2.2.2.3 Les activités de communication langagière et les compétences de communication redéfinies.	115
2.2.3 LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	116
2.2.3.1 Objectifs de la PA	116
2.2.3.2 Le scénario pédagogique de la PA	117
2.2.3.3 La notion de tâche	119
2.2.3.4 Les fonctions de la tâche	119
2.2.3.5 Les tâches et les TIC	121
2.2.4 COMMENT UTILISER LES TEXTES OFFICIELS ?	123
2.2.4.1 La liberté pédagogique et le paradigme de l'adéquation	123
2.2.4.2 Du paradigme de la connaissance au paradigme de la compétence	125
2.2.4.3 La transposition didactique	126
2.3 PROFESSIONNALISATION ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DE LVE	131
2.3.1 PROFESSIONNALISER LES ENSEIGNANTS DE LVE	132
2.3.1.1 L'universitarisation du Master MEEF	132
2.3.1.2 Les savoirs enseignants	134
2.3.1.3 Qu'entend-on par professionnalisation des enseignants ?	136
2.3.2 LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DE LVE	138
2.3.2.1 Comment se développe-t-on professionnellement ?	139
2.3.2.2 La théorie de l'activité	141
2.3.2.3 La réflexivité	142
2.3.3 L'OPERATIONNALISATION DU DISPOSITIF MEDIATISE DE FAD	144
2.3.3.1 Notre dispositif médiatisé, pour quel développement professionnel ?	145

2.3.3.2 Du côté de l'apprenant : un double processus d'autoformation	146
2.3.3.3 Du côté du formateur : créer le lien social à distance	148
2.3.3.4 Les pratiques langagières au cœur du dispositif	150
2.4 SYNTHÈSE CHAPITRE 2	152
PARTIE 2	153
CONTEXTE DE LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF ET APPROCHE METHODOLOGIQUE D'ANALYSE	153
CHAPITRE 3	154
LE DISPOSITIF DANS SON CONTEXTE	154
3.1 DESCRIPTION DU CONTEXTE	155
3.1.1 LES SPECIFICITES GEOGRAPHIQUES ET SOCIO-LINGUISTIQUES DE LA GUYANE FRANÇAISE	155
3.1.1.1 Tour d'horizon de l'environnement géographique, bilans démographique et éducatif	156
3.1.1.2 La question linguistique et langagière : diversités intrinsèque et extrinsèque au département	158
3.1.1.3 Influences des contextes linguistique et culturel sur l'apprentissage et l'enseignement d'une langue vivante étrangère, ou L2	163
3.1.2 CONTEXTE PEDAGOGIQUE : LES ENSEIGNANTS DE LVE	168
3.1.2.1 Enseignants titulaires déficitaires	168
3.1.2.2 Les enseignants de LVE non titulaires : état des lieux	169
3.1.2.3 Les enseignants de LVE non titulaires de Lycée Professionnel	171
3.1.3 L'OFFRE DE FORMATION	175
3.1.3.1 Disparités territoriales face à l'offre de formation	175
3.1.3.2 Les missions du service de formation académique locale du second degré	176
3.1.3.3 Le constat pédagogique : les besoins des enseignants de LVE non titulaires	179
3.1.3.4 Le contenu d'une progression pédagogique de l'enseignant de LVE	182
3.2 DESCRIPTION DU DISPOSITIF	183
3.2.1 LES MODALITES	184
3.2.1.1 La genèse du dispositif	184
3.2.1.2 Le projet de dispositif médiatisé à distance	185
3.2.1.3 Les modalités du projet	187
3.2.1.4 Les acteurs et leurs rôles	197
3.2.1.5 Le dispositif à la lumière du cadre théorique	201
3.2.2 LES OBJECTIFS	203
3.2.2.1 Les objectifs du dispositif au niveau macro éducatif	203
3.2.2.2 Les objectifs du dispositif au niveau méso éducatif	205
3.2.2.3 Les objectifs du dispositif au niveau micro éducatif	208
3.3 SYNTHÈSE CHAPITRE 3	211
CHAPITRE 4	212
LE POSITIONNEMENT DU CHERCHEUR DANS UNE DEMARCHE DE RECHERCHE-ACTION	212
4.1 LA RECHERCHE-ACTION	213
4.1.1. DEFINITIONS	213
4.1.1.1 La DDLC	213
4.1.1.2 La RA	215
4.1.1.3 La RA en DDLC	216
