HAL
open science

Conceptualisation théorique et analyses empiriques des pratiques de la réflexion pédagogique de futur.e.s enseignant.e.s de langue

Dagmar Abendroth-Timmer, Ramona Schneider

To cite this version:

Dagmar Abendroth-Timmer, Ramona Schneider. Conceptualisation théorique et analyses empiriques des pratiques de la réflexion pédagogique de futur.e.s enseignant.e.s de langue. Etudes en didactique des langues, 2018, Focus sur l'enseignant.e / Focus on the teacher, 29, pp.7-28. hal-04034946

HAL Id: hal-04034946

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04034946

Submitted on 17 Mar 2023

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.

Conceptualisation théorique et analyses empiriques des pratiques de la réflexion pédagogique de futur.e.s enseignant.e.s de langue

Dagmar ABENDROTH-TIMMER & Ramona SCHNEIDER
Prof. Dr. & M.A., Didactique de la langue et de la culture françaises et espagnoles,
Faculté des lettres, Université de Siegen[1], Allemagne

Introduction

Un.e enseignant.e exerce une profession dont les caractéristiques sont, entre autres, l'autonomie, une formation académique, une éthique professionnelle, une langue de spécialité, le fait d'agir pour le bien-être public, la capacité d'aborder des antinomies, voire des situations contradictoires, et des problèmes complexes, ainsi que la capacité d'auto-formation continuelle avec une attitude investigatrice (Roters, 2012; Terhart, 2011; Viebrock, 2014). De ce point de vue, l'acte de la professionnalisation des enseignant.e.s est, suivant Legutke & Schart (2016b), "une forme de la définition du rôle et de la construction identitaire"[2] (26). Cet acte ne correspond guère à une acquisition ou encore une automatisation d'actions ni à des méthodes reproductibles dans toute situation éducative ou encore à une reprise des approches connues pendant sa propre scolarité. Au contraire, les futur.e.s enseignant.e.s doivent en plus être amené.e.s à une décentration explicite de leur rôle; ils/elles devront mettre en cause leurs représentations subjectives sur l'acquisition des langues pour ensuite s'ouvrir vers des théories scientifiques et plonger dans l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques.

Suivant ce raisonnement, Esteve Ruescas (2013: 18) différencie l'interaction avec soi-même, l'interaction avec des concepts théoriques, l'interaction avec des pair.e.s et, enfin, celle avec des expert.e.s. Tandis que trois interacteurs/trices renvoient à des interlocuteurs/trices humain.e.s, un autre stimulus est matérialisé en forme de concept théorique. Par conséquent, les quatre stimuli peuvent représenter le point de départ, le point de repère intermédiaire ou le point cible de la réflexion. Esteve Ruescas intègre systématiquement, dans la formation continue d'enseignant.e.s de langue, des phases qui alternent entre des réflexions individuelles par rapport aux attitudes et à l'"agir professoral" (Cicurel, 2011: 52),

[1] Didaktik der spanischen und französischen Sprache und Kultur, Philosophische Fakultät, Universität Siegen.

[2] "Professionalisierung als Form der Rollenausgestaltung und Identitätsbildung" (Legutke & Schart, 2016b: 45).

des échanges avec les pair.e.s, des lectures de textes scientifiques, le développement coopératif d'activités pratiques et le retour par les formateurs/trices[3].

Dans la formation initiale ou continue, cet objectif d'une auto-conscientisation et d'une professionnalisation exige un intense travail identitaire, réflexif aussi bien qu'expérimental, dans la pratique de l'enseignement. Ceci soulève la question de savoir ce qu'est la réflexion et mène ensuite à la détermination de l'identité professionnelle et des savoirs professionnels comme contenus de la réflexion.

Base épistémologique[4]

Définition de la réflexion

Les études visant la formation réflexive des enseignant.e.s, par exemple Roters (2012) se réfèrent surtout aux travaux de Dewey (1993) selon qui la réflexion est un processus mental et circulaire interrompu par de nouvelles actions qui découlent du processus réflexif. La réflexion peut être comprise comme une entreprise de conscientisation par rapport à des activités, des émotions ou des pensées, aussi bien actuelles que passées ou encore projetées, comme le souligne Mälkki (2012, avec référence à Mezirow, 2009). D'après Kemmis (1985), il s'agit d'un "méta-raisonnement (le raisonnement par rapport au raisonnement) dans lequel nous considérons la relation entre nos pensées et les actions dans un contexte particulier" (141)[5].

Afin de décrire différents types de réflexion, nous adoptons le modèle de Müller qui distingue trois statuts réflexifs. À un premier niveau, Müller (2010: 32) situe le *réflexe*. Dans le cas d'une vidéo-analyse de son propre enseignement, l'enseignant.e décrirait plutôt spontanément son corps, ses gestes, ses actions concrètes sans les mettre en relation avec lui/elle-même, avec son identité ou ses concepts de base. Il/Elle ne se met pas personnellement en relation avec l'activité qui est au centre de la réflexion. Il/Elle ne se mettra donc pas en cause. Le deuxième statut est celui de *la réfle-ct-ion*[6] (sic). L'enseignant.e analyse son agir professoral avec référence à lui/elle-même et par rapport au cadre de l'activité. Il/Elle sera capable d'expliquer pourquoi il/elle a agi de telle ou telle manière ou bien il/elle développera d'autres formes d'agir. Le sujet se met en relation avec ses actions. Le sujet et l'objet de l'observation se reflètent dans la *réfle-ct-ion*. Dans notre cas, c'est l'enseignant.e qui est le sujet et l'objet lui/elle-même de ce processus réflexif. Par contre, cette relation réflexive ne va pas au-delà des explications des actions (*ibid.*: 34). Pour cette raison, dans son modèle, Müller propose, comme troisième statut, la *réfle-x-ion* (sic). À ce niveau, le sujet prend en compte le contexte et les conditions du processus de réflexion (outils/dispositifs/tâche de réflexion, cadre personnel, interpersonnel,

[3] Deux des formateurs du projet ont pris le rôle des tuteurs/trices.

[4] Les considérations théoriques correspondent en partie au chapitre 2 dans Abendroth-Timmer, 2017.

[5] "meta-thinking (thinking about thinking) in which we consider the relationship between our thoughts and action in a particular context" (Kemmis, 1985: 41).

[6] Nous introduisons les tirets pour mettre en évidence l'opposition entre réflexion et réflection.

institutionnel, sociétal). Il/elle se pose la question de savoir ce qui a permis ou empêché, d'une part, le processus de la réflexion et, par la suite, une transformation ou une consolidation des valeurs, des attitudes et de l'agir. C'est par là que le sujet pourra amplifier son répertoire de comportements professionnels (*ibid.*: 35). Le sujet crée de nouvelles connaissances, attitudes et compétences (van Lier, 2004: 79-105) et développe ainsi son identité professionnelle.

L'identité et les connaissances professionnelles

Valadez Vazquez (2014: 412-8) souligne, à juste titre, la grande influence de la perception des propres compétences d'un.e enseignant.e sur l'évolution de son identité professionnelle et, par là, sur la confiance en soi, voire même sur l'investissement des apprenant.e.s. Selon Valadez Vazquez le concept de *soi professionnel* se réfère davantage à des processus cognitifs dans la perception, la description et la réalisation de l'enseignement. Le terme d'identité, lui, englobe tout ce qui relève du côté émotionnel, comme l'investissement, la confiance en soi, le plaisir ou même l'angoisse dans l'exercice professoral. D'après van Lier (2004), nous comprenons le terme "identité" comme:

> *un projet* ainsi qu'*une projection* du soi, dans l'interaction avec des groupes sociaux, des institutions et des contextes politiques spécifiques. Des identités sont formées de l'intérieur ainsi que de l'extérieur de manière qu'elles puissent devenir un lieu de négociation pour des individus et des groupes[7] (131).

