



HAL
open science

La construction de l'identité professionnelle de futurs enseignants de FLE au Viêt-Nam : les traces de réflexivité dans les pratiques d'écriture

Thi Phuong Uyen Le

► To cite this version:

Thi Phuong Uyen Le. La construction de l'identité professionnelle de futurs enseignants de FLE au Viêt-Nam : les traces de réflexivité dans les pratiques d'écriture. Linguistique. Université d'Avignon, 2021. Français. NNT : 2021AVIG1210 . tel-03637624

HAL Id: tel-03637624

<https://theses.hal.science/tel-03637624>

Submitted on 11 Apr 2022

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.



THÈSE DE DOCTORAT D'AVIGNON
UNIVERSITÉ

Culture et Patrimoine ED 537
Sciences du langage

**ICTT Identité Culturelle, Texte
et Théâtralité**

Présentée par

LE Thi-Phuong-Uyên

**LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ
PROFESSIONNELLE DE FUTURS
ENSEIGNANTS DE FLE AU VIÊT-NAM :
LES TRACES DE RÉFLEXIVITÉ DANS
LES PRATIQUES D'ÉCRITURE**

Soutenue publiquement le 16/12/2021 devant le jury composé de :

Monsieur Philippe BLANCHET, Université Rennes 2
Madame Marielle RISPAIL, Université Jean Monnet
Monsieur Luc BIICHLÉ, Université d'Avignon
Madame NGUYEN Xuan-Tu-Huyen, Université de Pédagogie de HCM Ville
Madame Chantal WIONET, Université d'Avignon
Madame Annemarie DINVAUT, Université d'Avignon

Rapporteur
Rapporteure
Examineur
Examinatrice
Examinatrice
Directrice de thèse



THÈSE DE DOCTORAT D'AVIGNON
UNIVERSITÉ

Culture et Patrimoine ED 537
Sciences du langage

**ICTT Identité Culturelle, Texte
et Théâtralité**

**LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ
PROFESSIONNELLE DE FUTURS
ENSEIGNANTS DE FLE AU VIÊT-NAM :
LES TRACES DE RÉFLEXIVITÉ DANS
LES PRATIQUES D'ÉCRITURE**

Volume 1

Présentée par

LE Thi-Phuong-Uyên

Sous la direction de

Annemarie DINVAUT

Một chữ nên Thầy, một ngày nên nghĩa

*Celui qui t'enseigne un caractère est ton maître, tu dois reconnaissance à celui qui
t'apporte une aide même en un seul jour*

Proverbe vietnamien

REMERCIEMENTS

Je voudrais adresser mes remerciements les plus profonds à :

- ❖ Madame Annemarie Dinvaut qui a accepté de diriger ma thèse avec autant de compétence que de compréhension, donc ses conseils m'ont été précieux.
- ❖ Madame Nguyen Xuan-Tu-Huyen qui a suivi et accompagné mes premiers pas dans la recherche par sa bienveillante exigence.
- ❖ Madame Marielle Rispaïl pour toute notre collaboration et ce qu'elle m'a appris pendant nos partenariats depuis presque 20 ans.
- ❖ Mes professeures et professeurs de l'Université de Caen, particulièrement avec qui j'ai eu l'honneur de travailler ou que j'ai l'honneur de rencontrer au cours de leur mission à Ho-Chi-Minh Ville. C'est émouvant de vous savoir près de moi en pensée.
- ❖ Mes ami.e.s et collègues du Département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville qui m'ont offert une écoute véritable par leur compréhension, leurs conseils et encouragements au cours de ces longs mois.
- ❖ Mes étudiant.e.s de la promotion 2015-2019 qui ont bien voulu partager avec moi leurs productions écrites rédigées pendant leurs deux dernières années à l'université. Avec eux et elles, plusieurs projets d'innovation mis en expérimentation avec succès à l'UP et dans le secondaire m'ont impressionnée par leur enthousiasme vers le métier.
- ❖ Mes parents, mes frère et sœur, mon mari et mes enfants, qui m'ont soutenue moralement et qui ont accepté mon peu de disponibilité pendant les derniers mois de mon travail.

Sans elles et eux, cette thèse n'aurait pas pu voir le jour.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	9
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	11
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	13
INTRODUCTION	15
PARTIE 1 : ANALYSE D'UN CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE EN MUTATION	19
CHAPITRE 1 - QUI SUIS-JE, MOI QUI ÉCRIS ?	21
1. L'enseignante et la formatrice.....	22
2. La chercheuse.....	25
CHAPITRE 2 - LE CONTEXTE VIETNAMIEN EN ÉDUCATION ET EN FORMATION	29
1. Le Viêt-Nam et ses langues	31
2. Les habitudes d'éducation : valeurs culturelles et limites.....	32
3. Les grandes politiques linguistiques vietnamiennes	36
4. L'organisation des enseignants au Viêt-Nam.....	38
CHAPITRE 3 - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE À L'UP DE HCMV : QUELS DÉFIS ? QUELLES PERSPECTIVES ?	43
1. Ho-Chi-Minh Ville : un contexte plurilingue	44
2. L'Université de Pédagogie de HCMV	44
3. Le département de français et ses formations	46
4. Quelle circulation entre les différents volets de la formation d'enseignants de FLE ?.....	46
CHAPITRE 4 - DES FORMATEURS DE FRANÇAIS FACE À UNE TRANSFORMATION DE LEUR MÉTIER	61
1. De la dynamique de recherche aux dynamiques de terrain.....	61
2. Construction identitaire du corps enseignant via des activités de formation et de recherche	65
3. Quelle place pour une formation à la réflexivité ?.....	67
4. Qui sont les formateurs et formatrices ?	69
5. La place naissante de la réflexivité dans cette formation.....	70
PARTIE 2 : CADRE CONCEPTUEL	73
CHAPITRE 1 - LA PROFESSIONNALISATION : UN PROCESSUS COMPLEXE POUR UNE TENDANCE INÉVITABLE	75
1. La professionnalisation : un processus en évolution.....	76
2. La professionnalisation : un processus multiforme.....	81
3. La professionnalisation : un processus des tensions	84
4. La professionnalisation : un processus du développement professionnel.....	88
5. Résumé du chapitre.....	91
CHAPITRE 2 - LA FORMATION UNIVERSITAIRE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : DÉFIS, OUTILS, DÉMARCHES	93
1. Tentatives de professionnalisation des enseignants et leurs difficultés	94
2. Des outils d'articulation entre formation professionnelle et formation universitaire	95
3. Les démarches d'analyse du travail d'enseignant.....	107
4. Vers une formation à la réflexivité et au développement identitaire	129
5. Résumé du chapitre.....	131
CHAPITRE 3 - LA RÉFLEXIVITÉ ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	133
1. L'identité : un processus en évolution	134
2. La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.....	139
3. Les situations d'intégration.....	146

4. La réflexivité : un processus de construction de l'identité.....	153
5. Que représente la pratique réflexive dans une perspective constructive et intégrative ?.....	161
6. Des modèles favorisant l'analyse des pratiques réflexives	167
7. Résumé du chapitre.....	172
CHAPITRE 4 - L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	173
1. Le rôle du langage dans l'activité réflexive	174
2. L'écriture : un instrument de formation à la réflexivité.....	179
3. L'écriture réflexive et le développement de l'identité professionnelle.....	188
4. Résumé du chapitre.....	200
PARTIE 3 : LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	201
CHAPITRE 1 - MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE	203
1. Cadrage de l'enquête.....	204
2. Recueil des données : les divers outils d'enquête	206
3. Construction du corpus : complexité et complémentarité.....	213
4. Choix du traitement des données	214
CHAPITRE 2 - MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DU CORPUS.....	219
1. Construction des outils d'analyse	220
2. Démarche d'analyse du corpus mixte	223
3. Synthèse de notre démarche méthodologique.....	226
4. Quelques remarques réflexives sur nos choix méthodologiques	227
PARTIE 4 : ANALYSE DU CORPUS ET INTERPRÉTATION DE CETTE ANALYSE	229
CHAPITRE 1 - ANALYSE DU CORPUS À PARTIR DE NOS HYPOTHÈSES	231
1. Les traces d'une construction progressive	232
2. Diversité et expression des postures adoptées	266
3. Influence de l'écriture sur le développement de la professionnalité.....	287
CHAPITRE 2 - LA MISE EN SYNERGIE DE NOS ANALYSES POUR RÉPONDRE À NOS HYPOTHÈSES.....	299
1. Réflexions sur les réponses à nos hypothèses.....	300
2. Remarques conclusives	303
CHAPITRE 3 - LES POINTS QUE NOUS AVONS DÉCOUVERTS ET QUI N'ÉTAIENT PAS PRÉVUS	305
CONCLUSION	309
BIBLIOGRAPHIE.....	317
INDEX DES AUTEURS.....	331
INDEX DES NOTIONS	335
SOMMAIRE DES ANNEXES.....	339
TABLE DES MATIÈRES.....	341

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APEC : Coopération Économique pour l'Asie-Pacifique
APP : Analyse des pratiques
ASE : Asie du Sud-Est
ASEAN : Association des Nations d'Asie du Sud-Est
ATE : Analyse du travail en ergologie
ATDP : Analyse du travail en didactique professionnelle
AUPELF : Association des Universités Partiellement et Entièrement de Langue Française
AUF : Agence Universitaire de la Francophonie
CCE : Construction des compétences d'enseignement
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CREFAP : Centre Régional Francophone d'Asie Pacifique
DR : Dossier réflexif
FBU : Filières bilingues francophones
FLE : Français langue étrangère
HCMV : Ho-Chi-Minh Ville
JA : Journal d'apprentissage
MA : Module alternatif
ME : Mémoire de fin d'études
MEF : Ministère de l'Éducation et de la Formation
MG : Module de généralités
MP : Module de professionnalisation
MS : Module de spécialisation
OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
OMC : Organisation Mondiale du Commerce
RS : Rapport de stage
SP : Stage pédagogique
SEA : Sud-Est Asiatique
SEF : Service de l'Éducation et de la Formation
SFCC : Système de formation à crédits capitalisables
STEM : *Science-Technology-Engineering-Maths*
TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
UF : Unité de formation
UP : Université de Pédagogie
UP-HCMV : Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville
VNTU : *Global Federation of Vietnamese Teachers Unions*

❖ Avertissement

Nous nous sommes posé la question de l'écriture inclusive dans l'écriture de la thèse, d'une part parce que les mots étudiants ou étudiantes allaient revenir sans arrêt dans la rédaction, et ensuite parce que, dans notre cas (études de langues, et surtout de français, au Viêt-Nam), ce sont surtout des femmes qui forment notre public d'enseignement, et en l'occurrence nos sujets d'enquête. Redoubler la formule (étudiants et étudiantes par exemple), ou féminiser les phrases par les points ou tirets systématiques (étudiant.e.s ou étudiant-e-s) risquait d'alourdir inutilement notre texte. Ne sachant que faire, nous avons écrit, par le biais d'une amie commune, à la spécialiste de la question en France Éliane Viennot, qui a écrit plusieurs récents ouvrages sur la question :

- *Le masculin ne l'emporte pas sur le féminin* (2020).
- *Le Langage inclusif : pourquoi, comment* (2018).
- *Manuel d'écriture inclusive* (2017).

Elle nous a répondu en confirmant qu'aucune solution officielle n'a été adoptée actuellement, ni en France ni ailleurs. On peut mettre un seul point « étudiant.es » ou faire des accords suivant la proximité dans la phrase. Elle nous a envoyé ses préconisations, parues dans ses ouvrages et rappelés récemment dans le journal *Le Monde*¹. Nous en retenons les recommandations suivantes que nous avons adoptées dans notre texte et que nous citons :

- utiliser les abréviations avec parcimonie
- choisir l'accord de proximité ou l'accord de sens quand c'est possible
- éviter l'ajout de signes diacritiques
- viser l'esprit d'égalité et non son expression pointilleuse.

Nous espérons que ces informations sensibiliseront les lectrices et les lecteurs à la question du langage inclusif, aideront à comprendre notre position personnelle, comme le conseille Éliane Viennot, et faciliteront la lecture de notre texte.