4.1.2. LES CYCLES DE RECHERCHE	218
4.1.2.1 L'articulation projet/pratique	218
4.1.2.2 Les modalités de notre RA	220
4.1.2.3 Les effets de la RA sur notre dispositif médiatisé	222
4.2 LA POSTURE DU CHERCHEUR	225
4.2.1. LE PRATICIEN CHERCHEUR	225
4.2.1.1 Le dilemme du praticien chercheur	225
4.2.1.2 Une posture plurielle au sein de notre RA	226
4.2.2. LES APPROCHES EPISTEMOLOGIQUE ET PAR LA COMPLEXITE	228

4.2.2.1 L'approche épistémologique	228
4.2.2.2 L'approche par la complexité	230
4.2.3. LES POSTURES SPECIFIQUES DE L'ENSEIGNANT DE LANGUE AU SEIN DU DISPOSITIF	234
4.2.3.1 Une configuration d'apprentissage multiple	234
4.3 SYNTHESE CHAPITRE 4	238
CHAPITRE 5	239
METHODOLOGIE D'ANALYSE DU DISPOSITIF ETUDIE	239
5.1 LA MODALITE PRESENTIELLE	240
5.1.1 LE CORPUS DE LA MODALITE PRESENTIELLE	240
5.1.2 L'ASSIDUITE	242
5.1.2.1 Bilan présence/absence	242
5.1.2.2 Les conséquences des absences en mode présentiel	243
5.1.3 LES PRODUCTIONS DES STAGIAIRES EN MODALITE PRESENTIELLE	244
5.1.3.1 Le travail collaboratif de rétrospection de fin de formation	245
5.1.3.2 Le point de vue du chercheur	246
5.1.4 LES INTERACTIONS EN FACE A FACE	248
5.1.4.1 Le bilan oral sous forme d'entretien de groupe semi-directif	248
5.1.4.2 Le bilan écrit sous forme de questionnaire	250
5.1.4.3 Les visites de cours de LVE et les entretiens semi-directifs	256
5.2 LA MODALITE DISTANTIELLE	261
5.2.1 LE CORPUS DE LA MODALITE DISTANTIELLE	261
5.2.2 LE TRAVAIL DE PRODUCTION DES STAGIAIRES	262
5.2.2.1 Vérifier l'organisation pédagogique des productions	262
5.2.2.2 Le mode opératoire de l'analyse des données	265
5.2.3 LES INTERACTIONS SOCIALES DE LA CMO	265
5.2.3.1 Les sondages en ligne de l'année 1	266
5.2.3.2 Les sondages en ligne de l'année 2	267
5.2.3.3 Les outils de la CMO	268
5.3 SYNTHESE CHAPITRE 5	275
PARTIE 3	280
ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION	280
CHAPITRE 6	281
LES EFFETS DU DISPOSITIF MEDIATISE SUR LA FORMATION DES STAGIAIRES	281
6.1 SE FORMER A ORGANISER LE TRAVAIL PEDAGOGIQUE DU COURS DE LVE	284
6.1.1 APPROPRIATION DU DISPOSITIF MEDIATISE	284
6.1.1.1 Être capable de travailler en présentiel et en distanciel	284
6.1.1.2 Premiers éléments de réponse concernant le manque d'assiduité des stagiaires	289
6.1.1.3 Suivre les contrats pédagogique et technique	292
6.1.2 L'APPROPRIATION DES OUTILS DE LA CMO	295
6.1.2.1 La messagerie professionnelle	295
6.1.2.2 La plateforme pédagogique Moodle	300
6.1.2.3. Le forum de discussion	305
6.1.3 ADOPTION DE NOUVELLES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE	316
6.1.3.1 L'apprentissage autonomisant à distance	316
6.1.3.2. Autoformation, entraide, partage et lien social	317
6.1.4 AMELIORATION DES PRATIQUES DIDACTIQUES	322
6.1.4.1 Le contrat pédagogique du dispositif	322
6.1.4.2 Étude des productions des stagiaires	323
6.1.4.3 Adoption d'une posture réflexive dans un travail de rétrospection	332
6.1.4.4 L'agir professoral en action dans un paradigme réflexif	336
6.2 LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES SUJETS	338

6.2.1 ACCEPTATION D'UN NOUVEL ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE	339
6.2.1.1 Accepter de se former... autrement	340
6.2.1.2 Évolution des représentations du cours de langue	342
6.2.2 CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE	342
6.2.2.1 Appartenance à une communauté de pratiques	343
6.2.2.2 Construction d'une culture professionnelle commune	346