L'identité est dynamique, flexible, voire incohérente (Lahire, 2011: 34-5). Elle se fonde sur des narrations que l'individu construit et reconstruit perpétuellement pour lui-même et pour son entourage (Danzak, 2011: 188; Dubar, 1991: 113). Bénichou (2006: 13) confirme que l'identité n'est pas "'monologique', […] elle s'élabore, se négocie par le dialogue. […] Ainsi, la constitution et l'entretien de notre identité restent 'dialogiques' toute notre vie durant". Tandis que la construction identitaire est un acte social, nous parlons du *soi* dans le cadre ontologique du développement de la personnalité. Le sujet ou le soi se manifestent sous la forme du concept cognitif de soi, de la confiance en soi et de l'estime personnelle (subjectivité/personnalité). Sur cette base, le sujet entre en interaction sociale et définit ses différents rôles sociétaux ou son identité. Ceci s'insère dans un cadre culturel et linguistique prédéterminé (Krewer & Eckensberger, 1991).

En vue d'une consolidation positive de l'identité professionnelle, Korthagen *et al.* (2014: 79-81) proposent que l'enseignant.e ne se focalise pas sur les moments critiques dans son enseignement. En revanche, il/elle devrait être incité.e à évaluer de manière positive ses traits de caractère et capacités personnelles dans un processus par lequel il/elle analysera le contexte, son comportement, ses compétences, ses convictions, son identité et ses motifs. Concernant le concept de soi et l'identité professionnelle des enseignant.es de langue, les compétences

[7] "*a project* as well as *a projection* of the self, in interaction with social groups, institutions, and particular political contexts. Identities are formed from within as well as from without, so that they can become a site of struggle for individuals and groups" (van Lier, 2004: 131).

linguistiques et les connaissances culturelles, ainsi que l'attitude envers d'autres langues et cultures, jouent un rôle primordial. De plus, le prestige de la langue enseignée, tel qu'il se transmet dans les programmes scolaires et dans la société, a une forte influence sur les attitudes et les objectifs des enseignant.e.s et de leurs apprenant.e.s (Schratz & Schrittesser, 2013: 187-9). Quant aux niveaux différenciés des contenus de la réflexion, Farrell (2016: 225-7) en propose plusieurs: les "philosophies", les "principes" et "théories" personnelles, les "pratiques", ainsi que la "réflexion critique"[8]. Farrell comprend par les philosophies les raisons personnelles ou biographiques de l'agir professoral qui sont pré-théoriques. Les principes correspondent aux hypothèses, conceptions et convictions par rapport à l'apprentissage des langues. Les théories sont les représentations subjectives et les connaissances théoriques à la base des activités thématiques choisies pour son enseignement. La pratique est le niveau concret et observable de l'enseignement tandis que la réflexion critique intègre le cadre sociétal, culturel, éthique et émotionnel de l'enseignement. Au-delà, les contenus spécifiques de la réflexion d'un.e enseignant.e de langue se manifestent à travers les questions se rapportant à sa biographie linguistique, à ses capacités et déficiences professionnelles ou aux apprenant.e.s et leur apprentissage linguistique (Kurz, 2015: 275-6).

Il est certain que le savoir de l'enseignant.e de langue doit couvrir différents domaines tels que les connaissances linguistiques, culturelles, pédagogiques et didactiques. L'enseignant.e développera probablement ses savoirs en fonction des changements sociétaux, culturels, institutionnels ou encore linguistiques. Afin de transférer ces connaissances théoriques, voire des savoirs savants et des savoirs enseignés dans la pratique d'enseigner, il est nécessaire que l'enseignant.e évalue les concepts acquis pendant la formation de sorte qu'ils soient utiles pour lui/elle et pour ses apprenant.e.s (Korthagen *et al.*, 2014: 79).

Il est également nécessaire de différencier le processus réflexif mental et individuel de la verbalisation explicite de cette réflexion par l'enseignant.e pour ses interacteurs/trices dans le contexte de formation ou de recherche.

La réflexion comme processus individuel et social

> Une part de mystère entoure toute action humaine. Nous n'avons pas accès à l'intériorité de l'"autre sujet" agissant, et rien ne dit que nos propres actions, leurs causes et leurs effets nous soient transparents. Cependant nous sommes capables d'interpréter les actions des autres et réciproquement, ou du moins nous le pensons (Cicurel 2011: 51).

Dans cette citation, Cicurel met l'accent sur un problème épistémologique: l'accès aux bases mentales d'actions visibles. Le problème concerne, non seulement le sujet qui observe l'acteur, mais également l'acteur lui-même qui questionne les causes de ses actions. En outre, la verbalisation de la réflexion ne représente pas forcément les pensées originales. De plus, cette verbalisation est matérialisée sous forme écrite ou orale et vise en même temps un.e interlocteur/trice précis.e (Stein, 2005: 34-5). Rivière (2011: 79) souligne que "le discours varie selon que les

[8] "Philosophy", "principles", "theories", "practice", "beyond practice" (Farrell, 2016: 225-7).

interlocuteurs ou informateurs connaissent ou non la visée de celui qui le suscite". En plus, il y a un délai temporel non négligeable entre l'activité et la réflexion (*ibid.*: 80-1). Finalement, Rivière (*ibid.*: 81) différencie "le discours direct" dans une situation coopérative de réflexion et "le discours rapporté", intégrant dans le discours réflexif la communication en salle de classe. Nous nous intéressons, dans la partie suivante, à ce processus de conscientisation dans un cadre de formation qui est nécessairement un cadre social.

Nous nous intéressons, dans la partie suivante, à ce processus de conscientisation dans un cadre de formation qui est nécessairement un cadre social comme le décrit Johnson (2009: 19).

> En fait, l'essence d'une perspective socioculturelle, c'est cet investissement dans la médiation dialogique comme composant d'une activité ciblée et pratique qui mène à et qui forme un développement cognitif à un niveau supérieur.[9]

Dans une telle médiation dialogique, l'enseignant.e a besoin de termes langagiers didactiques ou pédagogiques pour pouvoir décrire et évaluer ce qu'il/elle fait en salle de classe ou pour exprimer ses connaissances et ses concepts de l'acquisition des langues (Wipperfürth, 2015: 83). Ceci constitue néanmoins un problème épistémologique en soi, c'est-à-dire, comme le décrit Cicurel (2011: 64, en référence à Lahire, 2007): "[…] le fait que l'acteur ne soit pas habitué à décrire ce qu'il fait, qu'il ne possède pas les mots pour décrire l'action". En outre, Cicurel (*ibid.*: 54) met en relief le facteur temporel, soit la différence entre les pensées dans l'action et en aval de celle-ci.

> On peut donc craindre qu'un acteur enseignant, qui se remémore son action la construise en partie après coup, risque de faire état de motifs qu'il ne se connaissait pas sur le moment même.

Divers dispositifs sont mis en avant pour pouvoir affronter ce défi dans une approche réflexive en formation des enseignant.e.s de langue. Dans une démarche de conscientisation individuelle, les formateurs/trices proposent des journaux de bords, des biographies langagières écrites ou des portfolios. Borg (2006: 255) parle alors d'une "écriture réflexive"[10]. Dans le processus d'écriture, le sujet peut prendre son temps; il/elle se positionnera à distance et se libérera de ses émotions par rapport à son propre agir (Walker, 1985: 63).

Les approches dialogiques, comme les entretiens ou les discussions entre pairs ("*peer coaching*", Johnson, 2009: 100-103), se situent dans un cadre temporel plus restreint, ce qui stimule tout d'abord un "coaching à haute voix"[11] (Candy *et al.*, 1985: 102). Dans un tel processus, des enseignant.e.s peuvent aller voir, développer et évaluer réciproquement leurs cours. La réflexion peut aussi être accompagnée par des formateurs/trices qui invitent à des entretiens réflexifs. Les matériels de cours, un journal de bord ou bien une vidéo de l'action d'enseigner sont utiles afin

---

[9] "In fact, the essence of a sociocultural perspective is that engagement in dialogic mediation as a component of goal-directed practical activity leads to and shapes higher-level cognitive development" (Johnson, 2009: 19).

[10] "reflective writing" (Borg, 2006: 255).