¹ <https://www.elianeviennot.fr/>.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1 - Les modules de spécialisation visant la préparation aux activités professionnelles

Tableau 2 - Les modules de professionnalisation visant la préparation aux activités professionnelles

Tableau 3 - L'encadrement des pratiques d'écriture en formation

Tableau 4 - Les tâches des modules de professionnalisation préparant au métier d'enseignant

Tableau 5 - Les savoirs mobilisés à l'accomplissement des tâches dans le journal d'apprentissage

Tableau 6 - Les savoirs mobilisés à l'accomplissement des tâches provoquant dans le rapport de stage

Tableau 7 - Les savoirs mobilisés à l'accomplissement des tâches dans le dossier réflexif

Tableau 8 - Les fonctions de l'évaluation

Tableau 9 - Les niveaux des pratiques évaluatives

Tableau 10 - Première forme de l'activité collective

Tableau 11 - Deuxième forme de l'activité collective

Tableau 12 - Comparaison d'analyse du travail en ergologie et en didactique professionnelle

Tableau 13 - Tableau de synthèse des niveaux de réflexivité

Tableau 14 - Écriture et pratique

Tableau 15 - Déroulement chronologique de l'enquête

Tableau 16 - Guide d'entretien semi-directif

Tableau 17 - Exemple de la codification du JA-D

Tableau 18 - Exemple de la codification du RS-Ti

Tableau 19 - Exemple de la codification du DR-N

Tableau 20 - Exemple de la transcription de l'Ent-D

Tableau 21 - Tableau synthétique du traitement du corpus

Tableau 22 - Critères de la constitution du journal d'apprentissage

Tableau 23 - Critères de la constitution du dossier réflexif

Tableau 24 - Critères de la construction des contenus du corpus écrit

Tableau 25 - La liste des sentiments récurrents chez les enquêtées dans les JA

Tableau 26 - Les différents positionnements énonciatifs dans les JA

Tableau 27 - Les occurrences du « je » dans le corpus écrit

Tableau 28 - L'implication de la formatrice dans les JA et DR

FIGURES

Figure 1 - La répartition des modules en fonction des semestres de formation

Figure 2 - Les composantes collectives des tâches

Figure 3 - La démarche en didactique professionnelle

Figure 4 - Les composantes de l'identité sociale

Figure 5 - Les étapes de la construction identitaire chez les enseignants

INTRODUCTION

Notre travail de doctorat prend racine dans notre double expérience d'enseignante de français et de chercheuse. En effet, nous sommes enseignante de français au Viêt-Nam à Ho-Chi-Minh Ville depuis 1996 et nous enseignons au Département de français de l'Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville la même année. Non seulement ces années de notre vie professionnelle nous ont fait côtoyer plusieurs facettes de l'enseignement des langues dans notre ville et notre pays ; mais, de plus, nous avons eu la chance de rencontrer très vite à l'Université, au cours de nos études, des enseignant.e.s et chercheur.e.s de talent qui nous ont appris à problématiser les questions que pose l'enseignement d'une langue étrangère, qui nous ont appris à les étudier de façon rigoureuse et à vouloir leur trouver des solutions par la recherche. Cette voie nous a conduite, sans idéalisme inutile, dès nos études de DEA (2004), à nous inscrire dans des équipes de recherche-action, en lien avec la situation vietnamienne et la vie des langues dans notre pays. Nous détaillerons ces divers aspects de notre parcours dans la Partie 1, contextuelle, de notre thèse.

Nous voulons ici mettre le projecteur sur le domaine qui nous a paru à même d'influer sur l'enseignement des langues, et en particulier du français, au Viêt-Nam, depuis les années 2000, à savoir le domaine de la formation des enseignants. En effet, c'est au cours de cette formation que peuvent s'inculquer, croyons-nous, les savoirs et savoir-faire qui donneront au futur enseignant des outils pour avancer dans son métier, voire pour combattre les obstacles qu'il ou elle rencontrera inévitablement.

Au-delà des compétences linguistiques indispensables pour enseigner une langue, nous avons cru remarquer empiriquement qu'on observe des tensions dues à l'écart entre les méthodes traditionnelles d'enseignement dont la plupart des enseignants sont les témoins et parfois les relais, et les appels à innovations et avancées que demande la modernité dans la formation des enseignants.

Comment faire le lien entre ces deux directions opposées ? Comment combiner passé et futur dans le métier ? Nous avons postulé, avec d'autres chercheurs, que cela pouvait se faire dans l'analyse du moment présent, dans la capacité à regarder ce qu'on fait, ce qu'on a fait, ce qu'on dit, ce qu'on aurait aimé faire ou dire, ce qu'on voudrait faire ou

dire une fois prochaine. Ce travail approfondi, qui fait qu'on s'arrête, qu'on réfléchit et qu'on discute avec les autres, connu depuis longtemps dans certaines pédagogies novatrices en Europe ou ailleurs, commence à se faire connaître en Asie du Sud-Est, dont les valeurs traditionnelles de transmission pourraient pourtant paraître à l'opposé du regard critique et distancié sur soi-même que nous décrivons. Nous reviendrons aussi sur cet aspect culturel dans notre partie contextuelle.

C'est notre position de formatrice d'enseignants à l'université qui nous a donné l'occasion, à travers les modules que nous dispensons à nos étudiants, de faire de cette posture réflexive à la fois une pratique de formation et un objet de recherche. Nous nous sommes demandé, plus particulièrement, si les moments réflexifs, où des étudiants réfléchissent sur leur entrée dans le métier d'enseignant, avec leur professeur et leurs collègues, pouvaient les aider à s'en approprier les prémisses et les valeurs, à en déterminer les contours, bref à se sentir à l'aise dans leur futur métier – voire à s'y construire un début d'identité professionnelle.

Il y a plusieurs façons de susciter des moments réflexifs dans une formation qui se déroule sur plusieurs années (voir Partie 1, chapitre 3, point 4). Notre amie et collègue Nguyen Thi-Tuoi a déjà exploré dans sa thèse² ce qu'elle a appelé des moments d'« *analyse de pratiques* », basés sur la projection et l'examen collectif de moments filmés dans une classe où un ou une stagiaire fait un cours devant une classe. Son corpus, outre des données contextuelles sur les acteurs de sa recherche, était donc principalement fait d'interactions orales, dans leur rapport avec l'expérience d'enseignement et son commentaire par le ou la stagiaire et ses camarades. Pour notre part, nous avons voulu prolonger son travail tout en nous en dissociant pour apporter de nouveaux éléments de réflexion. De plus, divers travaux personnels nous avaient déjà amenée à travailler sur l'écrit et les phénomènes rédactionnels, voire les obstacles, que pouvaient rencontrer des élèves dans l'abord d'une langue étrangère. C'est donc assez naturellement que nous nous sommes tournée vers la forme écrite de la communication en formation et vers l'idée que l'acte de rédaction pouvait peut-être, en lui-même, par le retour qu'il impose sur une expérience vécue et la langue dans laquelle on l'écrit, aider

² Nguyen Thi-Tuoi (2010). *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Viêt-Nam*. Thèse de doctorat. Université Stendhal – Grenoble 3, sous la direction de Marielle Rispaïl.

à poser un regard réflexif et structurant sur les premiers pas des étudiants sur le chemin de l'enseignement.

Nous avons donc intégré divers types d'écrits que nous disons « réflexifs » (ce terme sera discuté et défini dans notre Partie 2, théorique) dans nos formations, et posé la problématique suivante :

En quoi les activités d'écriture réflexive permettent-elles de construire une identité professionnelle chez les futur.e.s enseignant.e.s de FLE ?

assortie des hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : Les écrits professionnels donnent des traces d'une professionnalité en construction.
- **Hypothèse 2** : Les pratiques d'écriture réflexive permettent de développer plusieurs postures chez un enseignant débutant.
- **Hypothèse 3** : L'écriture sur ses pratiques enseignantes, voire sur les pratiques d'autrui, peut permettre le développement de la professionnalité.

Notre recherche est ainsi intimement liée à notre métier et aux questions qu'il suscite en nous, quand nous observons les jeunes que nous essayons de guider sur la voie de l'enseignement. Nous espérons apporter quelques réponses à leurs interrogations, voire à leurs peurs et inquiétudes. Nous espérons aussi affiner notre pratique du métier de formatrice, et fournir quelques éléments de connaissance nouveaux sur la capacité de l'écrit à forger en retour celui ou celle qui écrit et sur la façon dont se structure peu à peu le sentiment de devenir enseignant, autrement dit la conscience de sa propre professionnalité – à travers le contact avec une langue étrangère.

Pour structurer notre propre recherche, qui a mûri pendant plus de 10 ans mais a institutionnellement duré 4 ans (2017-2021), nous avons partagé notre thèse en 4 grandes parties :

- ❖ Des éléments contextuels qui éclaireront le lecteur étranger, non seulement sur notre propre parcours, mais aussi sur l'environnement sociolinguistique, institutionnel, culturel et historique dans lequel il a pris corps.

- ❖ Des éléments conceptuels qui présenteront les outils notionnels que nous sommes allés chercher dans plusieurs disciplines scientifiques, les Sciences du langage, les Sciences de l'Éducation et la démarche ergologique.
- ❖ Des éléments méthodologiques qui exposeront notre démarche d'enquête et de recueil d'observables.
- ❖ Une grande partie d'analyse qui rendra compte du dépouillement de notre corpus et de la mise en synergie de sa complexité, afin de tenter de répondre à notre problématique de départ.

Nous avons fait de notre mieux pour relever ce qui est pour nous un défi par cette thèse, sur les plans personnel et professionnel, et pour essayer de mettre au service de nos compatriotes et des élèves en général quelques éléments de cette réflexivité en laquelle nous croyons, au-delà même des cadres scolaires et universitaires, comme une attitude et une éthique de vie avec les autres.

PARTIE 1 : ANALYSE D'UN CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE EN MUTATION

Il est important pour nous d'expliquer au lecteur francophone, occidental ou européen, les conditions dans lesquelles notre recherche a pu se développer. Il n'est pas évident d'abord de faire de la recherche en Sciences humaines en Asie du Sud-Est (désormais ASE ou SEA, sud-est asiatique) : la recherche est peu reconnue, elle se développe surtout dans les sciences "dures" et dites "utiles" ; de plus elle s'organise souvent dans d'autres institutions que l'université. La didactique elle-même et les Sciences de l'Éducation n'ont pendant longtemps pas eu voix au chapitre en matière d'enseignement : il fallait développer un enseignement efficace, destiné au plus grand nombre, avec des outils de travail uniformisés et des programmes qui se dérouleraient parallèlement dans tous les endroits du pays. Il fallait par ailleurs favoriser une élite qui réussit et la réflexion sur les élèves en échec ou difficulté scolaire était peu reconnue. Donc évincer la variation, linguistique et humaine, des savoirs et savoir-faire de l'enseignant.

Par ailleurs, une culture d'apprentissage calquée sur des usages souvent religieux, faite de mémorisation, de normes à respecter, de récitation collective, de parole monologuée plus que dialoguée, n'incitait pas forcément à réfléchir à la prise en compte des difficultés des élèves, à leurs différences, ni à s'intéresser plus à leurs réussites qu'à leurs échecs. Pourtant la modernité, les nouveaux médias, les désirs des parents de voir leurs enfants réussir à tout prix, le développement des moyens techniques d'enseignement, jusque dans des endroits très reculés, les facilités à se déplacer, ont fait reculer les idées anciennes et fait naître de nouveaux besoins chez les apprenants et dans leurs familles.

C'est ainsi qu'ont pris racine des interrogations pour répondre aux obstacles que l'école du 20ème puis du 21ème siècle n'a pas manqué de rencontrer à partir des années 1980. Les langues et leur enseignement y ont pris très vite une grande place puisqu'elles ont symbolisé à la fois une partie des causes de difficultés scolaires de certains élèves et l'ouverture rêvée par les parents et le pays.

Notre recherche s'inscrit dans ce mouvement d'intérêt pour les élèves et, dans notre cas, des étudiant.e.s, grâce au développement des recherches en didactique et en éducation depuis près de 30 ans à présent. De nombreuses questions demeurent, auxquelles nous espérons que des recherches comme la nôtre vont aider à apporter des réponses. La formation des enseignants nous paraît au centre du domaine éducatif et de ses évolutions possibles : mais on ne peut comprendre notre questionnement si on ne connaît pas l'environnement culturel, économique, institutionnel et professionnel dans lequel il s'enracine. C'est la mission que se donne cette partie. Nous nous sommes inspirée, pour les pages qui suivent, de travaux déjà existants dans notre département, entre autres ceux de nos collègues (Régine Delamotte-Legrand, Claude Comiti, Marielle Rispail, Chantal Parpette, Nguyen Xuan-Tu-Huyen, Nguyen Kim-Oanh, Nguyen Thi-Tuoi, Le Anh-Thu), que nous remercions au passage pour leur aide et leurs apports, ainsi que des questionnements portés par les séminaires du CREFAP³ (voir infra) depuis plus de 20 ans.

³ Nous remercions Monsieur Pham Duc-Su, chef du comité scientifique des séminaires du SEA et l'équipe logistique du CREFAP – mes deux ami.e.s Nguyen Thuy-Tuyet-Ngoc et Le Duc-Hoa, ont bien voulu nous fournir des documents concernés.

CHAPITRE 1 – QUI SUIS-JE, MOI QUI ÉCRIS ?

Pour commencer et suivant en cela la définition de Philippe Blanchet affirmant que le chercheur fait partie du contexte, nous allons présenter rapidement notre parcours personnel, en ce qu'il met en scène dans un récit particulier les caractéristiques du contexte asiatique dont nous avons tracé plus haut les grandes lignes.

Nous nous présentons ici comme enseignante d'abord, chercheuse ensuite, comme la plupart des formateurs et formatrices de notre département.

1. L'ENSEIGNANTE ET LA FORMATRICE

Née à Saïgon (nom donné avant la libération du Viêt-Nam en 1975 pour désigner Ho-Chi-Minh Ville) en 1974, nous avons fait des études de Lettres Françaises à l'Université des Sciences sociales et humaines de Ho-Chi-Minh Ville (désormais HCMV) pour obtenir une Licence en langue étrangère en 1996. En février 1996, une formation pédagogique de 6 mois destinée aux étudiants de dernière année (en 4^e ou 5^e année selon la formation) des deux universités où s'enseignait le français à HCMV à l'époque (la nôtre et l'Université de Pédagogie - UP), a été organisée à l'UP de HCMV. Elle a été assurée, sur le plan pédagogique et administratif, par l'équipe de formateurs du département de français dans le cadre des activités de l'AUPELF-UREF⁴. Au terme de notre formation, nous devions tout.e.s enseigner dans une classe faisant partie des filières bilingues universitaires⁵ (désormais FBU). L'activité d'enseignement a été évaluée par une formatrice du département avec qui ont été réalisées des observations de classe. La validation de la formation a été suivie d'un rapport portant sur les savoirs d'apprentissage et expériences d'enseignement.