6.2.3 L'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE	348
6.2.3.1 Atteindre les objectifs professionnels visés	348
6.2.3.2 Motivation et estime de soi	349
6.3 SYNTHÈSE CHAPITRE 6	351
CHAPITRE 7	354
DISCUSSION	354
7.1 LES PLUS-VALUES DU DISPOSITIF MEDIATISE	355
7.1.1 LES CONVERGENCES MACRO ET MESO EDUCATIVES	356
7.1.1.1 Désir institutionnel d'innovation	356
7.1.1.2 L'ingénierie pédagogique et l'institution	357
7.1.2 LES RELATIONS MESO-MICRO EDUCATIVES	360
7.1.2.1 L'effet dispositif-stagiaire	360
7.1.2.2 L'effet stagiaire-dispositif	362
7.1.2.3 La communication au sein du dispositif	363
7.1.2.4 La création du lien social au sein de la communauté de pratiques	366
7.1.3 LES INTERACTIONS MICRO EDUCATIVES AU SEIN DU DISPOSITIF	370
7.1.3.1 Le rôle du tuteur dans les interactions micro éducatives	370
7.1.3.2 La relation distance-motivation	373
7.2 LES LIMITES DU DISPOSITIF	376
7.2.1 LA DYNAMIQUE DU DISPOSITIF	376
7.2.1.1 Rétroaction et action au sein du dispositif	376
7.2.1.2. Les choix de conception	379
7.2.2 L'EFFICACITE PEDAGOGIQUE	381
7.2.2.1 La complexité des relations inter-niveaux éducatifs	381
7.2.2.2 L'absence et l'abandon	383
7.2.2.3 Les répercussions sur la recherche	386
7.3 TRANSFERABILITE ET MODELISATION	390
7.3.1 TRANSFERABILITE	390
7.3.1.1 Un dispositif parmi d'autres...	390
7.3.1.2 Typologie	392
7.3.1.3. Les éléments transférables	394
7.3.2 PISTES EVOLUTIVES	396
7.3.2.1 Pérennisation du dispositif médiatisé	396
7.3.2.2 Les évolutions envisageables	398
7.3.2.3 Modélisation du dispositif AOTP	400
7.4 SYNTHÈSE CHAPITRE 7	403
CONCLUSION GENERALE	405
BIBLIOGRAPHIE	411
ANNEXES	436
TABLE DES MATIÈRES	585
LISTE DES TABLEAUX	591
LISTE DES FIGURES	594
LISTES DES ANNEXES	596

Liste des tableaux

Tableau 1. Les caractéristiques des types de distance d'après Jacquinot (1993)	19
Tableau 2. Récapitulatif des caractéristiques de six types des dispositifs hybrides, d'après Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancusco (2014 : 71)	33
Tableau 3. Les trois catégories de composantes d'un dispositif de formation (Jézégou, 2005 : 123)	39
Tableau 4. Modalités et caractéristiques des outils de communication, Télug (2016)	57
Tableau 5. Modes de communication médiatisée par ordinateur (adapté de Chun, 2008 par Guichon, 2012 : 157)	59
Tableau 6. Projets pédagogiques recourant à la CMO, d'après Guichon (2012 : 164)	60
Tableau 7. Les discours et leurs effets possibles sur la motivation en interaction asynchrone écrite	90
Tableau 8. Deux domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant d'après Albergo (2000 : 145)	92
Tableau 9. Les 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, B.O. n°30 du 25 juillet 2013	103
Tableau 10. Les 5 compétences communes à tous les professeurs, (ibid.)	104
Tableau 11. Domaines et sous-domaines du tableau de présentation des contenus culturels et linguistiques anglophones (B.O. spécial n°2 du 19 février 2009 : 10-29)	108
Tableau 12. Exemple de contenus culturels et linguistiques du domaine: "Vivre et agir au quotidien", B.O. spécial n°2 du 19 février 2009 : 25)	108
Tableau 13. Méthodologies et évolutions didactiques en France d'après Puren, (2002, 2004)	117
Tableau 14. Caractéristiques didactiques du programme et du référentiel d'après Bourguignon, (2011)	126
Tableau 15. Fiche n°14 - Outil d'accompagnement: descripteur des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier (B.O. n°13 du 26 mars 2015 : 6)	144