[11] "thinking aloud coaching" (Candy *et al.*, 1985: 102).

de récapituler l'activité pédagogique analysée (Benitt, 2015; Kurtz, 2016). L'analyse des vidéos d'un.e autre enseignant.e se concentre davantage sur les actions que sur les émotions bien que celles-ci soient toujours présentes.

Le rôle des émotions et du corps

Mälkki (2012: 48-9) distingue deux types d'émotions de l'enseignant.e réflexif/ve. Il y a aussi bien des émotions positives et réconfortantes que des émotions négatives et déstabilisantes. Selon lui, l'individu cherche toujours à atteindre un état sécurisant. Par contre, le processus d'auto-réflexion risque d'avoir des effets troublants sur l'enseignant.e. L'individu tend, par exemple, à revivre les émotions qu'il a ressenties pendant la situation d'enseignement analysée. Le cas échéant, ceci provoque l'abandon du processus de réflexion. C'est pour cette raison que Mälkki conseille de confronter les enseignant.e.s à cette théorie afin de les sensibiliser à cet effet déstabilisant de leurs émotions (*ibid.:* 49).

Le but de la réflexion de son agir professoral n'est pas uniquement la conscientisation mais parfois également le développement physique de l'agir corporel, donc la modification de la façon dont l'enseignant.e a recours à son corps (posture, ton, voix, gestuelle, etc.). Ceci n'est pas une conséquence impérative de la conscientisation mais un parcours individuel à promouvoir par des dispositifs particuliers (par exemple la vidéographie ou la dramaturgie). Johnson (1994) met l'accent sur le fait que, dans certains cas, des (futur.e.s) enseignant.e.s se rendent compte de contradictions dans leur agir professoral sans pour autant savoir comment agir différemment. Cet agir de l'enseignant.e se rapporte au vécu corporel de ses mouvements, ses activités et ses interactions vis-à-vis des apprenant.e.s et d'autres acteurs/trices dans le champ institutionnel. L'aménagement physique du cadre de travail ainsi que les acteurs/trices ont leurs propres effets sur les manières d'agir et d'interagir. Un changement d'agir est un changement nécessairement physique et corporel. Ceci entraîne en même temps le conflit entre l'image de soi et le soi idéal (Ushioda, 2011). De ce point de vue, la réflexion et le développement professionnels ne sont jamais dépourvus de portée normative.

En général, l'auto-réflexion doit être accompagnée par des approches pratiques qui stimulent la perception visuelle, tactile et kinesthésique. Les approches pratiques peuvent produire d'autres manières d'agir et de nouvelles routines corporelles et interactionnelles. Ceci doit mener à une "réflexivité corporelle"[12] (van Manen, 1995: 13), voire une intériorisation cognitive et consciente de l'agir corporel. Ainsi, la perception de ses compétences est influencée de manière positive (Cosh, 1999: 25). L'enseignant.e sera donc capable de projeter son agir professoral dans le futur et d'évaluer ses effets possibles dans l'interaction en salle de classe. Parfois encore, l'enseignant.e réflexif/ve se rappelle sa propre scolarité et se compare avec ses ancien.ne.s enseignant.e.s lorsqu' il/elle était apprenant.e. La réflexion et l'action seront alors intégrées pour ainsi amorcer une transformation réelle, ce qui convient à des approches dramaturgiques. Des

[12] "embodied thoughtfulness" (van Manen, 1995: 13).

simulations de différentes situations pédagogiques invitent à vivre corporellement de nouvelles activités pédagogiques que l'enseignant.e n'avait pas encore appliquées (Elis *et al.*, 2015: 320). Outre ces approches dramaturgiques, nous intégrons dans cette perspective l'expérience d'approches innovantes du point de vue des apprenant.e.s quand les futur.e.s enseignant.e.s participent à des projets qu'ils/elles pourront un jour transférer dans le cadre scolaire, comme c'était le cas dans le projet CONFORME (voir *infra*).

Conceptualisation théorique de réflexion

Les différents concepts théoriques et approches pratiques discutées ci-dessus nous mènent à une définition complexe du processus de réflexion illustré dans le modèle suivant. Nous situons le/la futur.e enseignant.e au centre du modèle, entouré d'un cadre en gris clair avec des éléments internes à l'enseignant.e, et d'un cadre en gris foncé intégrant des éléments externes à l'enseignant.e, comme, par exemple, le cadre sociétal et institutionnel, d'autres acteurs/trices et le contexte linguistique et culturel. Nous utilisons des lignes en pointillé pour indiquer que les catégories représentées ne sont pas figées mais qu'elles s'entrecroisent. La réflexion portera sur ces éléments internes et externes et sera en même temps influencée par ceux-ci. La discussion des expériences peut se faire de manière coopérative avec des pair.e.s, des formateurs/trices, des chercheur.e.s. Les résultats attendus ne seront pas les mêmes que dans le cas de rédaction de textes auto-réflexifs par écrit pour soi-même sous forme de journal de bord ou bien pour le/la formateur/trice ou le/la chercheur.e.

Dans le cadre intérieur du modèle, en gris clair, figurent aussi bien les contenus que les objectifs de la réflexion au niveau cognitif et affectif. La personnalité de l'enseignant.e. joue sur ses attitudes et ses motivations. Les connaissances et les compétences influencent les expériences et les moyens pour pouvoir bien analyser son propre agir. Le concept de soi révèle un côté professionnel et un côté individuel (personnalité). Ce sont surtout les compétences (par exemple linguistiques) qui ont un effet important sur l'identité professionnelle. Finalement, il faut mettre l'accent sur la corporalité dans l'agir professoral et l'agir projeté (ce que l'enseignant.e peut s'imaginer appliquer dans le futur). Le modèle de la réflexion se présente, suit (Abendroth-Timmer, 2017: 111).

<table>
<tr><td rowspan="3">Cadre sociétal</td><td colspan="2">Apprenant.e.s</td><td colspan="3">Langues/cultures</td></tr>
<tr><td>Personnalité</td><td>Attitudes</td><td>Expériences</td><td>Connaissances théoriques / Compétences</td><td rowspan="2">Outil et contexte de réflexion</td></tr>
<tr><td>Concept de soi professionnel/ Identité professionnelle</td><td colspan="2">(futur.e) enseignant.e</td><td>Agir professoral/ Compétences pratiques</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cadre institutionnel et ses acteurs</td><td>Émotions</td><td>Motivations</td><td>Corporalité</td><td>Agir projeté</td><td>Formateurs/trices pour enseignant.es/ Chercheur.e.s</td></tr>
<tr><td>Ancien.ne.s enseignant.e.s</td><td colspan="2">Pair.e.s</td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

Figure 1: Modèle 1 – **Conceptualisation théorique de réflexion**

La réflexion est donc définie comme une pratique dynamique, aussi bien individuelle que sociale, qui se produit de manière rétrospective, prospective ainsi qu'en forme d'une analyse métacognitive, cognitive et affective (verbalisée) de l'agir professoral, de l'interaction sociale, du vécu corporel, des émotions et motivations impliquées. Elle se réalise dans un cadre sociétal et institutionnel, voire dans un espace culturel et langagier prédéterminé avec ses acteurs/trices et ses données physio-spatiales respectives. Ce cadre, marqué dans le modèle en gris foncé, est externe à l'enseignant.e. Ces conditions ou contextes dans lesquels se déroule le processus cognitif de la réflexion doivent, eux aussi, faire l'objet de réflexion. Le but de la réflexion est la décentration et le développement d'une compréhension profonde des causes et des explications possibles de son propre agir. Ensuite, l'enseignant.e réflexif/ve peut chercher la signification individuelle des concepts théoriques en didactique des langues-cultures. Il/elle va saisir, modifier ou redessiner des manières d'agir intériorisées et des manières alternatives d'agir pour consolider l'identité professionnelle ainsi que le concept de soi. Finalement, la réflexion peut mener aussi bien à une transformation des attitudes (cognitives et émotionnelles) et des comportements (physiques et interactionnels) qu'à une consolidation de ceux-ci face à ses propres valeurs ou au cadre sociétal. Le résultat de la réflexion est en même temps influencé par les outils et les contextes de la réflexion ainsi que par les acteurs/trices impliqué.e.s (pair.e.s, formateurs/trices/ chercheur.e.s).