Nous avons été nommée enseignante contractuelle à l'UP en septembre 1996, avec 4 autres collègues de cette formation, ce que nous n'avions jamais prévu ni attendu. Pour nous, c'était à la fois une chance et un défi. J'avais de la chance car beaucoup de futurs enseignants de français ne pouvaient pas trouver de poste dans les établissements secondaires ; ils étaient obligés d'exercer un autre métier. Nous devons cette opportunité à Madame Nguyen Xuan-Tu-Huyen qui était doyenne à l'époque : son éthique professionnelle, sa vision du futur et son talent pour construire un projet de préparation d'une génération de relais dont le règlement ne serait promulgué que près de dix ans après par l'UP, ont été pour nous une immense chance.

Cependant, l'enseignement auprès d'un public adulte et fort en français nous a posé un grand défi car notre formation initiale n'était pas pédagogique mais uniquement linguistique. Donc, nous nous sommes engagée dans la carrière de l'enseignement du français en nous inscrivant d'abord dans une formation de licence à distance en Sciences du langage avec l'université de Rouen, puis en suivant des formations continues consécutives assurées par des formateurs français venus de France

⁴ Association des universités entièrement ou partiellement de langue française – UPELF ; elle a pris le nom AUPELF-AUREF en 1987 avant de devenir Agence universitaire de la Francophonie - AUF depuis 1998.

⁵ À l'UP il y avait des filières de maths, de physique, de biologie.

(organisées par l'AUPEL-UREF), ensuite en réalisant des observations de classe auprès des enseignants les plus chevronnés de notre département. Entre temps, nous assurons des cours destinés à un public varié : futurs enseignants de français, d'anglais, de maths, de physique formés à l'UP et autres étudiants des FBU. Par ailleurs, faisant partie de l'équipe⁶ de *Méthodologie*, aujourd'hui filière pédagogique, nous avons eu l'occasion d'échanger sur nos difficultés dans le métier au sein du groupe de formateurs, à travers des réunions professionnelles ou des rencontres personnelles hors du milieu de travail. Toutes ces activités ont fait évoluer nos perceptions du métier, souvent considéré comme une routine à reproduire. Certes, nous avons découvert chez nos « professeurs »⁷ une passion pour leur métier, un dévouement sans limite envers leurs étudiants, un esprit de travail inlassable et un dynamisme pour des activités de défense et de développement de l'enseignement du français auprès des instances locales. Leur identité professionnelle a marqué les autres collègues de l'UP ainsi que plusieurs générations d'étudiants. Grâce à ces conditions favorables, les novices que nous étions se sont bien intégrés dans le milieu du travail.

De septembre 2000 à juin 2001, nous avons bénéficié d'une formation de renforcement linguistique et pédagogique au Centre Universitaire d'Études Françaises - CUEF de l'Université Stendhal-Grenoble 3 pour obtenir un certificat de stage intitulé Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'Enseignement du Français langue étrangère. Les savoirs pédagogiques et didactiques⁸ dispensés dans la formation ont pu compléter notre formation initiale.

En 2002, de retour de Grenoble, nous avons fait nos premières expériences sur le terrain de stages au secondaire à Ben-Tre, une province du delta du Mékong, en tant qu'accompagnatrice. Ces expériences nous ont laissé de très bonnes impressions : le respect des formateurs de terrain envers la formatrice (une chevronnée) qui nous accompagnait, leur éthique envers nos stagiaires, l'attachement manifeste entre eux et leurs élèves hors de la classe. Des années ont passé, mais l'image d'une belle matinée

⁶ Quand nous écrivons ces lignes, nous pensons beaucoup à nos professeurs, notamment Madame Nguyen Kim-Khanh, ex-responsable de notre équipe pédagogique, qui a fait elle aussi son doctorat à Grenoble, sous la direction de Violaine De Nuchèze, pour son accompagnement à l'entrée dans notre métier.

⁷ Nous les appelons professeur-professeure (*Thầy-Cô*) par leur accompagnement durant notre vie d'enseignante, comme le dit un proverbe vietnamien « *Nhất tự vi sư* » = celui qui t'enseigne un caractère est ton professeur.

⁸ Entre autres *Méthodologie de l'enseignement du FLE*, *Observation de classe et discussion*, *Pédagogie de la correction phonétique*, *Psychopédagogie*, *Techniques d'expression orale et écrite*, *Jeu dramatique*.

où nous avons quitté Ben-Tre au milieu des larmes de nos stagiaires et de leurs élèves est inoubliable.

Depuis 2006, chargée dans notre université en même temps des modules de préparation au métier et des futurs enseignants de FLE lors de leur stage dans le secondaire, nous avons eu plus d'occasion d'observer des cours, d'échanger avec les formateurs de terrain, d'écouter les problèmes soulevés par les agents administratifs sur place. À partir de là, nous avons pu envisager des ajustements du programme de formation sur le plan de l'enseignement et de l'administration. Par chance, nous avons pu revoir nos anciens étudiants qui sont devenus actuellement formateurs de terrain dans la plupart des établissements secondaires à HCMV. D'une part, ces « retrouvailles » ont favorisé le travail de nos stagiaires ; d'autre part, elles ont facilité nos échanges sur les exigences du milieu de stage en termes de tâches, de compétences, de comportements, d'apparence vestimentaire chez un ou une stagiaire. En revanche, sachant que les formateurs de terrain étaient débordés de travail à l'école, nous avons souvent profité des moments d'observation, en 45 minutes de cours, afin de leur proposer des démarches diverses pour l'exploitation d'une leçon dans le but de rendre l'apprentissage plus communicatif et motivant. Pourtant, les échanges de ce type ne répondaient pas toujours à l'attente de nos collègues.

En 2008, nous avons eu l'opportunité de participer à une formation continue, en tant que formatrice avec une équipe de formateurs venant du Nord, du Centre et du Sud du pays. Il s'agissait des formations annuelles destinées aux enseignants de français au Viêt-Nam, organisées dans le cadre de la coopération entre le Ministère vietnamien de l'Éducation de la Formation - le MEF - et le Centre régional francophone d'Asie-Pacifique - le CREFAP. Cette nouvelle position nous a donné non seulement une vue globale sur l'enseignement-apprentissage du français au Viêt-Nam avec la diversité des programmes, mais aussi une mise au jour des difficultés des enseignants secondaires dans leurs pratiques professionnelles.

Depuis 2010, l'UP, par le système de formation de crédits capitalisables (désormais SFCC) a commencé à accueillir les premiers étudiants non francophones (dont la plupart sont anglophones) qui veulent devenir enseignants de FLE. Non seulement la formation universitaire, mais aussi la préparation au métier, pour ce public est devenue problématique. Plusieurs questions nous sont venues : quelle(s) approche(s) adopter pour aborder la didactique du français en formation initiale pour de futurs

enseignants de FLE, non francophones au départ ? Comment mettre l'accent sur de nouveaux contextes, de nouveaux publics, de nouveaux besoins ?

Depuis près de 20 ans, suite à notre premier rôle d'accompagnatrice, nos remarques sur le rôle de formateur de terrain nous semblent identiques. Certes, les enseignants du secondaire ont des bonnes connaissances sur les réalités et l'enseignement, mais pas d'expérience réfléchie sur le tutorat des stagiaires. La plupart d'entre eux privilégient une logique d'imitation en réclamant des séances « modèles », ils acceptent mal des innovations pédagogiques qui ne leur sont pas familières. Malgré les formations consécutives (MEF et CREFAP) portant sur la *réflexivité*, l'*analyse de pratiques* depuis 2012, leurs pratiques professionnelles ont peu évolué. Nous nous demandons souvent si les formateurs de terrain ont réellement besoin d'une formation d'accompagnement ou plutôt s'ils se rendent compte qu'ils en ont besoin.

Quant à nos étudiants, se perfectionner en français sur une durée courte, selon le SFCC, leur semble un grand défi, voire un défi impossible. Leurs préoccupations grandissent quand ils sont en stage. Donc, nous prenons conscience de la nécessité ressentie de resserrer les liens entre la théorie des cours et l'expérience pratique du terrain, de répondre à l'anxiété des futur.e.s enseignant.e.s devant leur classe, de leur offrir des espaces de paroles et d'expression.

2. LA CHERCHEUSE

Cette expérience déjà enrichissante a heureusement été doublée par des expériences de recherche, d'abord ponctuelles, puis qui ont pris de plus en plus de place dans notre vie professionnelle.

En 2002, notre première participation au séminaire régional de l'AUF à Phnom-Penh nous a initiée non seulement à la dynamique de recherche des enseignants de français mais aussi à une communauté professionnelle et conviviale des pays du SEA (Laos, Cambodge, Viêt-Nam). Pourtant, tout nous semblait vague et incompréhensible en écoutant des communications, échanges, débats ; nous avions même souvent une impression « de tête qui tournait » à chaque séance plénière.

Deux ans après, sous l'impulsion de notre doyenne de l'époque (Nguyen Xuan-Tu-Huyen), deux autres jeunes collègues (Nguyen Thi-Tuoi et Le Anh-Thu) et nous, nous nous sommes lancées dans une première recherche portant sur les interactions langagières dans les séances de disciplines scientifiques, en partenariat avec

l'Université Stendhal Grenoble 3 avec la participation financière de la région Rhône-Alpes. La recherche (dont Marielle Rispail était responsable, et Claude Comiti chargée de la partie disciplinaire) a eu lieu sous l'égide de l'AUF qui avait lancé un appel d'offres en 2002, par son réseau « Sociolinguistique et dynamique des langues » : elle était conçue pour durer 3 ans et comptait une équipe internationale⁹ (France, Gabon, Laos, Viêt-Nam) pour proposer des résultats comparatifs. On s'y demandait en quoi le français, langue d'enseignement pour les matières scientifiques dans les classes dites bilingues, pouvait profiter des apports de ces disciplines, et quelles difficultés pouvaient rencontrer les professeurs, non spécialistes de langues, des disciplines scientifiques. Nous avons enregistré des séances de mathématiques et de physique dans les classes bilingues, et nous en avons analysé les interactions. C'est dans le cadre de cette recherche collaborative que nous avons proposé une communication intitulée « *Interactions langagières en classe de mathématiques en français au Vietnam* »¹⁰ fruit de l'équipe vietnamienne, lors du colloque international de Lille-Arras (2004) intitulé « *Faut-il parler pour apprendre ?* ». Puis nous avons pu réaliser ainsi que nos deux autres collègues¹¹, à partir des données de cette recherche, notre projet de DEA¹² avec l'Université de Rouen (2004), intitulé « *Productions langagières en classes de mathématiques. Le cas des classes bilingues au Viêt-Nam* ». À partir de cette expérience collective, il nous a été impossible de séparer enseignement et recherche. En 2006, afin de préparer un changement du système de formation annuelle vers un système de formation de crédits capitalisables - SFCC, nous nous sommes inscrite, comme les autres formateurs du département, au master 2 professionnel en Sciences de l'Éducation. Il s'agissait d'une formation délocalisée selon une convention entre l'UP et l'Université de Caen, Basse-Normandie. Peu à peu, nous nous sommes engagée dans plusieurs projets professionnels, individuels et collectifs en éducation, ce qui touchait de près notre travail d'enseignante et de formatrice et contribuait à l'améliorer.

⁹ Pour l'équipe française, nous tenons à remercier vivement Marielle Rispail (Université Stendhal, Grenoble 3) pour ses bonnes connaissances sur les classes bilingues du SEA, et Claude Comiti (Université Joseph Fourier Grenoble 1) pour son expertise en didactique des maths.

¹⁰ Pour cela, nous remercions infiniment Madame Nguyen Xuan-Tu-Huyen de nous avoir initiée l'importance de la recherche dans le travail de l'enseignante et accompagné nos premiers pas vers les projets professionnels.

¹¹ Nguyen Thi-Tuoi : *Paroles d'enseignant, paroles d'élèves – Étude de cas*. Université de Rouen, DEA rédigée sous la direction de Régine Delamotte-Legrand.

Le Anh-Thu : *Représentations sur un bon élève au Viêt-Nam*. Université de Rouen, DEA rédigée sous la direction de Régine Delamotte-Legrand.

¹² Sous la direction de Régine Delamotte-Legrand. À ce propos, nous remercions Madame Nguyen Kim-Oanh qui faisait partie de l'équipe vietnamienne et avait bien voulu relire notre travail.

Depuis 2008, quand mes deux enfants sont allés à la maternelle, nous avons pu participer fréquemment aux Séminaires régionaux qui se sont tenus tous les ans, puis aux Journées scientifiques (depuis 2012) tous les deux ans, organisés par le CREFAP. Nous nous sommes donné cette mission sans que personne nous l'impose, malgré les tâches personnelles et familiales qui nous étaient propres, car les profits professionnels que nous en tirions étaient supérieurs aux difficultés pour y parvenir.

Dix ans plus tard, quand notre troisième enfant est entré au primaire, nous avons eu l'idée de faire aboutir enfin une recherche personnelle qui s'inscrirait dans les recherches collectives de nos collègues¹³.

Notre aventure dans la recherche a ainsi débuté ...

¹³ Communication intitulée « *Formation à la pratique réflexive en Asie du Sud-Est : quels contextes ? Quels outils ? Quels dispositifs ?* », sous la direction de Nguyen Xuan-Tu-Huyen, Journées scientifiques régionales, Nha-Trang, 2014.