Tableau 16. Voies 3 et 4 de la professionnalisation sur et pour l'action, d'après Wittorski, (2009 : 786)	145
Tableau 17. Evolution des poursuites d'études à l'issue de la troisième (Insee Analyses Guyane, n°4, décembre 2014 : 3	157
Tableau 18. Diplôme des jeunes âgés de 20 à 24 ans selon le milieu social (Insee Analyses Guyane, n°4, décembre 2014 : 3)	157
Tableau 19. Langues amérindiennes parlées en Guyane Française, d'après Léglise (2013 : 57), et Migge et Renault-Lescure (2009 : 52-53)	159
Tableau 20. Langues créoles à base lexicale française parlées en Guyane Française (ibid.)	160
Tableau 21. Langues créoles à base lexicale anglaise parlées en Guyane Française (ibid.)	160
Tableau 22. Langue créole à base lexicale anglo-portugaise parlée en Guyane Française (ibid.)	161
Tableau 23. Langues européennes parlées en Guyane Française (ibid.)	161
Tableau 24. Langues asiatiques parlées en Guyane Française (ibid.)	161
Tableau 25. Élèves allophones en 2012-2013 en Guyane (RERS : Repères et Références Statistiques, Enseignement, formation et recherche, MENESR-DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, enquête n°9, 2015)	162
Tableau 26. Les enseignants titulaires en LP en 2014-2015, Rectorat de Guyane	171
Tableau 27. Les enseignants non titulaires en LP en 2014-2015, Rectorat de Guyane	171
Tableau 28. Les infrastructures sur sites selon les zones (Bassins de Cayenne et de l'Ouest)	173
Tableau 29. Distances et temps de trajet moyens entre les trois villes des deux bassins	176
Tableau 30. Activités prévues selon les modalités du dispositif AOTP	188
Tableau 31. Rapport présence/distance du dispositif AOTP	188
Tableau 32. Organisation temporelle des étapes et activités du dispositif AOTP	191
Tableau 33. Composantes et fonctions du scénario pédagogique du dispositif AOTP selon les modalités d'après Nissen (2004 : 19)	194
Tableau 34. Nombre total de stagiaires d'AOTP	197
Tableau 35. Le cursus universitaire des stagiaires d'AOTP	198
Tableau 36. L'expérience d'enseignement en années d'ancienneté	198
Tableau 37. Le concours préparé	198
Tableau 38. Synthèse des modalités de l'autoformation d'après Carré et al. (1997)	208
Tableau 39. Exemples de modalités du dispositif AOTP transposables au cours de L2	237
Tableau 40. Présentation du corpus de la modalité présenteielle sur les deux années d'existence du dispositif médiatisé AOTP	241
Tableau 41. Typologie des absences concernant le mode présentiel au lancement du dispositif	242

Tableau 42. Conséquences des absences aux rencontres selon les points de vues du stagiaire et du concepteur-chercheur _____	244
Tableau 43. Contenu évolutif des deux questionnaires des bilans écrits de fin de formation _____	251
Tableau 44. Analyse quantitative du type de questions soumises aux stagiaires défaillants sur les deux ans de formation _____	254
Tableau 45. Analyse quantitative du type de questions soumises aux stagiaires actifs sur les deux ans de formation _____	254
Tableau 46. Présentation du corpus de la modalité distantielle sur les deux années d'existence du dispositif médiatisé AOTP _____	261
Tableau 47. Analyse quantitative du type de questions du sondage en ligne de l'année 1 _____	266
Tableau 48. Analyse quantitative du type de questions du sondage en ligne de l'année 2 _____	267