La dynamique du processus réflexif: résultats empiriques

Le projet hybride CONFORME

Le projet "Cognitions, émotions et médiations en formation des enseignants de langue (CONFORME)"[13] a eu pour but de réfléchir à la portée d'éléments d'ordre intime, subjectif et personnel – émotion(s), concept de soi, rupture épistémique – dans la formation et la professionnalisation des (futur.e.s) enseignant.e.s de français langue étrangère (FLE) (Schneider & Xue, 2015; Abendroth-Timmer & Aguilar 2014).

Ce projet a permis de réfléchir à la manière de renforcer les liens entre la formation des enseignant.e.s et la recherche en didactique des langues-cultures. Il a ainsi été possible de faire la lumière sur ce qui:

- favorise la prise de conscience par le/la futur.e enseignant.e de la dimension identitaire, intime et personnelle qui influencera sa pratique;

[13] Projets jeunes chercheurs, DILTEC – Didactique des langues, des textes et des cultures – EA 2288. Composition de l'équipe: Jose Ignacio Aguilar Río (responsable), Dagmar Abendroth-Timmer (PR, Université de Siegen, Allemagne), Cédric Brudermann (MCF, UPMC, co-porteur), Grégory Miras (MCF, Université de Rouen Normandie), Ramona Schneider (Doctorante, Université de Siegen, Allemagne), Sofia Stratilaki (MCF, Sorbonne Nouvelle – Paris 3), Lin Xue (ATER-Doctorante, Sorbonne Nouvelle – Paris 3). http://www.univ-paris3.fr/projet-jeunes-chercheurs-2014-2015-cognitions-emotions-et-mediations-en-formation-des-enseignants-de-langues-conforme-255059.kjsp.

- sensibilise l'enseignant.e en formation à sa responsabilité pédagogique dans l'interaction avec ses apprenant.e.s dans le processus d'apprentissage, afin d'être mieux à même de l'assumer.

CONFORME a ainsi permis de mettre en place une étude durant une année académique, au travers d'un dispositif de formation proposé à des étudiant.e.s de M1 et M2 de didactique des langues et des cultures, inscrit.e.s pour partie à l'Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle et pour partie à l'Université de Siegen. Ces étudiant.e.s ont collaboré à distance en groupes bi-nationaux pour réaliser des tâches communes (cf. Annexe). L'enseignement d'une langue relève d'une pratique sociale qui nécessite des savoir-faire techniques. Or, la pratique enseignante génère aussi des attitudes et des comportements chez tou.te.s les participant.e.s à un dispositif d'apprentissage. L'équipe CONFORME a fait l'hypothèse que la prise de conscience, par l'enseignant.e, de ces aspects intimes, personnels et identitaires permettrait une attitude pédagogique réconfortante, ce qui devrait avoir une influence positive sur les possibilités développementales.

Les questions de recherche étaient les suivantes: comment de futur.e.s enseignant.e.s. de langue peuvent-ils/elles développer leurs compétences professionnelles de manière autonome et coopérative? Quelles sont les dimensions interpersonnelle, cognitive ou émotionnelle touchées par ce processus? Quels sont les processus réflexifs initiés par l'intégration des connaissances théoriques et de l'expérience pratique dans le projet?

Méthode de recherche

Dans le projet CONFORME, nous avons recueilli des données prenant la forme de synthèses théoriques d'articles scientifiques, de pré-questionnaires, de données procédurales des interactions sur une plateforme par courriels électroniques, de conversations par *chat* ou vidéoconférence[14] et de rapports réflexifs[15] individuels en fin de projet. Au total, 54 étudiant.e.s ont participé au projet. Pour la rédaction des rapports réflexifs, les étudiant.e.s ont reçu des consignes (cf. Annexe).

À titre d'exemple, nous avons analysé les rapports réflexifs finaux de sept participant.e.s du projet. Afin d'assurer une représentativité de la cohorte de participant.e.s, les critères de sélection étaient l'amplitude, la richesse et la profondeur de la réflexion ainsi que la contrastivité, voire l'hétérogénéité, dans les données des participant.e.s choisi.e.s. Ces données se basent sur différents types de réflexion quant aux points de repères (subjectif, théorique ou pratique) de leur réflexion et quant à la verbalisation des émotions. Les deux auteures ont appliqué des démarches complémentaires. L'une a codé les données avec le logiciel d'analyse qualitative MAXQDA[16] selon des critères prédéfinis (Figure 2) tandis que l'autre a

[14] Ces conversations ont eu lieu entre les stagiaires dans des petits groupes lors de la réalisation des tâches.

[15] Nous indiquerons par la suite des extraits des rapports réflexifs avec l'abréviation "RR" et le numéro du paragraphe indiqué par le logiciel d'analyse.

[16] http://www.maxqda.com.

fait une analyse strictement inductive pour valider et affiner les codes de l'analyse déductive. Nous avons ensuite dressé les critères d'analyse suivants (Abendroth-Timmer & Schneider, 2016: 107-8).

Types de réflexion	
	réflexe, description spontanée
	réfle-ct-ion, exploration du rapport entre soi et l'objet
	réfle-x-ion, contexte de la réflexion
Interaction dans la réflexion	
	avec soi, auto-réflexion
	avec les pair.e.s, co-construction
	avec des expert.e.s, validation
	avec des concepts théoriques
Émotions, attitudes, valeurs	
	émotions positives
	émotions négatives
	par rapport à l'agir
	par rapport aux connaissances théoriques
	par rapport aux processus de développement/transformation
	par rapport à l'objet de la réflexion, revivre des émotions
Effets de la réflexion: transformation	
	développement d'une représentation de l'agir professoral par la reconstruction des savoirs théoriques
	développement d'une représentation de l'agir professoral par la reconstruction de ses expériences d'apprentissage antérieures
	reconstruction des expériences d'enseigner par rapport à des concepts théoriques
	reconstruction des expériences dans le projet CONFORME par rapport à l'agir professoral
	reconstruction des expériences dans le projet CONFORME par rapport à des concepts théoriques
Effets de la réflexion: consolidation	
	par rapport à ses propres valeurs
	par rapport au cadre sociétal

Figure 2 – **Codes d'analyse**

Modèle des processus réflexifs individuels

Dans Abendroth-Timmer & Schneider (2016: 118), des études de cas ont été présentées et elles ont permis d'affiner les représentations du processus de réflexion afin de développer un deuxième modèle (Figure 3).