CHAPITRE 2 - LE CONTEXTE VIETNAMIEN EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

Il est sans doute plus important que jamais, dans une recherche qui se situe au Viêt-Nam mais se soutient en France, de se poser la question de sa contextualisation. En effet, on a vite fait de dire que des problématiques ou des concepts sont inspirés de l'extérieur quand on travaille et réfléchit dans un pays qui a pu faire partie, à un moment de son histoire, des pays en voie de développement, et de plus qui a subi diverses colonisations. Les esprits chagrins répètent trop naïvement que nous en sommes, en termes de recherche et particulièrement de recherche en didactique, à une nouvelle phase de la colonisation, qui serait une colonisation intellectuelle. C'est à ce reproche, souvent caché, que veut répondre ce chapitre. Nous voulons montrer que notre pays et notre université se sont approprié des questionnements parfois nés ailleurs, mais qui rencontrent des échos dans nos situations locales. Et nos façons de faire de la recherche, nous voulons l'affirmer et le prouver, sont dictées de nos jours par notre culture et nos habitudes, qui croisent les pensées occidentales certes (ce qui explique les références anglo-saxonnes et francophones de notre cadre théorique) et s'enrichissent de cette rencontre. En effet, la suggestion de la voie réflexive nous semble faire écho aux préoccupations actuelles du monde éducatif au SEA, mais la modalité écrite par laquelle nous avons voulu l'explorer dans notre recherche est dictée par notre propension scolaire en Asie à prioriser l'écrit par rapport à l'oral : notre recherche nous semble donc un exemple d'interaction interculturelle entre des cultures universitaires internationales. Les éléments qui suivent veulent en apporter quelques preuves.

L'histoire du Viêt-Nam est marquée par des traces laissées par l'occupation chinoise et la colonisation française, parmi lesquelles la culture confucéenne et l'écriture de la langue nationale (en vietnamien : *chữ quốc ngữ*) en caractères latins. Nous repèrerons d'abord, à partir de ces influences chinoises et occidentales, les apports et limites qui ont donné des habitudes linguistiques et éducatives chez les élèves vietnamiens afin d'apporter un éclairage à certains comportements éthiques chez les enseignants. Ensuite, nous aborderons des changements éducatifs du pays dans l'enseignement des langues, avant de terminer par la mise en valeur des instances nationales et régionales

qui contribuent au développement de la communauté francophone, tant au niveau scientifique que professionnel en ASE, au point d'en faire parfois un fer de lance pour d'autres communautés linguistiques et éducatives dans notre pays et notre zone géographique.

1. LE VIÊT-NAM ET SES LANGUES

Nous devons prendre en compte d'abord la palette de langues diversifiée et complexe du Viêt-Nam après la réunification du pays (1975). Situé dans le Sud-Est de l'Asie, le Viêt-Nam a des frontières avec la Chine au nord, le Laos et le Cambodge à l'ouest, et l'Océan Pacifique à l'est (voir annexe 1), ce qui favorise ses contacts en termes d'économie, de langues, de cultures ainsi que les flux migratoires (Cambodge, Chine, Thaïlande). De plus, le pays compte 54 ethnies parlant 54 langues (Ruscio 1989, 1993)¹⁴ vivant sur le territoire ; certaines d'entre elles possèdent leur propre écriture telles les *Kinh*, la plus importante numériquement (le vietnamien), les *Khmer* (le khmer), les *Hoa* (le chinois), etc. Nous ne parlerons pas ici de la diaspora vietnamienne dans le monde, très étendue, et qui a développé un système linguistique spécifique.

Le vietnamien (en vietnamien : *tiếng Việt*), appelé *annamite* autrefois par les Français, est l'une des rares langues d'ASE qui s'écrit avec l'alphabet latin ayant des signes diacritiques indiquant les différents tons qui lui sont spécifiques (un décret a été signé le 22 février 1869, par le vice-amiral Marie Gustave Hector Ohier, rendant obligatoire *chữ quốc ngữ* au lieu des caractères confucéens dans les textes officiels en Cochinchine – le Sud du Viêt-Nam à l'époque). C'est une langue monosyllabique, isolante (les mots sont des unités invariables) et tonale (la langue est dotée d'un système de 6 tons et 5 accents). Elle est devenue, depuis 1945 - date de son indépendance - langue officielle et langue de scolarisation au Viêt-Nam. On dirait que l'écriture latinisée (que la population vietnamienne doit aux missionnaires européens, dont Alexandre de Rhodes, prêtre jésuite français) favorise l'apprentissage des langues occidentales pour les Vietnamiens par rapport aux autres pays de la région, qui ont leurs alphabets propres.

Néanmoins, Marielle Rispail souligne : « *la proximité (linguistique et culturelle) n'est pas toujours le facteur déterminant ou le chemin le plus sûr d'un apprentissage* » (2006, p. 8). Certes, l'influence culturelle chinoise depuis des millénaires incline à expliquer en quoi notre éducation est imprégnée du confucianisme. Et nous nous demandons aussi comment, d'une génération d'enseignants vietnamiens à l'autre, cela peut influencer sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, notamment sur les stratégies de l'apprentissage des langues chez les jeunes élèves, plus tard chez les

¹⁴ cité par Nguyen Thi-Tuoi (2015). « Les étudiants de l'Université de Pédagogie de HCMV : que savent-ils et disent-ils des contacts des langues dans leur pays ? », *Synergies Pays du Riverains du Mékong*, n° 7, pp 93-104.

étudiants comme cela arrive dans les pays voisins de la région (Chine, Corée du Sud, Japon, Taiwan).

2. LES HABITUDES D'ÉDUCATION : VALEURS CULTURELLES ET LIMITES

2.1. De l'éthique confucéenne au rôle du maître

Si la culture occidentale se propose de travailler sur le développement individuel, l'éducation traditionnelle vietnamienne avait pour objectif d'établir un système de valeur moral et collectif et de faire se développer les êtres humains en mettant « la piété » au cœur de ce processus. Selon l'éthique confucéenne, cette piété s'adressait d'abord aux parents, aux proches parents, puis elle a été transposée à l'ensemble des relations humaines. Cette constante marque toute notre éducation, et elle place la communauté à laquelle nous appartenons avant l'individu lui-même. On voit déjà en quoi un travail sur la réflexivité (qui est le fait de réfléchir sur soi) peut aller, dans un premier temps, à l'encontre de valeurs inculquées profondément en nous.

La piété filiale signifie de s'engager dans une « bonne » conduite envers les parents, d'apporter une bonne réputation pour ses parents et ancêtres, de leur montrer de l'amour, du respect et du soutien, de maintenir la fraternité entre frères et sœurs. Au sein du cercle familial s'établissait ainsi un ordre hiérarchique très marqué où l'épouse devait être soumise aux ordres de son mari, à qui elle devait témoigner son respect et sa gratitude. La morale confucéenne au service de la dynamique de pacification du corps social, d'ordre et d'harmonie, permettait une classification verticale très poussée parmi les couches de la société, d'où l'obéissance aux puissants et le patriarcat. Mais cette obéissance allait de pair avec une adhésion aux valeurs de paix et de sérénité qu'elle était censée apporter, et non avec une contrainte tyrannique.

La culture vietnamienne ancrée dans le confucianisme a également donné naissance au rôle du maître et au rapport avec lui, aussi respectueux que celui qu'on doit aux parents. La relation maître-disciple (*thầy-trò*) se traduisait par une autorité de bienveillance et une obéissance par respect. Le maître, considéré comme un supérieur, devenait un protecteur ou un bienfaiteur pour son élève, lui-même inférieur. Il s'agissait d'une relation de dépendance et d'acceptation car elle était conforme aux normes de la société et à sa perpétuation. Le maître a pour tâche

de préparer l'avenir de l'élève, de continuer l'action pédagogique en termes de pouvoir de l'enseignant et d'achever un projet dont le but sera le succès double du maître et du disciple (Le Huu-Khoa, 2015, p. 55).

L'action pédagogique, dans cette logique, consiste dans le fait de transmettre les connaissances, voire « *l'idéologie sur le professorat* » (*id.*) du maître. Détenteur de savoirs, celui-ci a le pouvoir et le devoir d'imposer ses propres valeurs d'enseignement, et l'élève, de recevoir cette transmission. Le savoir du maître résulte de « *sa subjectivité, ses expériences et ses réseaux d'interconnexions entre les savoirs* » (*id.*, p. 51). Une fois les savoirs transmis, il encourage son élève à s'engager dans le chemin vers des échanges sur les savoirs acquis avec d'autres maîtres. Il se propose d'accompagner son élève, depuis la réussite scolaire jusqu'au succès professionnel, dans la visée vers le bien, le bon et le beau. Dans ce sens, il devient d'abord détenteur de connaissances, et puis transmetteur d'éthique (*id.*), d'une éthique qui maintient la cohésion de la société et donc protège son identité.

Mais comment ces savoirs, savoir-faire, savoir-être ont-ils été transférés dans les classes vietnamiennes du 21^{ème} siècle ? Quels comportements et attitudes un élève doit-il adopter de nos jours face à cette transmission ? Quels en sont les apports et les limites ?

2.2. Des habitudes d'apprentissage sous-tendent une culture asiatique

Que ce soit dans une classe de langue ou non, les élèves vietnamiens, dès le plus jeune âge, reçoivent une éducation où est au centre la place du maître.

En séance de cours actuel, l'élève est invité actuellement à poser des questions puisque c'est une étape nécessaire qui lui permet de lever ses doutes. Cependant, cela est difficile pour lui à qui on a vanté les valeurs du silence et de l'écoute des aînés. C'est ainsi qu'au lieu de prendre immédiatement la parole, il est encouragé à adopter une attitude d'écoute (de son maître et d'autrui), d'observation et de réflexion lui-même. Cela lui donne l'aspect « réservé » qui frappe souvent les spectateurs occidentaux. Écouter « la parole du maître » représente une des vertus qui forge tout élève vietnamien au cours de son acquisition des savoirs. Cette attitude est basée sur le principe que c'est le maître qui est toujours juste, tout comme le parent. Elle est très marquée en primaire et en collège mais hélas elle n'encourage pas la prise de positions critiques, ni le retour sur soi.

Au niveau des techniques de classe, l'imitation, la répétition, l'apprentissage par cœur sont ainsi devenus une priorité absolue. Ce type d'entraînement s'effectue dans tout apprentissage, dès les premiers âges, puis en sciences exactes ou humaines. Les normes et la conformité remplacent la créativité et l'originalité. Les modèles sont encourageants et encouragés, les erreurs sont critiques et critiquées.

Lors des activités en groupe qui existent très peu en primaire et rarement en secondaire, les élèves cherchent à vivre en paix avec les autres, ils éprouvent une réserve dans l'expression des sentiments et des paroles, et une satisfaction dans cette position. Des confrontations, échanges, discussions sont peu familiers pour eux et donc déstabilisants. Ils vivent un apprentissage à la recherche de ce qui rassemble et de la collaboration, car c'est cette vision qu'on leur a apprise. Leur parcours scolaire est marqué par une absence d'autonomie, de réflexivité et d'initiatives, mais aussi par la recherche du consensus qui rassure.

En matière de savoir réfléchir, notamment à l'université, l'enseignant essaie souvent de proposer à ses étudiants de faire un lien entre leurs connaissances acquises et leurs expériences personnelles, afin de mener à bien leur réflexion et d'aboutir à une compréhension de leur discipline et du monde de plus en plus complète, mais qui sera toujours incomplète. Il préfère que ses étudiants trouvent eux-mêmes leur propre réponse aux questions posées à travers des efforts et des réflexions. On pense qu'il vaut mieux ne pas poser de questions si les doutes ne sont pas éclairés. S'il le faut, il vaut mieux réfléchir avant de faire. L'apprentissage est long et dur, voire sans résultat. Le cheminement vers la maîtrise des savoirs demande donc une volonté et une persévérance, une dynamique personnelle qui n'est pas dans notre culture de départ.

En tant que formatrice, nous nous demandons si nos pratiques culturelles empêchent ou aident l'acquisition des langues étrangères des élèves vietnamiens, notamment quand ils sont en contact avec des langues occidentales comme le français. Comment s'expliquent leurs comportements actuels ? Comment les prendre en compte pour les aider à aller plus loin ? Un.e enseignant.e de langue doit-il ou doit-elle adopter un comportement différent de celui ou celle de la tradition ? Faut-il inciter à un comportement d'apprenant comme dans les autres matières ? La réponse se pose à deux niveaux : elle réside dans un questionnement des pratiques de classes de langues et pour nous dans la formation professionnelle que reçoivent les enseignants, mais aussi dans

l'analyse des habitudes d'éducation dès la très jeune enfance, vécues ou observées, dans la famille, dans l'environnement proche ou moins proche, à l'école.

2.3. Vers l'éveil à l'éthique dans la formation d'enseignants

Sans parler des centres de langues, des écoles internationales privées, nous constatons que la relation dissymétrique du type supérieur-inférieur ou maître-élève s'efface rarement dans les écoles publiques vietnamiennes, malgré des changements considérables d'éducation, d'économie et de politique depuis quelques décennies. Que ce soit en classe ou hors de la classe, l'interaction entre acteurs de l'école s'établit toujours sur la base du respect et de la hiérarchie. Lors des visites de nos stagiaires dans le secondaire, nous remarquons très souvent non seulement leur manifestation respectueuse envers les administrateurs, enseignants et tuteurs, mais aussi le respect de leurs élèves pour eux : le système traditionnel est donc reproduit à l'identique et il semble difficile de le bousculer. Au sein du corps d'enseignants, les novices éprouvent et manifestent ce respect vis-à-vis des plus chevronnés et les enseignants envers les administrateurs supérieurs. En revanche, les supérieurs montrent leur responsabilité et leur supériorité acceptée envers « les inférieurs », en fonction de leur âge ou de leur statut.