Tableau 49. Tableau comparatif des deux tendances dans la manière d'intégrer des outils de communication en ligne dans la formation des enseignants. (Soubrié, 2008 : 124) _____	271
Tableau 50. Typologie des thèmes des discussions abordés, d'après Nissen (2011) _____	273
Tableau 51. Axes principaux et composantes d'analyse relatifs aux changements de pratiques des stagiaires du dispositif médiatisé à l'étude _____	277
Tableau 52. Axes principaux et composantes d'analyse relatifs au développement professionnel des stagiaires du dispositif médiatisé à l'étude _____	278
Tableau 53. Liste des éléments du corpus global étudié et nombre de stagiaires concernés _____	282
Tableau 54. L'assiduité en fonction de la modalité _____	285
Tableau 55. Répartition du nombre de devoirs rendus par stagiaire _____	286
Tableau 56. Le type de participation obtenue pour le travail effectué dans sa globalité _____	286
Tableau 57. Les échéances du planning prévisionnel global par étapes _____	286
Tableau 58. Temps imparti pour le travail de chaque devoir en modalité distantielle _____	287
Tableau 59. Répartition des types de devoirs rendus en modalité distantielle _____	287
Tableau 60. Pourcentage de fréquentation selon la modalité _____	289
Tableau 61. Détail de la non assiduité sur la durée globale du dispositif _____	290
Tableau 62. Le constat du manque d'assiduité _____	290
Tableau 63. Les raisons du manque d'assiduité _____	291
Tableau 64. Le point de vue des stagiaires non assidus sur le thème de la formation _____	291
Tableau 65. Le retour des non assidus sur leur non implication au dispositif _____	291
Tableau 66. Respect du planning d'envoi des productions pédagogiques _____	293
Tableau 67. Respect du contrat technique _____	293
Tableau 68. Nombre d'envois de productions en fonction du type d'outil choisi pour la deuxième année _____	294
Tableau 69. Nombre de courriels par étape, par année et par participant _____	296
Tableau 70. Les ressources pédagogiques disponibles sur la plateforme Moodle _____	303
Tableau 71. Le type de participation obtenue pour le travail effectué la deuxième année _____	304
Tableau 72. Nombre et fréquence des discussions et messages sur forum selon le statut pour l'année 2 _____	308
Tableau 73. Répartition des discussions initiatives et réactives selon le statut _____	309
Tableau 74. Répartition de la participation aux discussions _____	309
Tableau 75. Répartition discussions lancées / réponses obtenues _____	309
Tableau 76. Longueur des discussions _____	310
Tableau 77. Répartition des messages initiatifs et réactifs selon le statut _____	310
Tableau 78. Répartition de la participation aux messages et leur thématique _____	310
Tableau 79. Longueur des messages _____	310
Tableau 80. Discussions restées sans réponse selon le statut _____	311
Tableau 81. Répartition thématique des discussions sans réponse lancées par les stagiaires _____	311
Tableau 82. Répartition thématique des discussions sans réponse lancées par le tuteur _____	311
Tableau 83. Analyse de la présentation générale des séances pédagogiques _____	324
Tableau 84. Analyse de la mise en œuvre du contenu des séances pédagogiques _____	325
Tableau 85. Analyse de la présentation générale des séquences pédagogiques _____	326
Tableau 86. Analyse de la mise en œuvre du contenu des séquences pédagogiques _____	327
Tableau 87. Analyse de la présentation générale des progressions pédagogiques _____	328