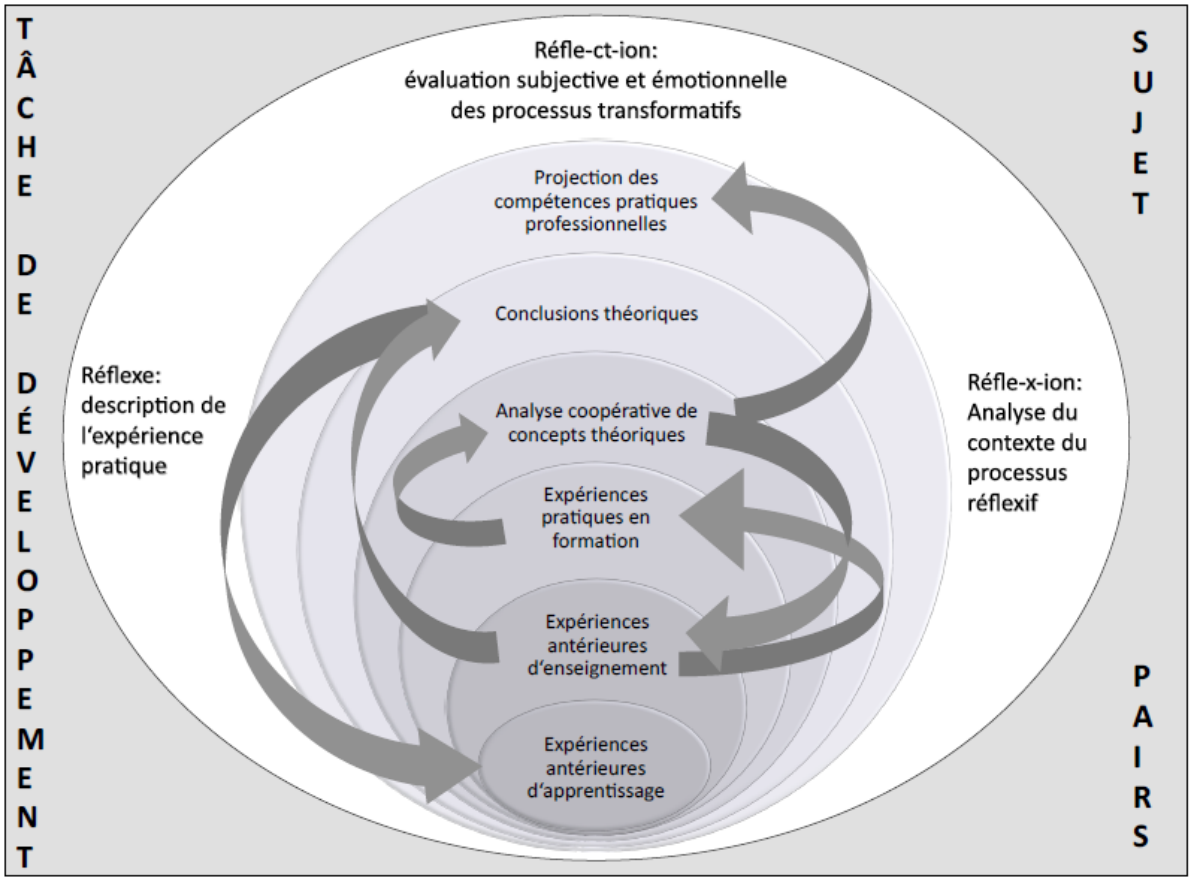

Figure 3: Modèle 2
Processus réflexifs individuels (Abendroth-Timmer & Schneider, 2016: 118)

Nous retrouvons, dans ce modèle, les trois types de réflexion selon Müller (2010), soit: le réflexe, la réfle-ct-ion et la réfle-x-ion. Ces trois types se manifestent dans les propos des participant.e.s au projet CONFORME. La réflexion est influencée par le sujet avec ses attitudes, ses expériences, ses compétences lingustique et culturelle, etc., et les pair.e.s avec lesquels il/elle entre en interaction dans une tâche réflexive de développement. Ceci forme le cadre contextuel de la réflexion. Dans les cercles des liens symbolisés par des flèches, les contenus de la réflexion apparaissent comme sa propre scolarité, des expériences scolaires des pair.e.s, des expériences d'enseignement ou les processus de coopération dans le projet. Les flèches indiquées dans ce modèle se réfèrent uniquement aux données analysées. D'autres liens à ajouter sont imaginables et devront être validés par des études postérieures et dans d'autres contextes formatifs. Par contre, la valeur de ce modèle est, avant tout, de mettre en relief une forte diversité et complexité individuelles dans le processus réflexif. Ceci va au-delà de l'hypothèse simplifiée d'après laquelle la formation doit promouvoir un transfert entre la théorie et la pratique.

Les deux cercles au milieu illustrent les contenus spécifiques à la formation, dans le cas du projet CONFORME, dans lequel le.s futur.e.s enseignant.e.s ont mené des expériences pratiques (corporelles, cognitives, interactionnelles ou émotionnelles). Dans le but de combler l'écart entre la théorie et la pratique,

ils/elles se sont retrouvé.e.s dans un projet novateur applicable à leur futur enseignement et ils/elles se sont confronté.e.s à des concepts théoriques à analyser de manière coopérative. Les deux cercles supérieurs montrent que les futur.e.s enseignant.e.s tirent de leur travail des conclusions soit théoriques soit pratiques par rapport à leur futur travail d'enseignant.e.

En outre, il n'y a pas de mouvement direct ou unidirectionnel entre les deux pôles théorique et pratique mais des traversées diversifiées et des mouvements de va-et-vient entre les concepts théoriques et différents types de pratique. Il y a les pratiques antérieures d'apprentissage ou d'enseignement des étudiant.e.s, les pratiques actuelles en formation et les pratiques projetées dans le futur champ professionnel. Ensuite, les étudiant.e.s parlent soit de leurs propres pratiques soit des pratiques des pair.e.s qui ont influencé leur réflexion. Finalement, l'analyse de la pratique peut aussi bien avoir un apport pour la pratique actuelle ou projetée que pour les conclusions théoriques et vice versa. Les flèches indiquent des mouvements réflexifs sans pour autant représenter des transformations. Un processus réflexif est un processus cognitif et émotionnel discontinu qui risque toujours d'être abandonné pour des raisons liées aux émotions, aux cognitions ou au cadre de la réflexion (tâche, dispositifs, pair.e.s, etc.). Le cas échéant, il se peut que ce processus résulte d'une consolidation positive des savoirs ou pratiques.

En général, le modèle proposé illustre la dynamique individuelle du processus réflexif tandis que le modèle de conceptualisation théorique de réflexion (voir *supra*) en donne les points de repères possibles. Le fait de réunir ici ces deux modèles accentue leur valeur de réciprocité entre la théorie et l'empirie. Les propos de participant.e.s de CONFORME, extraits des rapports réflexifs écrits, mettront ensuite à l'épreuve les deux modèles proposés. Nous présenterons des analyses à travers les propos des sept participant.e.s choisi.e.s. afin d'amplifier et de valider l'analyse précédente de seulement quatre études de cas présentées dans Abendroth-Timmer & Schneider (2016). La présente analyse se distingue de l'analyse précédente dans le fait que nous allons analyser ici les données de manière transversale Nous présentons les résultats sous trois angles de vue: les différents types de réflexion, l'interaction entre théorie et pratique et finalement les effets transformateurs que produisent les différents processus réflexifs.

Réflexe – réflection – réflexion

Quand le discours réflexif se réfère aux réflexes, les participant.e.s au projet donnent une simple description de ce qu'ils/elles ont fait comme dans l'exemple d'un rapport réflexif suivant:

> De plus, afin de rendre compte de ces concepts, nous nous sommes appuyées sur des dictionnaires et les textes que nous avions choisis, mais il nous a aussi été demandé de nous nourrir de nos expériences personnelles en tant que stagiaire/enseignant et apprenant (Zoé, RR8[17]).

[17] Nous utilisons des pseudonymes pour les prénoms des participant.e.s. Les propos des étudiant.e.s sont rendus en version originale sans correction.

Tandis que dans ce propos l'étudiante décrit des stratégies sans donner des raisons pour leur application, dans l'extrait ci-après, le participant John évalue les méthodes de travail de manière émotive et personnelle.

> D'un autre côté, le fait de travailler en groupe a signifié pour moi une expérience positive. Malgré les inconvénients présentés par rapport à l'organisation du groupe (arrivée tardive au cours), je pense qu'on a tous travaillé d'une façon uniforme et organisée. Par exemple, tous les membres du groupe ont eu l'opportunité de participer à une tâche spécifique, bien évidemment tenant compte des idées conçues au sein des discussions […]. En même temps, ce type de travail obéit aux idées évoquées par Vygotsky […] et sa théorie de la zone proximale de développement, qui vise à la résolution d'un problème "soit sous la guidance d'un adulte, soit en collaboration avec des copains plus capables". Etant donné que nous avons travaillé tous au même rythme, nous sommes arrivés à la construction de vrais espaces de discussion et construction d'idées, d'une connaissance collective (John_RR12-13).

Il y a ici des traces de réfle-ct-ion, c'est-à-dire d'une mise en relation de ses propres savoirs et attitudes avec le vécu. De plus, l'étudiant fait le lien entre ses expériences pratiques et les concepts théoriques acquis lors du projet. D'une façon similaire, Zoé souligne l'influence des expériences personnelles de tous les groupes sur l'acquisition des concepts théoriques.