Nguyen Xuan-Tu-Huyen explique que l'origine de ces comportements consiste en « *la notion du « Tâm » de la culture vietnamienne* » (2006, p. 49). Le « Tâm » représente l'éthique de responsabilité d'un individu quand celui-ci exerce son métier avec tout son cœur, notamment quand on parle du métier d'enseignant ou de médecin, deux métiers dits « nobles » selon la tradition vietnamienne car ils sont tournés vers les autres et doivent faire progresser la communauté. L'auteure précise que

le respect de la personne, le souci de l'autre et de sa propre intégrité, l'aspiration à une « vie bonne » se retrouvent dans les enseignements bouddhiques et confucéens et dans la notion de « Tâm » (*id.*).

En effet, la notion d'éthique confucéenne met l'accent sur la mansuétude pour autrui et la loyauté envers soi-même, deux valeurs intimement liées, l'une ne pouvant exister sans l'autre. Le Huu-Khoa explique que

l'exigence envers soi-même doit se trouver dans chaque action ; la droiture du cœur, l'honnêteté du sentiment, la capacité de maintenir les réflexions dans la vertu du milieu juste et constant vont de pair avec la centralité des décisions, l'équilibre des actes, l'équité des jugements (2015, p. 50).

Toutes ces vertus amènent à « la voie pour devenir homme de bien », quelle que soit la couche de la société à laquelle on appartient. Tout le monde a donc les mêmes obligations, pauvres ou riches, lettrés ou illettrés, et il n'est pas utile de vouloir changer cet ordre.

L'éthique en Europe, ou le « *Tâm* » au Viêt-Nam, ne s'enseigne pas mais sa pratique

ne se fait que de manière indirecte, à travers l'organisation de travail, des relations interpersonnelles où il s'agira plus d'imprégnation que d'enseignement (Nguyen Xuan-Tu-Huyen, *id.*, p. 48).

Il s'agit d'un processus d'autodidacte à long terme : d'abord processus d'observation, puis de réflexion, ensuite de décision et d'imitation, et enfin de pratique ordinaire. En tant que formatrice, le « *Tâm* » nous intéresse particulièrement, d'autant plus que l'utilisation du mot se répand actuellement à tout métier au Viêt-Nam : il ne se limite plus à un métier précis mais s'applique plutôt à tout travail ou activité quelconque. Dans cette optique, faire prendre conscience de l'importance du « *Tâm* » dans leur activité d'apprentissage à nos étudiants, à travers nos activités professionnelles et nos valeurs et éthiques, nous semble indispensable. À leur tour, quand ils deviendront enseignants, nous l'espérons, ils seront capables de transmettre leurs propres vécus éthiques à leurs élèves. Mais il faut, dans le même temps, que cette transmission ne freine pas leurs apprentissages, nécessités par la modernité et l'ouverture au monde extérieur, et qui déterminent donc leur réussite personnelle et professionnelle. C'est tout l'enjeu de nos enseignements et de nos formations.

Nos dirigeants ont été conscients de ces enjeux, ce que veut montrer la partie suivante.

3. LES GRANDES POLITIQUES LINGUISTIQUES VIETNAMIENNES

Après une période de repli politique et idéologique sur soi (1979-1986), l'ouverture du Viêt-Nam avec la politique *Du Nouveau - Đổi Mới* (1986) a permis son adhésion aux organisations régionales et internationales, à savoir l'ASEAN – Association des Nations d'Asie du Sud-Est (1995), l'APEC - Coopération économique pour l'Asie-Pacifique (1998) et l'OMC – Organisation mondiale du commerce (2007). Ce nouveau positionnement dans le monde a entraîné des changements conséquents en matière de politiques linguistiques et éducatives dans le pays, tout en renforçant ses liens avec ses voisins immédiats qui, avec des variantes sans doute, partageaient cependant des

habitus religieux et culturels : ce qu'on a appelé le Sud-Est Asiatique, puis la zone Asie-Pacifique.

Par exemple, dans les années 1990, ont été créées, à l'initiative de l'AUF (AUPELF-UREF à l'époque), les « classes bilingues », français / vietnamien (et français / laotien au Laos), depuis le primaire, dans le but de faire des enfants puis des adultes bilingues et de favoriser leurs études supérieures ou leur emploi professionnel dans d'autres pays que leur pays d'origine.

Depuis 2010, en primaire, la mise en œuvre des programmes de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, comme L1, destinés aux élèves de 3^e classe (à partir de l'âge de 8 ans) a débuté au niveau national, en complément des programmes des classes bilingues en français déjà existants (1992). À cela s'ajoute, depuis 2021, la promulgation des programmes d'autres L1 comme le français, le russe, le coréen, le japonais et l'allemand, centrés sur le développement des compétences communicatives et sociales. On assiste ainsi à une véritable ouverture linguistique, qui ne peut qu'aller de pair avec une ouverture culturelle et idéologique. Le pays prend le risque que ses jeunes générations rencontrent d'autres cultures, d'autres façons de vivre et de penser, qu'elles voyagent, comparent. On commence même à parler chez nous en colloques et séminaires, de didactique du plurilinguisme (cf. Séminaire de Vientiane, 2013), ce qui était impensable il y a quelques années.

Dans le secondaire, l'enseignement du japonais, de l'allemand, du français, du coréen comme L2 a été mis en expérimentation à Ha-Noi et à Ho-Chi-Minh Ville, ces dernières années. À l'université, de nouveaux départements de langues ont vu le jour comme ceux d'italien, d'espagnol, d'allemand, de japonais, de coréen, à côté des départements traditionnels d'anglais, de chinois, de français, de russe, et de vietnamien. Ici nous ne parlerons pas de la qualité ni de la nature de ces programmes puisqu'il ne s'agit pas de notre objet de recherche. Mais l'objectif politique est clair : le Viêt-Nam se veut moderne et ouvert sur le monde, et cette ouverture passe par l'enseignement des langues. Notre discipline est donc propulsée au cœur du changement national.

Étant formatrice de langue (le français en l'occurrence) de l'UP de HCMV, reconnue comme une des deux institutions principales du pays pour la formation des enseignants, nous prenons conscience des nouvelles exigences de la société concernant les compétences de communication en langues étrangères chez les jeunes diplômés. Nous nous demandons dans quelle mesure la formation des enseignants de langues a préparé

ou aidé ces derniers à faire face à un contexte mondial si complexe, exigeant et compétitif. Quel sera l'écart entre le plurilinguisme effectif du Viêt-Nam et les offres d'enseignement ? Étudiants et enseignants sont-ils conscients de cette diversité linguistique de leur propre pays ? Qu'en pensent-ils ? La prennent-ils en compte dans leur apprentissage et leur conception des langues et de leur circulation ? La formation des enseignants a-t-elle prévu d'inclure ces thèmes dans leur vision de la professionnalité ?

En général, il faut dire que les incitations actuelles de la didactique et de la pédagogie dans le monde : encourager les questions et remises en question, donner la parole à l'élève, se centrer sur la relation plus que sur les savoirs, construire ensemble plutôt que recevoir, considérer l'erreur comme féconde, rechercher l'insécurité plus que la sécurité cognitive, etc. entrent en conflit avec les habitudes de notre éducation traditionnelle.

Or la rencontre de langues de plus en plus nombreuses encourage la rencontre avec des cultures différentes de plus en plus nombreuses aussi.

4. L'ORGANISATION DES ENSEIGNANTS AU VIÊT-NAM

Il y a au Viêt-Nam une tradition de s'associer entre personnes exerçant le même métier. Il se peut que ces associations soient aussi importantes dans la formation des enseignants que les instances universitaires, et qu'elles soient aussi un lieu d'échanges qui iraient dans le sens de la « réflexivité » que nous recherchons.

4.1. Les organisations nationales

Il existe au Viêt-Nam les associations, au niveau national ou local, des professions d'architecture¹⁵, de formation professionnelle et du social¹⁶, du journalisme¹⁷, du droit¹⁸, du tourisme¹⁹, du business²⁰. L'association des enseignants vietnamiens, quant à elle, a récemment vu le jour, en 2018, sous le nom de *Global Federation of Vietnamese Teachers Unions* (désormais VNTU)²¹. Composée de volontaires résidant dans le pays ainsi que dans le monde, elle a pour objectif d'établir une éducation, ou une ligne

¹⁵ <https://kienviet.net>.

¹⁶ <https://vavet.vn>.

¹⁷ <http://hoinhabaovietnam.vn>.

¹⁸ <https://vavet.vn>.

¹⁹ <https://vita.vn>.

²⁰ <http://dntvn.org.vn>.

²¹ <https://nghiepdoangiaochuc.org>.

éducative, pour l'avenir du Viêt-Nam, en intégrant les apports extérieurs tout en valorisant la culture et la tradition, par le biais des articles en ligne portant sur des problèmes éducatifs du pays : elle est donc particulièrement intéressante pour nous. On remarque pourtant le nombre modeste de ses participants (une cinquantaine), ce qui pourrait être commenté, mais il faut arguer de sa jeunesse pour l'expliquer, peut-être.

À part cette association, la totalité des activités professionnelles des enseignants vietnamiens est organisée et encadrée par le Service de l'Éducation et de la Formation (désormais SEF) des provinces, dans le cadre de projets annuels du MEF qui détermine l'orientation générale de l'éducation nationale. Tout est donc organisé de façon pyramidale. Pourtant, on souligne peu d'engagement personnel dans ces deux systèmes – VNTU et SEF/MEF : l'un dont le fonctionnement se fait de manière volontaire est centré essentiellement sur l'aide morale et non sur le développement proprement professionnel ; l'autre est focalisé sur des directives plutôt que sur l'autonomie ou la créativité de ses acteurs. On peut donc regretter que ces deux sources organisatrices ne soient pas à même de faire avancer la réflexion sur la fonction enseignante et son adaptation à la modernité. Cela renvoie une grande responsabilité à la formation initiale dispensée dans les universités, dont nous faisons partie.

Heureusement, l'université en général et l'UP-HCMV en particulier, ont la chance d'être dynamiques, guidées par des personnalités curieuses et compétentes, qui ont su, malgré des circonstances pas toujours favorables, créer des liens avec des organismes internationaux, locaux et plus lointains, qui ont impulsé de nouvelles idées dans nos formations et surtout qui ont donné aux jeunes enseignants et formateurs l'envie d'aller plus loin, d'aller voir ailleurs, de confronter leurs idées avec celles des autres, de ne pas s'installer dans le confort.

4.2. Le CREFAP et la dynamique d'une communauté francophone en Asie du Sud-Est

Les enseignant.e.s de français au Viêt-Nam, quant à eux, ont la chance d'avoir un parcours professionnel riche d'activités et de recherches par rapport aux autres collègues de langues, grâce aux actions organisées par le CREFAP qui dépend lui-même entre autres de l'Organisation internationale de la francophonie, l'OIF, et de l'AUF. Ces instances d'action et de recherche poussent au développement d'une

activité peu souvent développée officiellement à l'université vietnamienne, à savoir la recherche, et dans notre cas, le lien entre la recherche et l'enseignement.

Situé à Ho-Chi-Minh Ville, le CREFAP²² a pour but de développer au départ la coopération entre les pays francophones de la région (Laos, Cambodge et Viêt-Nam) dans le domaine de la formation de formateurs. Son aire géographique d'action s'est ensuite élargie puisque le séminaire 2009 qui s'est tenu à Da-Lat au Viêt-Nam réunissait, outre des chercheurs d'ASE, des participants du Vanuatu ou le séminaire 2017 à Ha-Noi, puis à Siem Reap au Cambodge en 2019 des collègues de Nouvelle-Calédonie par exemple. Le CREFAP joue « *le rôle de concepteur, d'organisateur et de coordinateur* » de plusieurs projets éducatifs impliquant les enseignants primaires et secondaires ainsi que les formateurs du Cambodge, du Laos, de Thaïlande et du Viêt-Nam. Il est également reconnu par les séminaires annuels (depuis 2000) et biennuels (depuis 2014) au niveau régional qui réunissent les chercheurs francophones venant tant de la région Asie-Pacifique que du reste du monde, et qui ont pour titre « séminaires de recherche-action », ce qui n'est pas innocent. Des enseignants des divers pays concernés viennent y débattre, poser leurs questions, raconter leurs innovations, accompagnés par des collègues du Viêt-Nam qui ont voulu tenter l'aventure de la recherche, malgré l'absence officielle de laboratoires dans les universités de langues.

Des partenariats avec des instances de recherche extérieurs (Belgique, France, Québec, etc.) permettent des confrontations d'expériences et de concepts. Des recherches internationales sont lancées sous l'égide du CREFAP, auxquelles prennent courageusement part des enseignants et formateurs du SEA, alors qu'ils et elles n'ont pas de temps libéré pour cela dans leur emploi du temps officiel. Mais c'est aussi dans ce cadre qu'ont pu se développer des thèses de doctorat, des co-tutelles, des missions et séjours à l'étranger, à même de faciliter la réflexion théorique et les avancées de terrain dans les classes du pays.