Tableau 88. Analyse de la mise en œuvre du contenu des progressions pédagogiques _____	329
Tableau 89. Résultats globaux des productions sur les deux ans _____	330
Tableau 90. Présentations et contenus des deux séances à travailler _____	332
Tableau 91. Résultats des corrections des deux séances par les stagiaires en nombre d'items présents pour l'année 1 _____	333

<i>Tableau 92. Résultats des corrections des deux séances par les stagiaires en nombre d'items présents pour l'année 2</i>	333
<i>Tableau 93. Bilan du travail de rétrospection sur deux ans</i>	333
<i>Tableau 94. Extrait du récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides d'après Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancusco, (2014 : 71)</i>	391
<i>Tableau 95. Écart de réussite du travail didactique effectué par les sujets en fonction de la modalité</i>	393

Liste des figures

Figure 1. Le triangle de Houssaye (1988).....	24
Figure 2. Caractérisation de la distance transactionnelle d'un environnement éducatif	40
Figure 3. Composantes du scénario pédagogique proposé pour la réalisation d'une tâche déterminée (Nissen, 2004 : 19).....	53
Figure 4. Scénario pédagogique d'après Dejean et Mangenot (2006 : 3)	56
Figure 5. Sous-système 2 (centré apprenant), (Bertin et Gravé, 2010 : 23).....	62
Figure 6. Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées (d'après Rabardel et Vérillon, 1985)	70
Figure 7. Dimensions of practice as the property of a community. (Wenger, 1998 : 73)	85
Figure 8. Components of a social theory of learning : an initial inventory. (Wenger, 1998 : 5)	88
Figure 9. Les 7 piliers de l'autoformation selon Carré et Pearn (1992 : 146).....	99
Figure 10. Les six niveaux communs de référence du CECRL. (éduSCOL, 2014 : 4)	113
Figure 11. Les neuf niveaux communs de référence du CECRL (2001 : 31)	114
Figure 12. Représentation schématique des notions utilisées en lien avec la réalisation d'une tâche complexe. (Nissen, 2011 : 11)	121
Figure 13. Éléments d'une théorie sociale de l'apprentissage, d'après Guichon, (2012 : 70).....	147
Figure 14. Langues déclarées dans les répertoires linguistiques de 2000 élèves guyanais (Léglise, 2013 : 50)	164
Figure 15. Les composantes d'une progression pédagogique annuelle type.....	180
Figure 16. Calendrier annuel de l'hybridation du dispositif AOTP	187
Figure 17. Profil général du public d'AOTP	198
Figure 18. Langues et lieux d'enseignement du public d'AOTP	199
Figure 19. Le dispositif médiatisé vu sous l'angle théorique	202
Figure 20. Les relations statuts - objectifs du stagiaire au sein d'AOTP	209
Figure 21. Le système des objectifs et leurs relations aux trois niveaux de fonctionnement du dispositif AOTP	210
Figure 22. Le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention (Pothier, 2003 : 38).....	214
Figure 23. Les cycles de la recherche-action (Narcy-Combes, 2001 : 49)	219
Figure 24. Les cinq phases majeures de notre RA sur deux ans	220
Figure 25. La phase intermédiaire Année 1 – Année 2	221
Figure 26. Exemple de boucle de rétroaction en RA	223
Figure 27. Exemple de boucle de rétroaction concernant le forum de discussion de notre dispositif	224
Figure 28. Le dilemme du praticien chercheur, d'après Narcy-Combes (2001 : 47)	225
Figure 29. La complémentarité des courants de recherche au sein de notre RA	229
Figure 30. Interactions et effets des niveaux méso et micro pédagogiques relatifs au processus de réflexivité	232