> En fusionnant des informations recueillies dans les textes et celles issues de nos expériences personnelles, il nous a fallu construire des problématiques pertinentes qui soulevaient les thèmes imposés (Zoé_RR8-9).

Par contre, Zoé et John ne prennent pas encore bien en compte l'effet du contexte sur leur conscientisation et sur l'acquis de savoirs, comme le fait Tom dans son rapport réflexif.

> Cette expérience m'a montré que le travail en groupe permettait une stimulation intellectuelle importante. Nous n'étions pas toujours d'accord, mais c'est justement nos points de vue différents sur l'enseignement des langues, sur "l'apprenant idéal", sur les différents enseignants que nous avons eus tout au long de notre scolarité, qui nous ont permis de réfléchir sur les pratiques de classe et ainsi faire évoluer notre pensée (Tom_RR15).

Les discussions entre les pair.e.s et les contradictions entre le vécu et les savoirs déclenchent des processus de réflexion sur la pratique enseignante. Ceci amène Manuel à des processus cognitifs complexes.

> Quant aux compétences émotionnelles, il faudrait avouer qu'il s'agit de la première fois que je me suis mis en contact avec une théorie et une approche de la didactique par ce domaine. Les concepts d'agape, authenticité, omniprésence et éducabilité par exemple, m'étaient complètement inconnus, même si j'avais déjà suivi une formation en didactique des langues à l'Université de São Paulo. Bien que ma pratique en salle de classe m'ait toujours souligné la place importante qu'ont les rapports de ce genre, la micro-progression de chaque tâche (l'ordre des petites tâches dans chaque tâche) a collaboré à l'articulation entre nos expériences personnelles et les théories. La récupération "par les discussions initiales" de nos anciennes représentations de l'apprenant et de l'enseignant idéals a été fructueuse pour leur confrontation avec les nouveaux concepts trouvés dans les textes (Manuel_RR14).

L'étudiant prend en compte la théorie, sa pratique enseignante et les réflexions sur le sujet du cours dans le cadre de son groupe. Il indique précisément les savoirs acquis et explique ce qui a permis ce progrès personnel. Finalement, le participant Léo analyse même l'effet de la rédaction du rapport réflexif quand il écrit le paragraphe suivant:

> Ce rapport réflexif a été l'occasion pour moi de mettre des mots sur mes ressentiments lors de l'expérience. Grâce à ce rapport, j'ai pu me rendre compte à quel point j'ai acquis de nombreuses connaissances à la fois théoriques et pratiques sur le domaine de l'enseignement (Léo_RR36).

Nous trouvons ici un exemple de réflexion.

Entre des concepts théoriques et des pratiques

Dans les extraits discutés jusque-là, apparaissent les diverses références que les futur.e.s enseignant.e.s font aux concepts théoriques et aux différentes pratiques dont d'autres traces seront ajoutées. C'est encore Manuel qui écrit le texte suivant:

> Le texte de Jean-Claude Maurin a été bien pertinent comme base théorique pour accompagner l'expérience avec le projet CONFORME et pour collaborer à des réflexions déclenchées pendant ma pratique professionnelle et ranimées par cette expérience. La question de l'autonomie de l'apprenant, par exemple, occupait mon esprit depuis plusieurs mois. Pendant la première tâche, questionné sur l'apprenant idéal, tandis que la plupart de mon groupe jugeait essentiel la motivation, j'ai répondu sans hésiter que mon apprenant idéal est celui qui fait preuve d'autonomie. Je ne m'étais pas encore rendu compte que cette qualité serait la plus exigée de moi pendant cette formation: "Il s'agit bien avec la FOAD de donner une place plus centrale à l'apprenant et de valoriser son autonomie" (Maurin, 2004: 184). Et par rapport à mon expérience professionnelle, une des tâches que je juge la plus difficile est l'autonomisation de l'apprenant (Manuel_RR11-12).

Manuel trace le lien entre la théorie et son expérience vécue. De plus, il se projette dans sa future pratique enseignante (apprenant idéal). Il accentue, dans un autre paragraphe, le rôle de l'échange entre pair.e.s.

> Dorénavant ce concept – éclairé par le travail collectif et collaboratif sur les textes et nos représentations d'un enseignant idéal – me permet une réflexion plus profonde sur ma pratique professionnelle (Manuel_RR15).

Léo met l'accent sur ses acquis théoriques. Il les évalue, de manière émotionnelle, et réussit à prendre conscience du rôle des émotions dans la pratique enseignante, comme le montrent ses propos.

> Tout d'abord, au niveau de la compétence émotionnelle, j'ai réussi à mieux comprendre et à faire les liens nécessaires entre "émotions" et "apprentissage". En effet, avant de commencer ce projet, je ne m'étais jamais posé la question de savoir s'il existait un lien entre ces deux notions. À la lecture des textes pour la première tâche et durant l'étape de rédaction de la tâche, j'ai vraiment compris que l'émotion faisait partie intégrante et qu'elle était indissociable de l'enseignement, et qu'un enseignant est amené à en ressentir plusieurs pendant sa carrière: de la tristesse, de la joie, de la frustration et de la motivation (Léo_RB6).

Zoé rapproche la théorie à l'expérience dans le projet pour ensuite prendre en considération son futur agir professoral quand elle décrit:

> En nous apportant des éléments théoriques et des réflexes méthodologiques, cette modalité de travail nous a fait prendre conscience des enjeux d'un travail de groupe à distance. En nous confrontant à certaines difficultés, nous avons dû réfléchir à notre manière de s'organiser et mettre en place des stratégies que nous pourrons utiliser de nouveau lorsque que nous prendrons en charge une classe (Zoé_RR24).

Une autre étudiante, Laura, relie ses conclusions théoriques à ses expériences en tant qu'enseignante suppléante. Elle souligne, en même temps, le rôle de la discussion avec les pair.e.s.

> Le texte de Cosmopopoulos souligne le rôle central de la relation entre l'enseignant et l'apprenant et son effet de catalyseur dans l'apprentissage. […] Celle-ci devrait être plutôt distanciée pour qu'elle permette une perspective interne et externe à la fois. Pour moi cette conclusion était très importante comme, dans mon activité en tant qu'enseignante suppléante, j'ai souvent senti le désir de vouloir établir une très bonne relation intensive avec les apprenants pour ainsi créer une atmosphère d'apprentissage agréable et productive. En même temps, je me suis aussi souvent rendu compte que ceci provoque un conflit intérieur en moi […] La réflexion dans la discussion et la comparaison des propos des autres participants avec mes propres expériences m'a très bien fait comprendre qu'une distance appropriée est importante et absolument nécessaire (Laura_RR8). [18]

Cet extrait montre les conflits intellectuels et émotionnels des futur.e.s enseignant.e.s quant à l'intégration de leurs savoirs conceptuels et de leurs pratiques enseignantes dans une représentation complexe de leur rôle et leurs motivations professionnelles.

Transformations et consolidations

Le dernier propos montre que le processus réflexif risque de révéler des émotions négatives ressenties dans le contexte d'enseignement. En outre, le dispositif proposé a provoqué des moments déstabilisants, comme le décrit Léo.

> De plus, le côté médiatique a aussi été intéressant mais m'a été moins bénéfique, en ce sens que je préfère rencontrer directement les personnes avec lesquelles je travaille plutôt que de passer via un écran qui, selon moi, rend les échanges un peu impersonnels. Le contact humain est très important pour moi et pourtant, tous les membres de mon groupe ont voulu se voir grâce à Skype (Léo_RR9-10).