C'est autour de ces activités à la fois professionnelles et scientifiques que se crée peu à peu un sentiment d'appartenance à la communauté francophone chez les enseignants de français en ASE et son environnement. Ceux-ci ont ainsi des opportunités d'actualiser et de s'appropriier des approches récentes dans plusieurs domaines : la didactique des langues et du français, l'ingénierie de la formation, la sociolinguistique, la didactique du plurilinguisme, et de les adapter aux conditions de vie et de travail dans leur pays.

²² <https://crefap.org>.

Cela leur permet de s'engager, sans hésitation, dans des démarches d'innovation en vue d'amélioration, soit de l'enseignement du français, soit de la formation de professionnels, grâce au contact avec des chercheurs, formateurs et enseignants venus d'ailleurs. L'équipe de formateurs de français à l'UP a grandi en profession et en recherche par cette voie et elle s'apprête à une réforme orientée sur la professionnalisation. Le CREFAP est dirigé depuis 2000 par Madame Tran Thi-Mai-Yen, qui fait elle-même partie de l'équipe de FLE de l'UP : nous devons lui rendre un hommage appuyé, sans elle notre département serait moins avancé et ne se poserait pas les riches questions actuelles, par le biais de ses jeunes chercheur.e.s et doctorant.e.s. Nous avons donné, en début de cette partie et par l'exemple de notre biographie personnelle, quelques aperçus des actions auxquelles nous avons été invité.e.s et incité.e.s dans ce cadre et qui nous ont inspirée pour la présente recherche. La troisième section de notre partie contextuelle va apporter quelques éléments d'information nécessaires pour comprendre au plus près le cadre institutionnel dans lequel s'est effectuée notre recherche : à savoir la formation des enseignants, au Viêt-Nam, et particulièrement à l'UP de HCMV.

CHAPITRE 3 – LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE À L’UP DE HCMV : QUELS DÉFIS ? QUELLES PERSPECTIVES ?

Notre pays a la forme d’un S étiré, allongé au bord de la mer du Nord au Sud et ces dimensions entraînent une grande variété de paysages, de climats, de populations, d’habitudes de vie, culturelles et linguistiques (Nguyen Thi-Tuoi, 2016)²³. De plus, la bande de bord de mer laisse rapidement la place à une chaîne montagneuse dans l’arrière-pays, ce qui ajoute aux contrastes de vie des populations. Nous n’avons pas le loisir ici de détailler cette variété, mais elle joue aussi, on s’en doute, sur les différences linguistiques et scolaires. Ce chapitre va s’intéresser surtout à l’environnement local de notre recherche, à savoir la ville de Ho-Chi-Minh Ville avec ses caractéristiques, et dans cette ville l’Université de Pédagogie où nous enseignons. Le Département de français qui comprend une section “formation des enseignants” y sera présenté, dans sa structure et ses modalités officielles.

²³ Nguyen Thi-Tuoi *et al.* (2016). *À la recherche des représentations des étudiants sur le plurilinguisme et sur les contacts des langues internes et externes pour une perspective socio-didactique des langues et du français*. Projet subventionné par l’UP et accompagné par Marielle Rispaïl de l’Université Jean Monnet, Saint-Étienne.

1. HO-CHI-MINH VILLE : UN CONTEXTE PLURILINGUE

Ho-Chi-Minh Ville, dont l'ancien nom était Saïgon, est la plus grande ville du Viêt-Nam. Elle est située sur les rives de la rivière Saïgon, à proximité du delta du Mékong (voir annexe 2, 4). Elle s'est attribuée le fameux nom « la perle de l'Extrême Orient » avant 1975 et aujourd'hui elle représente la métropole du Sud du pays.

Premier centre d'économie, de finance, de culture et d'éducation du Viêt-Nam, HCMV est la première destination pour les immigrants, touristes et étudiants, ce qui explique la croissance importante de sa population dont la majorité est d'origine vietnamienne (*người Kinh*) pour environ 90 %. Les minorités se répartissent entre les Chinois (*người Hoa*) pour 8 % (la plus grande communauté chinoise au Viêt-Nam, résidant dans le quartier Cho-Lon), et les Khmers (*người Khmer*), Chams (*người Chăm*), Nungs (*người Nùng*) et Rhades (*người Ê-đê*) pour 2%.

Les Vietnamiens venus d'autres régions du pays représentent environ 20% de la population de la ville, ils résident en communauté, très souvent dans le quartier Tân Bình pour les habitants venant du Nord et du Centre, et dans le quartier 8 pour ceux qui viennent du delta du Mékong (voir annexe 3). Le vietnamien est leur langue de communication dans les études et le travail, mais entre eux, ils gardent leurs parlers régionaux (celui du Nord, du Centre et du Sud) avec des traits phonétiques et lexicaux du temps passé, surtout pour ceux qui viennent de Thanh-Hoa, Nghe-Tinh, Binh-Tri-Thien (Nguyen Kim-Than, 1982), régions du Centre du Viêt-Nam.

2. L'UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE DE HCMV

On compte dans tout le pays 155 établissements de formation des enseignants dont 58 universités (BAC + 4), 57 écoles de formation d'enseignants secondaires (BAC + 3), 40 écoles de formation d'instituteurs (BAC + 2). Parmi les 11 universités de pédagogie, 4 se situent dans le Nord (3 à Ha-Noi, 1 à Vinh), 3 dans le Centre (1 à Hue, 2 à Da-Nang) et 4 dans le Sud (2 à HCMV, 1 à Can-Tho et 1 à Dong-Thap).

Comme toute grande métropole, Ho-Chi-Minh Ville contient plusieurs universités, privées et publiques, dont certaines sont financées par des pays étrangers. La ville comporte 38 universités publiques, 8 instituts, 15 universités privées.

2.1. L'UP comme établissement-phare pour former des enseignants

L'UP-HCMV est reconnue comme une des deux institutions principales du pays pour la formation des enseignants, dont la mission est chargée de

former des enseignants professionnels ayant de l'éthique, de la discipline, de la créativité, des responsabilités envers la communauté et de l'adaptabilité aux mutations sociales²⁴.

Depuis 2003, elle se propose de contribuer « *au développement des établissements de formation des enseignants pour le pays, en particulier pour les provinces du Sud* » (id.)

Elle est composée de

- 21 départements de formation dont 7 départements de langues (anglais, chinois, coréen, français, japonais, russe et vietnamien), 6 en sciences de l'éducation, 5 en sciences naturelles, et 3 en sciences sociales.
- 12 centres (entre autres CREFAP), 3 centres de langues ; de développement des compétences d'enseignement ; de formation-application des compétences de psychologie éducative ; d'examen ; d'informatique ; de STEM – *Science-Technology-Engineering-Maths* ; d'éducation pour les enfants handicapés ; d'aide aux étudiants et développement de l'entrepreneuriat).
- 1 institut de recherches en Sciences de l'éducation.
- 1 lycée d'expérimentation.
- 11 bureaux administratifs.

Parmi les 35 spécialités de formation, on compte :

- 19 formations d'enseignants en sciences naturelles, sciences sociales, sciences de l'éducation et langues ;
- et 16 formations de professionnels dans d'autres domaines divers.

2.2. Les étudiants de langues à l'UP, qui sont-ils ?

L'UP accueille chaque année un bon nombre d'étudiants venant du Nord, vers le delta du Mékong, mais également de toutes les régions du pays, du nord au centre : ils sont souvent bilingues, et sont locuteurs de langues ethniques rarement répertoriées. On y remarque par ailleurs une population étrangère (voir annexe 3), soit chargée des cours de langues dans les départements de langues, soit suivant leurs études en littérature

²⁴ Selon la philosophie de l'école renseignée sur <https://hcmue.edu.vn/vi/gioi-thieu/triet-ly-giao-duc>.

vietnamienne. On peut citer des étudiants de nationalités chinoise, thaïlandaise, japonaise, coréenne, française, américaine.

Selon le nouveau projet de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères du MEF, les étudiant.e.s de langues sont obligés d'avoir acquis le niveau B1 dans une deuxième langue étrangère à la sortie de l'université. Quant aux étudiants des départements en Sciences naturelles, Sciences sociales, Sciences de l'éducation, le niveau B1 en anglais est indispensable pour obtenir un diplôme de fin d'études universitaires.

Ainsi, l'UP devient plus ou moins un carrefour où les échanges se font en 3 variétés du vietnamien²⁵ (celle du nord, du centre et du sud), en langues régionales et étrangères.

3. LE DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS ET SES FORMATIONS

Dans cette immense organisation de l'UP, le département de FLE réunit environ 600 étudiants, 16 formateurs répartis en 3 filières de Pédagogie, de Traduction-Interprétation et de Tourisme. Il assure la formation universitaire (pour 4 ans), post-universitaire (pour 2 ans), la formation des enseignants du secondaire et les recherches.

Pour la formation universitaire, les modules dispensés sont regroupés en 4 catégories : modules de généralités, de spécialisation, de professionnalisation et de fin d'études. Les stages de 4 à 10 semaines s'effectuent en général en 3^e et 4^e années du cursus de formation, dans le secondaire ou dans le milieu professionnel, en fonction de la spécialité de formation des stagiaires, en accompagnement des formateurs du département.

Le système de crédits capitalisables permet à ses formés d'étudier pendant 3 ans ou 8 ans au maximum selon leur disponibilité. Pour la validation de leurs études à l'UP-HCMV, ils choisissent entre la passation de deux épreuves de leur spécialité et la rédaction d'un mémoire.

4. QUELLE CIRCULATION ENTRE LES DIFFÉRENTS VOILETS DE LA FORMATION D'ENSEIGNANTS DE FLE ?

4.1. Le programme de formation

La formation d'enseignants de français à l'UP HCMV a pour objectif

²⁵ Hoang Thi-Chau (2009). *Phương ngữ học tiếng Việt*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội, p.91. (Dialectologie du vietnamien).

de former des enseignants professionnels, par leurs qualités politiques, leur éthique professionnelle, leur santé, qui sont capables de résoudre des situations liées au métier afin de répondre aux exigences de la société face à la mondialisation²⁶.

Il s'agit d'une formation à visée de professionnalisation répartie en 8 semestres dont les modules dispensés sont regroupés en 4 grandes unités :

- les modules de généralités (désormais MG) : assurés par l'équipe de formateurs des départements d'Éducation politique, d'Éducation physique et de Langues étrangères (d'anglais, de français), ils sont dispensés aux semestres 1, 2, 3, 4 du cursus universitaire.
- les modules de spécialisation (désormais MS) : répartis en semestres 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et tenus par les formateurs du département de Français.
- les modules de professionnalisation (désormais MP) : pris en charge par les formateurs issus des départements de Sciences de l'éducation, de Psychologie et de Français, ils sont enseignés en semestres 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
- les modules alternatifs (MA) ou Mémoire de fin d'études (ME) : accompagnés par les formateurs de français, durant le semestre 7 pour les MA et les semestres 7 et 8 pour ME.

Sur une durée de 4 ans répartis en 8 semestres (voir figure 1), les étudiants doivent accomplir 135 unités de formation (UF). Les MG (27 UF) sont essentiellement enseignés pendant les deux premières années (voir annexe 17). Les MS introduits dès le semestre 1 avec un nombre d'unités de formation considérables (64 UF) montrent leur importance dans le cursus de formation. Par contre, les MP (38 UF) sont plus importants à partir du semestre 2. On remarque que les semestres 6 et 7 demandent chez les étudiants un investissement important dans leur activité d'apprentissage. Les semestres 6 et 8 sont réservés aux stages professionnels. Il semble que le semestre 7 soit le plus dur puisqu'il comprend à la fois les MS, MP et MA ou ME (6 UF).

²⁶ Selon « *le Programme de formation universitaire d'enseignants de français* », Décision No 2330/QĐ-ĐHSP du 31-08-2018 du Recteur de l'UP HCMV.