Figure 31. Exemple de boucle de rétroaction inter niveaux micro et méso	232
Figure 32. Exemple de boucle de rétroaction aux niveaux méso et micro pédagogiques relatifs au processus de réflexivité	233
Figure 33. Exemple de macro boucle de rétroaction aux trois niveaux pédagogiques.....	233
Figure 34. L'apprentissage multiple du dispositif médiatisé AOTP dans une configuration descendante et ascendante	234
Figure 35. Les trois temps de l'apprentissage du dispositif AOTP favorables aux deux dimensions de l'activité, d'après Orly et Vidal-Gomel, (2011 : 126-127).....	248
Figure 36. Thématiques de l'entretien de groupe semi-directif.....	249
Figure 37. Les deux axes principaux évaluant les effets du dispositif de formation hybride AOTP sur la formation des enseignants de LVE non titulaires et leurs composantes principales	275
Figure 38. Macro boucle de rétroaction aux trois niveaux pédagogiques.....	288
Figure 39. Boucle de rétroaction aux niveaux micro et méso correspondant à la phase intermédiaire Année 1- Année 2 de notre RA.....	300
Figure 40. Répartition des discussions à plusieurs.....	309
Figure 41. Objectifs du contrat pédagogique du dispositif AOTP	322
Figure 42. Évolution de la qualité de production de séance pédagogique à cinq mois d'intervalle	335
Figure 43. Effets du dispositif AOTP attendus sur le développement professionnel des formés	339

Figure 44. Synthèse des effets du dispositif médiatisé au niveau méso	351
Figure 45. Courbe d'évolution des trois devoirs de la modalité distantielle	352
Figure 46. Objectifs du dispositif médiatisé AOTP aux trois niveaux de fonctionnement éducatif.....	355
Figure 47. Les relations entre les trois niveaux éducatifs favorisées par les logiques Top down et Bottom up	357
Figure 48. Macros boucles de rétroaction concernant le changement d'attestation et les modalités d'accès au dispositif	359
Figure 49. La perception du forum par les stagiaires	365
Figure 50. Boucle de rétroaction au niveau micro éducatif.....	368
Figure 51. Boucle de rétroaction concernant les outils de la CMO	378
Figure 52. Courbe de diffusion de l'innovation, d'après Rogers (1962)	386
Figure 53. Boucle de rétroaction concernant les sondages en ligne.....	387
Figure 54. Paramètres d'étude d'utilisation des outils	388
Figure 55. Typologie des réussites et améliorations du dispositif AOTP.....	392
Figure 56. Modélisation du dispositif AOTP.....	402

Listes des annexes

- Annexe 1.** Situation géographique de la Guyane Française (www.cartograph.fr)
- Annexe 2.** Emplacement des villes de Guyane Française (www.guyane-française.info)
- Annexe 3.** Évolution de la population entre 2007 et 2012 en nombre et en % (Insee, recensement de la population au 1^{er} janvier 2014, Insee Flash Guyane, n°56, Janvier 2017)
- Annexe 4.** Les trois zones de population selon les trois dominantes (Léglise, 2013 : 55)
- Annexe 5.** Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans le second degré relevant de l'éducation nationale entre 2010 et 2015. (Insee Analyses Guyane, n°3, janvier 2016)
- Annexe 6.** Accès aux soins hospitaliers. Temps d'accès aux urgences en fonction de la zone d'habitation en Guyane. (Insee Analyses Guyane, n°2, octobre 2014)
- Annexe 7.** Extrait du diaporama de présentation du concours académique, (Académie de la Guyane, 2012 : 1)
- Annexe 8.** Trames chronologiques des deux rencontres en présentiel