---

[18] Der Text von Cosmopopoulos betont die zentrale Rolle des Lehrer-Schüler-Beziehung und ihren, katalysatorischen' Einfluss auf das Lernen. […] Diese sollte relativ distanziert sein, damit sie gleichzeitig einen Blickwinkel von außen und innen ermöglicht. Für mich war diese Erkenntnis besonders wichtig, da ich in meiner eigenen Lehrtätigkeit als Vertretungslehrerin schon oft den Wunsch verspürt habe, eine besonders gute oder intensive Beziehung zu den Schülern aufbauen zu wollen, um so eine angenehme und produktive Lernatmosphäre zu schaffen. Ich habe gleichzeitig aber auch schon oft bemerkt, dass gerade dies für mich zu einem inneren Konflikt wurde (…) Die Erkenntnis, dass eine angemessene Distanz wichtig und unbedingt nötig ist, wurde mir in der Reflexion der Diskussion und dem Abgleich der Beiträge der Anderen mit meinen eigenen Erfahrungen sehr deutlich (Laura_RR8).

Il y a ici une consolidation de l'attitude envers les dispositifs médiatiques. D'autres propos de la même personne indiquent cependant l'apport positif de l'expérience dans le projet. Léo fait la réflexion suivante:

> En tant que participant, je me rends compte que cette expérience d'enseignement m'a beaucoup apporté, tant au niveau relationnel qu'au niveau scolaire. J'ai en effet apprécié travailler avec des personnes qui souhaitent devenir enseignants de langue(s) et qui partagent la même passion que moi: l'enseignement du français et/ou d'autres langues étrangères. J'ai pu rencontrer de nouvelles personnes que je ne connaissais pas, notamment les membres de mon groupe ainsi que des camarades allemands (Léo_RR28-29).

Dans ce cas, l'effet transformateur est fourni par le cadre social et non par les dispositifs médiatiques du projet. Zoé intègre les deux aspects du travail en groupe et du travail médiatisé, comme suit:

> Par conséquent, à la vue de tous les aspects positifs que comprend un travail de groupe médiatisé, je souhaiterais pouvoir mettre en place un tel dispositif quand je prendrai en charge une classe. Après avoir expérimenté cette modalité de travail, j'essaierai de contourner les difficultés que j'ai pu rencontrer (Zoé_RR23).

Zoé se voit dans sa fonction de futur.e enseignant.e et envisage même des modifications pédagogiques. Dans le rapport réflexif de la participante Sofia se trouvent des traces très concrètes d'une transformation quand elle écrit:

> D'un point de vue professionnel, la transférabilité de cette expérience comporte trois éléments:
> - cela permet de mieux comprendre le point de vue des apprenants lorsqu'ils ont une tâche de groupe à effectuer et d'être conscient des difficultés ou obstacles qu'ils peuvent rencontrer;
> - du point de vue des outils, des plateformes que l'on peut utiliser dans ce type de travail, cela permet d'être capable de conseiller les apprenants sur les plateformes à utiliser en fonction du type de tâche à accomplir;
> - cette expérience permet également de rappeler l'importance de la motivation, notamment dans le travail de groupe car un participant démotivé peut déséquilibrer le groupe (Sofia_RR21-24).

Tandis que Sofia et Zoé font une projection dans le futur, Manuel, par contre, peut déjà relier le vécu dans le projet à ses expériences antérieures d'enseignement.

> Mes expériences professionnelles en tant que professeur de français et de portugais en langue étrangère ont souligné la cruelle nécessité du renouvellement du matériel didactique à disposition de l'enseignant de portugais. En effet, les formations de professeurs de portugais en langue étrangère sont rares, contrairement à une abondance de licences et de masters dédiés à l'enseignement de FLE. Ainsi, mon projet au sein du milieu universitaire tend à pouvoir pallier ce manque. C'est pourquoi tous les apports [de] la discipline Tice qui m'ont été apportés en tant que compétences académiques me seront aussi utiles en tant qu'enseignant (Manuel_RB5-6).

En général, les propos des participant.e.s montrent qu'une réflexion fructueuse en vue d'une transformation positive exige un encadrement judicieux.

Limites et conclusions

Nous avons illustré par l'analyse des rapports réflexifs que les processus de réflexion des étudiants en formation d'enseignant.e.s de langue se distinguent de la manière dont les étudiant.e.s recourent au projet hybride, à des expériences personnelles, à des concepts théoriques et à la projection dans leur future pratique enseignante. Ceci fait preuve d'une validation de notre modèle 1 de conceptualisation théorique de réflexion. Quant au modèle 2 des processus réflexifs individuels, l'analyse transversale a permis de mettre en relief les divergences individuelles possibles quant aux types de réflexion, aux transferts entre la théorie et la pratique et concernant les mouvements de transformation ou de consolidation. D'autres recherches devront être entamées en vue de déterminer davantage les contextes et les dispositifs formatifs susceptibles de promouvoir des réflexions auto-déterminées. En même temps, il faut discerner les limites de différents dispositifs dans l'approche réflexive en formation des futur.e.s enseignant.e.s de langue Les expériences vécues dans le projet ont pu stimuler des processus réflexifs auprès des étudiants. Néanmoins, elles ne leur ont pas permis l'expérimentation d'enseigner. Il faut donc souligner que les résultats des processus réflexifs dépendent énormément des contextes et des acteur.tric.es dans le domaine et des consignes.

Références bibliographiques

ABENDROTH-TIMMER, DAGMAR. 2017. Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28: 1, 101-126.

ABENDROTH-TIMMER, DAGMAR & JOSE I. AGUILAR RÍO. 2014. Accompagner la formation de futurs enseignants de langue en tandem interculturel médiatisé: la sensibilisation aux fonctions du tutorat. ABENDROTH-TIMMER, DAGMAR & EVA-MARIA HENNIG (dir.). *Plurilingualism and multiliteracies. International research on identity construction in language education*. Frankfurt/M.: Lang, 297-309.

ABENDROTH-TIMMER, DAGMAR & RAMONA SCHNEIDER. 2016. Dass jedoch Emotionen einen immensen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, war mir nicht bewusst: Berufsbezogene Reflexionsprozesse in der universitären Lehrerbildung. LEGUTKE, MICHAEL & MICHAEL SCHART (dir.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 99-126.

BÉNICHOU, MEIDAD. 2006. *Le multiculturalisme*. Rosny: Bréal.

BENITT, NORA. 2015. *Becoming a (better) language teacher. Classroom action research and teacher learning*. Tübingen: Narr.

BORG, SIMON. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum.

CANDY, PHILIP, SHEILA HARRI-AUGSTEIN & LAURIE THOMAS. 1985. Reflection and the self-organized learner: a model of learning conversations. BOUD, DAVID, ROSEMARY KEOGH & DAVID WALKER (dir.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page; New York: Nichols Publishing Company, 100-116.

CICUREL, FRANCINE. 2011. Le dire sur le faire: un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. BIGOT, VIOLAINE & LUCILE CADET (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théorique et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve, 51-69.

COSH, JILL. 1999. Peer observation: a reflexive model. *ELT Journal* 53: 1, 22-27.

COSMOPOULOS, ALEXANDRE. 1999. La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie* 128: 1, numéro thématique: *L'alternance: pour une approche complexe*, 97-106.

DANZAK, ROBIN L. 2011. Defining identities through multiliteracies: El teens narrate their immigration experiences as graphic stories. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55: 3, 187-196.

DEWEY, JOHN. 1993. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.

DUBAR, CLAUDE. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

ELIS, FRANZISKA, ADRIAN HAACK & HANNES MEHNERN. 2015. Dramapädagogische Methoden und Projekte in der Lehramtsausbildung: Erfahren "Erproben" Einsetzen. HALLET, WOLFGANG & CAROLA SURKAMP (dir.). *Dramadidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 319-342.

ESTEVE RUESCAS, OLGA. 2013. Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria* 19, 13-36.

FARRELL, THOMAS S.C. 2016. Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: an appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research* 20: 2, 223-247.

JOHNSON, KAREN E. 1994. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education* 10: 4, 439-452.

JOHNSON, KAREN E. 2009. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge.

KEMMIS, STEPHEN. 1985. Action research and the politics of reflection. BOUD, DAVID, ROSEMARY KEOGH & DAVID WALKER (dir.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page; New York: Nichols Publishing Company, 139-163.