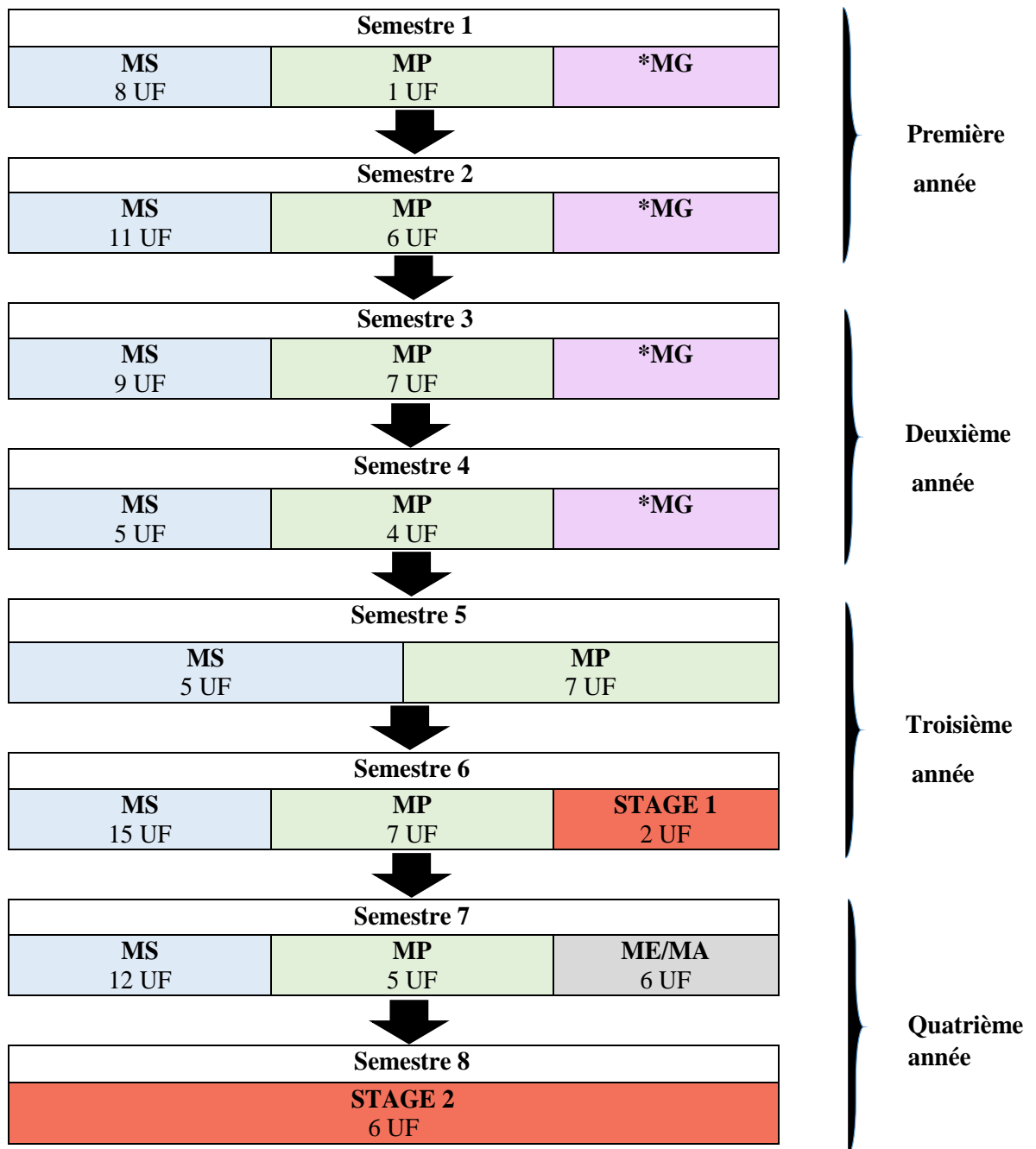


Figure 1 – La répartition des modules en fonction des semestres de formation

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux MS et MP puisqu'il s'agit de modules qui visent à faire acquérir les savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques permettant aux formés de s'accoutumer aux réalités de terrain quand ils feront leur stage dans le secondaire. Les objectifs et compétences acquises à l'issue de ces modules seront présentés dans les lignes suivantes.

4.2. Les modules visant la préparation aux compétences professionnelles

4.2.1. Les MS (voir tableau 1) ont pour objectif de maîtriser la langue et culture françaises du niveau A1 à C1 selon le CECRL. Ils sont regroupés en 3 volets : Langue, Culture et Théorie de la langue.

Les MS	1ère année	2è année	3è année	4è année
Volet Langue	Oral, A2	Oral, B1	Oral, B2	Oral, C1
	Écrit, A2	Écrit, B1	Écrit, B2	Écrit, C1
Volet Théorie de la langue	Phonétique	Lexicologie	Linguistique contrastive français-vietnamien	
	Grammaire	Grammaire	Grammaire textuelle	
Volet Culture			Littérature française Culture française Analyse contrastive de faits culturels et vietnamiens Analyse de textes littéraires	

Tableau 1 - Les modules de spécialisation visant la préparation aux activités professionnelles

Le **volet Langue** permet de renforcer les compétences linguistiques et communicatives en français, donc il est introduit du semestre 1 au semestre 7. Rappelons que le recrutement des nouveaux étudiants dans notre département depuis 2010, selon le système de crédits capitalisables (SCC), a permis d'accueillir des non francophones. Les promotions sont actuellement marquées par l'hétérogénéité de niveau en langue française (des vrais débutants aux étudiants de niveau B2 issus des classes bilingues). Face à un tel public hétérogène, nous sommes de l'avis de Annemarie Dinvaut (2007, 215)

les situations de plurilinguisme en milieu scolaire ne sont plus considérés comme des problèmes a priori, mais plutôt comme des atouts pour l'enseignement des langues et pour l'éducation.

Pour cela, selon l'orientation professionnelle des formé.e.s (traducteurs-interprètes, agents des métiers du tourisme), leurs connaissances linguistiques (anglais, chinois), et leur origine (la plupart d'entre eux viennent des régions du Centre et du Sud, très peu des Saïgonnais de souche, donc des variétés du vietnamien), le programme de formation vise à faire acquérir par les formés le niveau B1 (selon le CECRL) en français pendant deux premières années pour qu'ils puissent suivre mieux les MP et s'engager dans les stages professionnels.

Le **volet Théorie de la langue** a pour objectif d'approfondir la fonction du langage permettant une compréhension et explicitation des caractéristiques du français contemporain. Il est enseigné essentiellement pendant les deux premières années.

Le **volet Culture**, censé compléter les savoirs à enseigner, n'est présenté qu'en 3^e année quand les étudiants ont un bagage linguistique suffisamment fort.

4.2.2. Les MP, quant à eux, regroupés en 3 volets Éducation, Savoir disciplinaire et Entraînement, sont enseignés dans les deux premières années de formation. Le tableau 2 illustre ce regroupement.

Les MP	Volet Éducation	Volet Savoir disciplinaire	Volet Entraînement
1^{ère} année	Initiation au métier d'enseignant Psychologie de l'éducation Éducation générale		
2^e année		Introduction à la didactique des langues Méthodologie d'enseignement du français Observation de classe	Organisation des activités d'éducation au secondaire Communication pédagogique Entraînement aux compétences professionnelles

Tableau 2 - Les modules de professionnalisation visant la préparation aux activités professionnelles

Le **volet Éducation** a pour but d'une part, d'initier au rôle et aux responsabilités de l'enseignant dans l'éducation de l'individu ; et d'autre part, de diffuser des connaissances théoriques en psychopédagogie permettant de comprendre les élèves au niveau de leur motivation et de leur développement personnel.

Le **volet Savoir disciplinaire** vise à présenter des approches historiques et des notions de base dans le domaine d'enseignement des langues. Elles sont censées permettre aux formés de maîtriser l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en fonction de l'approche communicative ; de reconnaître les caractéristiques de cette approche à l'examen de certains manuels de français. L'observation de classe permet de repérer des éléments observables (dimension pédagogique et didactique) dans une classe de langue, d'où l'émergence de conscience sur le rôle de l'enseignant.

Le **volet Entraînement** incite à mobiliser les savoirs appris afin d'organiser des activités d'éducation (réunion pédagogique, réunion de la classe, etc.) ou des activités ludiques auprès d'un public simulé (séance de cours), d'où la construction des premiers « savoirs d'action » (Barbier, 2004) à partir des situations d'intégration.

Précisons que pour le volet **Savoir disciplinaire**, l'acquisition de la compétence de travail de groupe est particulièrement recommandée. Par cette contrainte, dès la 1^{ère} année du cursus universitaire, sont organisées plusieurs activités collectives sous différentes formes qui se déroulent en classe. Cela permet aux futurs enseignants, dans un premier temps, d'avoir un espace de communication, d'échange, de discussions sur la compréhension d'un concept ou d'une notion - bref, des savoirs théoriques pour le métier, notamment dans les modules d'*Introduction à la didactique des langues*, de *Méthodologie d'enseignement du français*. Ils sont invités par la suite, au niveau supérieur, à mobiliser ces savoirs dans la réalisation des tâches collectives, à savoir : créer un outil pédagogique simple pour des jeux de présentation, jeux avec du vocabulaire ou des structures, jeux de phonétique, jeux d'écrit, etc. (module d'*Entraînement aux compétences professionnelles*) ; élaborer une grille d'observation (module d'*Observation de classe*) ; concevoir une fiche pédagogique pour une séance de simulation (module d'*Construction des compétences d'enseignement*).

Les MS et MP que nous venons de décrire relèvent des savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques fondamentaux, pour que les futurs enseignants puissent continuer leur activité d'apprentissage du métier. En effet, le volet **Entraînement** fait apparaître chez nos étudiants un début de certaines compétences professionnelles : d'observation, de conception d'une démarche, de formulation d'une consigne pour un jeu de langue, etc. Cela nous pousse à nous demander depuis quand ces compétences se sont construites, lesquelles sont acquises, quelles sont les manifestations de cette acquisition, quels sont les outils d'évaluation de ces compétences.

À partir de ce questionnement, nous aimerions savoir si les MP dispensés dans les deux dernières années de formation peuvent apporter des éléments de réponse.

4.3. Comment évaluer un processus de construction des compétences professionnelles ?

Les MP dispensés dans deux dernières années du cursus proposent des situations quasi professionnelles pour que les formés se familiarisent avec l'activité d'enseignement. Répartis sur trois semestres successifs 5, 6, 7, intercalés avec des stages professionnels, leur évaluation sous forme des pratiques d'écriture permet aux formés d'acquérir au fur et à mesure, par le va-et-vient, les compétences nécessaires du métier, d'où la construction des premières compétences professionnelles. L'examen de ces MP s'avère indispensable.

Le tableau 3 synthétique présente les écrits issus de ces modules.

Année	Semestre	Modules de professionnalisation	Niveaux (CECRL)	Outils d'évaluation	Langue de productions
3 ^e	5	Construction des compétences d'enseignement	B1	Journal d'apprentissage	Vietnamien
	6	Stage professionnel 1	B2	Journal de stage	
4 ^e	7	Analyse des pratiques professionnelles	C1	Dossier d'évaluation	

Tableau 3 – L'encadrement des pratiques d'écriture en formation

Les trois MP relèvent d'une cohérence étroite permettant de préparer, étape par étape, les futur.e.s enseignant.e.s de français à se doter les compétences nécessaires au service de leurs premiers contacts avec les réalités de travail. Les situations introduites dans ces MP sont organisées sous forme de tâches individuelles et/ou collectives, celles-ci sont décrites dans le tableau 4 suivant.

Les MP	CCE (avant le stage professionnel 1)	SP 1	APP (après le stage professionnel 1)
Tâches à accomplir	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer une fiche de préparation pour une compétence linguistique (lexique, grammaire, phonétique) et/ou communicative (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) • Tenir une classe simulée • Analyser ses pratiques et les pratiques d'autrui 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire des fiches de préparation (au nombre de quatre séances de français) et en tenir une séance • Animer sa classe responsable et la gérer en matière de discipline • Planifier un programme d'activités parascolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier des savoirs sur les méthodes actives : pédagogie par projet, approche actionnelle • S'approprier des dispositifs d'analyse de pratiques en sciences de l'éducation • Analyser ses pratiques et les pratiques d'autrui selon les dispositifs <i>Incident critique, Pratique-Autoconfrontation, Instruction au sosie</i>

Tableau 4 - Les tâches des modules de professionnalisation préparant au métier d'enseignant

Le module de **Construction des compétences d'enseignement** (désormais CCE) a pour but de connaître la place et le programme de l'enseignement du français dans les établissements scolaires, dès lors de concevoir une démarche appropriée aux situations d'enseignement. Il vise également à s'accoutumer aux activités d'analyse de ses propres pratiques et de ses condisciples.

Le module de **Stage professionnel 1** (désormais SP1) permet de s'habituer aux réalités de terrain et de mettre en pratique les compétences d'enseignement auprès des élèves du secondaire.

Le module de **Analyse des pratiques professionnelles** (désormais APP) a pour objectif de faire revivre les actions professionnelles du premier stage et/ou de formation par le biais des méthodes d'analyse de pratiques, d'où la construction d'une posture réflexive à partir des analyses de ses pratiques et de celles d'autrui.

4.3.1. Le module de Construction des compétences d'enseignement

Le module de CCE destiné aux étudiants de 3^e année est réparti en 15 semaines à raison de 3 séances de 50 minutes hebdomadaires. Les activités de classe ont été organisées autour de trois tâches collectives et individuelles : T1) Élaborer une fiche de

préparation pour une compétence linguistique et/ou communicative ; T2) Tenir une classe simulée ; T3) Analyser ses pratiques et les pratiques d'autrui (voir tableau 5). Pour chaque tâche confiée, sont mobilisés les savoirs, savoir-faire, savoir-être susceptibles d'aider à accomplir le travail. Si les T1 et T2 exigent un travail conjoint, la T3 propose un engagement individuel. La T1 se réalise hors des heures de cours, d'une part, entre partenaires au sein du groupe de travail ; et d'autre part, entre le groupe et le formateur chargé du cours. La T2 et T3, quant à elles, s'effectuent souvent en classe, l'une après l'autre. La T2 s'inscrit dans une situation de simulation tandis que la T3 suit la démarche d'*analyse de pratiques* (Altet, 1996).