- Annexe 9.** Diaporama du cours de la première rencontre en présentiel (étape 1)
- Annexe 10.** Diaporama du cours de la dernière rencontre en présentiel (étape 5)
- Annexe 11.** Questionnaire des défaillants de l'année 1
- Annexe 12.** Questionnaire des défaillants de l'année 2
- Annexe 13.** Questionnaire des actifs de l'année 1
- Annexe 14.** Questionnaire des actifs de l'année 2
- Annexe 15.** 1^{er} Sondage en ligne de l'année 1
- Annexe 16.** 2^{ème} Sondage en ligne de l'année 1
- Annexe 17.** 1^{er} sondage via plateforme *Moodle* de l'année 2
- Annexe 18.** 2^{ème} sondage via plateforme *Moodle* de l'année 2
- Annexe 18 bis.** Les sondages en ligne années 1 et 2
- Annexe 19.** Tableau type de comptabilité des devoirs reçus
- Annexe 20.** Quelques éléments du parcours de la plateforme pédagogique *Moodle*
- Annexe 21.** Résultats concernant les échanges en mode *one-to-one*
- Annexe 22.** Fréquence de la consultation des ressources sur la plateforme Moodle en fonction de la participation (année 2)
- Annexe 23.** Thèmes des discussions et des messages abordés sur forum selon le statut, d'après une typologie de Nissen (2011)
- Annexe 24.** Les raisons de la participation au forum année 2 (données triangulées)
- Annexe 25.** Les raisons de la non participation au forum année 2 (données triangulées)
- Annexe 26.** L'autoformation et l'explicitation du projet personnel des stagiaires actifs
- Annexe 27.** L'autoformation et l'explicitation du projet personnel des stagiaires défaillants
- Annexe 28.** L'autoformation et la médiation pédagogique
- Annexe 29.** Les corrections du tuteur au sein du contrat pédagogique
- Annexe 30.** Le ressenti du stagiaire face à sa participation générale
- Annexe 31.** Détail de présentation des deux séances pédagogiques étudiées pour la séance de rétrospection de l'année 1
- Annexe 32.** Détail de présentation des deux séances pédagogiques corrigées par les stagiaires de l'année 1
- Annexe 33.** Bilan oral sous forme d'enquête (entretien de groupe semi-directif) de fin de formation, année 1
- Annexe 34.** Bilan oral sous forme d'enquête (entretien de groupe semi-directif) de fin de formation, année 2
- Annexe 35.** Observation de cours de LVE (année 1)

- Annexe 36.** Entretiens semi-directifs post observation de cours de LVE (année 1)
- Annexe 37.** Analyse d'extraits de transcription n°1 – Stagiaire 1
- Annexe 38.** Transcription totale de l'entretien post observation – Stagiaire 1
- Annexe 39.** Analyse d'extraits de transcription n°2 – Stagiaire 2
- Annexe 40.** Transcription totale de l'entretien post observation – Stagiaire 2
- Annexe 41.** Analyse d'extraits de transcription n°3 – Stagiaire 3
- Annexe 42.** Transcription totale de l'entretien post observation – Stagiaire 3
- Annexe 43.** Analyse des discours du forum de discussion, année 2
- Annexe 44.** Analyse du corpus des discours du tuteur sur forum de discussion, octobre à juin (année 2)
- Annexe 45.** Analyse d'extraits du corpus des courriels (années 1 et 2)
- Annexe 46.** Extraits de corrections des travaux en mode commentaire
- Annexe 47.** Ancienne et nouvelle versions d'une page de la plateforme Moodle du dispositif médiatisé
- Annexe 48.** Proposition de maquette prenant en compte les deux modalités de l'hybridation pour l'attestation de fin de dispositif AOTP
- Annexe 49.** Le travail du tuteur vu par les stagiaires