KORTHAGEN, FRED A. J., ANNEMARIEKE HOEKSTRA & PAULIEN C. MEIJER. 2014. Promoting presence in professional practice: a core reflection approach for moving through the U. GUNNLAUGSON, OLEN, CHARLES BARON & MARIO CAYER (dir.). *Perspectives on theory U – Insights from the field*. Hershley, PA: Business Science, 77-96.

KURTZ, JÜRGEN. 2016. Videografie im Kontext qualitativer fremdsprachendidaktischer Forschung. JÄKEL, OLAF & HOLGER LIMBERG (dir.). *Unterrichtsforschung im Fach Englisch: Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung*. Frankfurt am Main: Lang, 29-62.

KURZ, NATALIA. 2015. *"Muttersprachler ist kein Beruf!" Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte*. Tübingen: Stauffenburg.

KREWER, BERND & LUTZ H. ECKENSBERGER. 1991. Selbstentwicklung und kulturelle Identität. HURRELMANN, KLAUS & DIETER ULRICH (dir.). *Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. völlig neubearbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz, 573-594.

LAHIRE, BERNARD. 2007. *L'esprit sociologique*. Paris: Édition la Découverte.

LAHIRE, BERNARD. 2011. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Pluriel.

LEGUTKE, MICHAEL & MICHAEL SCHART (dir.). 2016a. *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

LEGUTKE, MICHAEL & MICHAEL SCHART. 2016b. *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven*. LEGUTKE, MICHAEL & MICHAEL SCHART (dir.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-46.

MÄLKKI, KAISU. 2012. What does it take to reflect? Mezirow's theory of transformative learning revisited. *Lifelong Learning in Europe* 1, 44-53.

MAURIN, JEAN-CLAUDE. 2004. Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. *Distances et savoirs* 2: 2, 183-204.

MEZIROW, JACK. 2009. An overview on transformative learning. ILLERIS, KNUD (dir.). *Contemporary theories of learning … Learning theorists in their own words*. London: Routledge, 90-105.

MÜLLER, STEFAN. 2010. Reflex, reflektion und reflexion. Dimensionen von reflexivität in der lehramtsausbildung. LIEBSCH, KATHARINA (dir.). *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 27-52.

RIVIÈRE, VÉRONIQUE. 2011. Comment saisir l'agir enseignant? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles. BIGOT & CADET (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théorique et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve, 71-85.

ROTERS, BIANCA. 2012. *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen US-amerikanischen Universität*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

SCHNEIDER, RAMONA & LIN XUE. 2015. Interaction en formation des enseignants de langue: sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Les Cahiers de l'Acedle* 12: 3, 195-221.

SCHRATZ, MICHAEL & ILSE SCHRITTESSER. 2013. Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? BERNER, HANS & RUDOLF ISLER (dir.). *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Hohengehren, 177-198.

STEIN, SABINE. 2005. Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule. Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung. Freiburg. phfr.bsz-bw.de/files/3/Stein.pdf].

TERHART, EWALD. 2011. Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. HELSPER, WERNER & RURDOLF TIPPELT (dir.). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim & Basel: Beltz, 202-224. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57).

USHIODA, EMA. 2011. Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning* 24: 3, 199-210.

VALADEZ VAZQUEZ, BEATE. 2014. *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von angehenden Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern. Eine qualitative Untersuchung*. Stuttgart: Ibidem.

VAN MANEN, MAX. 1995. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1: 1, 33-50.

VAN LIER, LEO. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

VIEBROCK, BRITTA. 2014. Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 72-85.

WALKER, DAVID. 1985. Writing and reflection. BOUD, DAVID, ROSEMARY KEOGH & DAVID WALKER (dir.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page; New York: Nichols Publishing Company, 52-68.

WIPPERFÜRTH, MANUELA. 2015. Professional vision *in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster, New York: Waxmann.

Annexe

Pré-questionnaire

1. Je souhaite avoir le questionnaire en français/allemand.
2. Qu'entendez-vous par "enseigner"?
3. Qu'entendez-vous par "émotion"?
4. Voyez-vous un lien entre "enseigner" et "émotion"?
5. Ci-dessous un extrait d'entretien [vidéo] auprès d'une étudiante en didactique, qui décrit son projet de devenir enseignante. Merci de le commenter.
6. Ci-dessous un extrait d'entretien [vidéo] auprès d'un étudiant en didactique, qui décrit son expérience d'enseignement. Merci de le commenter.
7. Je suis la formation en Allemagne/France
8. Si vous suivez la formation en France, avez-vous été dispensé.e du stage?

Liste des tâches

Tâche 1: "Avec quel type d'apprenant.e.s aimeriez-vous travailler?"

Tâche 2: "Y a-t-il des enseignant.e.s qui vous ont fait une impression (dé)favorable au cours de votre apprentissage d'une langue?"

1. Pensez à la question suivante et notez les idées qui vous viennent à l'esprit: "Avec quel.le.s apprenant.e.s aimeriez-vous travailler?". Face à vos idées, essayez de trouver celles qui comportent une dimension subjective, émotionnelle. Rapportez votre réflexion individuelle dans le forum de votre groupe.

2. Au sein de votre groupe – sur le forum ou sur Skype (pensez à enregistrer la discussion) – échangez sur les différentes idées individuelles et développez ensuite une réponse co-construite à la question posée. Documentez à nouveau le résultat collectif de votre groupe, en forme d'un seul remue-méninge.

3. Choisissez au moins trois textes par groupe dans "Articles" sur le site CONFORME. Pour la tâche 1, nous vous proposons de choisir des textes qui portent les notions émotions et/ou intérêt/motivations. Vous pouvez également chercher des textes scientifiques supplémentaires, que vous nous soumettrez pour validation.

4. Réalisez collaborativement une synthèse de deux pages dans une des langues de travail du projet (en prenant en considération les critères pour l'évaluation). Illustrez votre point de départ, expliquez les différentes théories susceptibles à donner une réponse à la question de départ, donnez une conclusion théorique avec un retour sur vos théories subjectives et vos propres expériences. Vous déposerez votre synthèse finale, en format doc de préférence, dans l'Espace de dépôts en respectant la date signalée. Vous donnerez à votre fichier le nom de la tâche en cours, suivi du numéro de votre groupe, par exemple: "Tâche1_Groupe1.doc". Il est aussi possible de déposer un document créé directement sur votre Google Drive, si vous en ayez un, en suivant les mêmes indications pour le nom du fichier.

Rapport réflexif

Le rapport réflexif individuel est votre dernière tâche. Il s'agit d'indiquer ce que votre participation au dispositif d'apprentissage vous a apporté.

- Apports de la théorie concernant le développement des compétences professionnelles: quels gains professionnels au niveau des compétences théorique, linguistique, interculturelle, émotionnelle, coopérative, médiatique, motivationnelle, de pratique de classe ou d'autonomie, etc.?

- Apports de l'expérience de travail en équipe et de communication médiatisée: quelle transférabilité en tant que (futur.e) enseignant.e? Quelles difficultés, quels moyens pour les contourner et/ou les dépasser?

- Apports de l'expérience en tant que participant.e, apprenant.e, futur.e enseignant.e: quel sont les gains professionnels au niveau des compétences pratiques maintenant et pour votre projet professionnel?

  La longueur de votre rapport sera de quatre pages environ. Vous devez utiliser les trois questions ci-dessus pour articuler votre raisonnement. Le rapport peut aussi être l'occasion de donner aux tuteurs/trices un retour plus précis à propos de questions spécifiques qui concernent la formation et l'expérience, et que vous n'avez pas pu aborder précédemment. Vous pouvez vous inspirer des échanges qui ont lieu au sein de votre groupe, et/ou de la séance en présentiel. Il est attendu que vous utilisiez un style académique (attention aux références) et que vous montriez que vous vous êtes approprié les idées que vous avez manipulées lors des tâches précédentes, en les intégrant dans votre argumentaire. À ce propos, les consignes formelles précédemment signalées quant aux citations restent valables.