Module : Construction des compétences d'enseignement Durée : 15 semaines de formation (150mns/semaine) Lieu de formation : UP Pratique d'écriture : Journal d'apprentissage			
Tâches à accomplir	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
T1 : Élaborer une fiche de préparation pour une compétence linguistique et/ou communicative	<ul style="list-style-type: none"> ● Connaître le programme et le référentiel national ● Prendre connaissance des méthodes de l'enseignement du français ● Maîtriser la langue et la culture françaises 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sélectionner les savoirs disciplinaires et les transformer en savoirs à enseigner ● Proposer une démarche appropriée à la compétence à enseigner ● Utiliser des supports pédagogiques adéquats 	<ul style="list-style-type: none"> ● Être coopératif, créatif, ouvert, responsable
T2 : Tenir une classe simulée		<ul style="list-style-type: none"> ● Maîtriser le déroulement de la séance assumée ● Transmettre de manière efficace les contenus à enseigner ● Prévoir des imprévus ● Savoir utiliser les TICE en classe 	<ul style="list-style-type: none"> ● Être coopératif, sérieux, responsable, flexible ● Être correct, à l'heure
T3 : Analyser ses pratiques et les pratiques d'autrui	<ul style="list-style-type: none"> ● Prendre connaissance les caractéristiques des dispositifs d'analyse de pratiques <i>Incident critique, Pratique-Autoconfrontation, Instruction au sosie</i> ● S'approprier des méthodologies de l'enseignement du français 	<ul style="list-style-type: none"> ● S'auto-observer, observer l'autre, s'auto-évaluer ● Prendre du recul sur ses pratiques et celles d'autrui ● Concevoir et réaliser une séance/séquence didactique 	<ul style="list-style-type: none"> ● Être ouvert, réflexif ● Être à l'écoute
Type de situation d'intégration : Simulation Tâches collectives (T1, T2) et individuelles (T3)			

Tableau 5 – Les savoirs mobilisés à l'accomplissement des tâches dans le journal d'apprentissage

En pratique, les étudiants sont groupés en duo ou en trio afin de préparer deux séances de compétences différentes (linguistique ou communicative) en français sur la base des manuels utilisés dans le secondaire. Au cours des séances simulées de 30 minutes, chaque groupe est amené à jouer le rôle d'enseignant. Les autres étudiants revêtent soit le rôle d'apprenant, soit celui d'observateur. Ces simulations s'enchaînent ensuite avec des séances d'analyse effectuées, d'une part par le groupe chargé des simulations et d'autre part par le groupe-classe, sur la base des prises de notes des observateurs, des fiches d'apprentissage des apprenants et des fiches pédagogiques du groupe tenant le cours. Chaque étudiant est invité à prendre la parole, à faire part de ses réflexions sur la séance simulée d'après le rôle qu'il a assuré. Les échanges s'organisent dans un climat de convivialité et de confiance mutuelle. Le formateur joue le rôle d'animateur, de médiateur et de facilitateur des interactions. C'est à partir de cet espace d'écoute active, d'échange mutuel, de propositions d'amélioration que le groupe-acteur prend conscience de l'écart entre ce qui est prescrit dans la fiche de préparation et ce qui s'est passé, reconnaît ses points forts et ses lacunes. La mise à distance de ce type d'expériences s'effectue plus tard dans un journal d'apprentissage, un des outils d'évaluation du module. Le journal est appelé à être rédigé en vietnamien.

4.3.2. Le module de Stage professionnel 1

Le SP 1 est effectué sur une durée de 5 semaines dans les collèges à HCMV. Il a lieu au début du semestre 6 du cursus universitaire. Trois tâches principales sont demandées : T4) Construire des fiches de préparation (au nombre de 2-3 séances de français) et en tenir une séance ; T5) Animer sa classe responsable et la gérer en matière de discipline ; T6) Planifier un programme d'activités parascolaires (voir tableau 6). Si la T4 se fait de manière individuelle, la T5 et T6 sollicitent une collaboration en duo ou en trio pour mener à bien les sous-tâches demandées. Les savoirs, savoir-faire, savoir-être sont issus des critères d'évaluation proposés par le bureau de formation de l'UP.

Module : Stage professionnel 1 Durée : 5 semaines Lieu de formation : Les collègues Pratique d'écriture : Rapport de stage			
Tâches à accomplir	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
T4: Construire des fiches de préparation (au nombre de quatre séances de français) et en tenir une séance	<ul style="list-style-type: none"> ● Connaitre le programme d'études au secondaire ● Prendre connaissance des méthodes de l'enseignement du français ● Maîtriser la langue et la culture françaises ● Prendre connaissance de la dynamique d'une classe de langue : ses acteurs, ses caractéristiques 	<ul style="list-style-type: none"> ● Élaborer une grille d'observation ● Savoir observer une classe de langue et en tirer des enseignements ● Se perfectionner sur la conception des fiches de préparation ● S'habituer à tenir une séance de français ● Savoir transposer les outils TICE dans l'enseignement-apprentissage du français 	<ul style="list-style-type: none"> ● Être dynamique, correct, à l'heure ● Avoir confiance en soi
T5 : Animer sa classe responsable et la gérer en matière de discipline	<ul style="list-style-type: none"> ● Prendre connaissance de l'activité d'un enseignant référent au secondaire et ses tâches attribuées 	<ul style="list-style-type: none"> ● Prendre en compte les caractéristiques de sa classe responsable ● Prendre en compte les particularités des élèves (acquis, points forts, difficultés) ● Accompagner les élèves dans leur parcours scolaire et développement personnel 	<ul style="list-style-type: none"> ● Être tolérant, ouvert et flexible ● Être à l'écoute des élèves
T6 : Planifier un programme d'activités parascolaires	<ul style="list-style-type: none"> ● Se doter des techniques d'organisation des activités d'éducation en classe et hors-classe 	<ul style="list-style-type: none"> ● Concevoir et réaliser un projet éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> ● Être dynamique, ouvert aux nouveautés et motivé ● Avoir le sens de l'organisation
Type de situation d'intégration : Stage professionnel Tâches individuelles (T4) et collectives (T5, T6)			

Tableau 6 – Les savoirs mobilisés à l'accomplissement des tâches provoquant dans le rapport de stage

En réalité, les stagiaires sont co-responsables d'une classe durant leur premier stage. Tous les lundis, ils doivent gérer ensemble une séance de 45 minutes auprès de la classe qui leur est confiée en tant que professeur référent. Là, ils remarquent ce qui a été plus ou moins satisfaisant durant la semaine précédente en matière d'études, de discipline ;

ce qui est à améliorer, à faire dans les jours qui suivent, en fonction des activités parascolaires de l'école.

Cependant, le stage est évalué par les acteurs de terrain (formateurs de stage, direction d'établissement) à la base de trois critères principaux : rédiger un rapport de stage, assumer le rôle d'enseignant disciplinaire et celui d'enseignant référent. Les formateurs universitaires y jouent plus un rôle d'administration que de formation.

4.3.3. Le module d'Analyse des pratiques professionnelles

Destiné aux étudiants de 4^e année et organisé au semestre 7 du cursus de formation, le module d'APP relève d'une étape importante dans le processus de professionnalisation de futurs enseignants puisqu'il est introduit juste après leur premier stage professionnel et avant leur deuxième stage dans les établissements scolaires. Réparti en 10 semaines à raison de 3 séances de 50 minutes hebdomadaires, le module propose trois tâches individuelles : T7) Mettre en œuvre un mini-projet d'enseignement ; T8) Analyser le mini-projet réalisé ; T9) Analyser ses pratiques et celles d'autrui selon les dispositifs *Incident critique, Pratique-Autoconfrontation, Instruction au sosie* (voir tableau 7).

Les savoirs, savoir-faire, savoir-être visés permettent aux formés d'adopter peu à peu une posture réflexive au terme du module. Les T7 et T8 s'organisent sous forme d'exposés par des groupes d'étudiants. La T9 s'appuie sur une étude de cas. Les sources pour réaliser cette T9 peuvent venir des expériences de stage ou des séances organisées dans le cadre du module. Celles-ci s'appuient sur deux temps. Le premier temps est fait de séances de français assurées par certains étudiants sur la base de volontariat auprès du public de première année du département ayant un niveau élémentaire. Le deuxième temps est fait des séances d'analyse de ces pratiques par le groupe-classe ainsi que par les étudiants recevant le cours.

Module : Analyse des pratiques professionnelles Durée : 10 semaines (150mns/semaine) Lieu de formation : UP Pratique d'écriture : Dossier réflexif			
Tâches à accomplir	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
T7: Mettre en œuvre un mini-projet d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ● Prendre connaissance des démarches de projet 	<ul style="list-style-type: none"> ● S'approprier des savoirs sur les méthodes actives : pédagogie par projet, approche actionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ● Être coopératif, ouvert, créatif, dynamique
T8 : Analyser le mini-projet réalisé	<ul style="list-style-type: none"> ● Tenir compte des techniques d'analyse de pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> ● S'approprier des dispositifs d'analyse de pratiques en sciences de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ● Être coopératif, ouvert, réflexif
T9 : Analyser ses pratiques et celles d'autrui selon les dispositifs <i>Incident critique, Pratique-Autoconfrontation , Instruction au sosie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Prendre connaissance des caractéristiques des dispositifs <i>Incident critique, Pratique-Autoconfrontation , Instruction au sosie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyser une situation professionnelle à partir de ses expériences ou celles d'autrui en stage, puis en tirer des enseignements ● S'auto-évaluer, s'auto-observer 	<ul style="list-style-type: none"> ● Être ouvert, tolérant ● Être à l'écoute ● Adopter une posture réflexive
Type de situation d'intégration : Étude de cas Tâches collectives (T7, T8) et individuelles (T9)			

Tableau 7 – Les savoirs mobilisés à l'accomplissement des tâches dans le dossier réflexif

Le dossier réflexif, outil d'évaluation de ce module, invite les futur.e.s professeur.e.s, d'une part, à expliciter leurs premières expériences professionnelles ou celles d'autrui, à la lumière des concepts théoriques de type pédagogique et didactique ; à prendre du recul sur leur vécu en tant qu'enseignant de français ou enseignant référent, et d'autre part à réfléchir *dans* et *sur* leur action afin de mieux se préparer pour le deuxième stage, au niveau de comportement et de compétence. En effet, étant considéré comme résultant d'un processus de formation professionnalisante au niveau de la conceptualisation, ce type de rédaction doit permettre aux étudiant.e.s de verbaliser, structurer et formaliser leur pensées et réflexions sur les activités, tâches et responsabilités d'un enseignant secondaire. Ainsi, la rédaction se fait en vietnamien pour faciliter leur expression réfléchie et pour lever l'obstacle éventuel de la langue.

Nous venons d'examiner la formation des enseignants de français centrée sur la professionnalisation, selon laquelle les savoirs professionnels sont introduits sous forme de situations et de tâches, ce qui était une chose nouvelle lors de sa première mise en place à l'UP-HCMV (2010). Elle a été appliquée puis ajustée et réajustée à plusieurs reprises en 2015, 2016, 2018. Rappelons que notre recherche s'inscrit dans le cadre du programme de 2018. Nous constatons que l'équipe de formateurs de français a beaucoup avancé par rapport aux collègues d'autres sections dans la conception de leur programme de formation. Car ce n'est que dans sa version de 2020 que l'UP a exigé radicalement à tous les départements d'élaborer un curriculum de formation à visée de compétences.

Les avancées des formateurs de français dans leur professorat ne viennent pas du jour au lendemain, elles résultent d'une « tradition » de recherche et de formation/autoformation que la direction du département a construite peu à peu, en posant la première pierre de cet édifice dans les années 1990.

CHAPITRE 4 – DES FORMATEURS DE FRANÇAIS FACE À UNE TRANSFORMATION DE LEUR MÉTIER

1. DE LA DYNAMIQUE DE RECHERCHE AUX DYNAMIQUES DE TERRAIN

1.1. Un aperçu historique des parcours de recherche-formation des formateurs de français

Depuis 1989, une convention universitaire signée entre l'UP-HCMV et l'Université de Rouen a permis à des enseignants de français dans les provinces du Sud de préparer des diplômes universitaires français (à partir de la Licence Sciences du langage) par le biais de l'enseignement à distance. Ainsi, les formateurs du département de français à cette époque ont pu s'inscrire en DEA et en thèses grâce à cette coopération et déplacement d'enseignants de Rouen deux fois par an au Viêt-Nam.

En 1998 et en 1999, dans le cadre du programme de télé-enseignement ont eu lieu les premiers séminaires doctoraux décentralisés, sous la responsabilité de l'École Doctorale de Rouen. Les séminaires encadrés par des docteurs et chercheurs de France et du Viêt-Nam ont regroupé des étudiants inscrits en 3^e cycle en didactique et en Sciences du langage, venant des régions du Viêt-Nam et du Laos, parmi lesquels toute l'équipe de formateurs de français de l'UP. Depuis 1999 jusqu'à maintenant, on remarque une participation active des formateurs du département aux séminaires régionaux qui se sont tenus tous les ans, puis aux journées scientifiques tous les deux ans dans les pays du SEA (Laos, Cambodge, Thaïlande, Viêt-Nam) par le CREFAP.

Durant les années 2000, des projets et formations signés entre l'UP et des universités françaises ont permis non seulement de perfectionner les formateurs de notre département dans leur champ d'enseignement et de recherche (didactique, sciences du langage, sociolinguistique, sciences de l'éducation, tourisme, traduction) mais aussi de bénéficier des bourses doctorales et post-doc. On peut citer :

- le Projet sur les classes bilingues du Viêt-Nam et du Laos (Université Stendhal, Grenoble 3, à partir de 2001).
- la Convention²⁷ de partenariat permettant aux doctorants et post-doc de venir suivre des stages scientifiques à Grenoble (Université Stendhal, Grenoble 3, 2002-2007).

²⁷ La convention a été signée sous l'impulsion de Marielle Rispaïl et avec l'aide de ses amis du Viêt-Nam, à Grenoble, puis à Saint-Étienne.

- le Projet sur le français de professionnalisation en SEA dans le cadre du projet COOPRA, bourse MIRA et AUF (Université Stendhal, Grenoble 3, 2009).
- le Projet sur le plurilinguisme (Université Jean Monnet, Saint-Étienne, 2015, 2017).
- la Formation sur les métiers du tourisme (Université Stendhal, Grenoble 3, depuis 2018).
- la Formation sur la démarche de qualité (Université de Caen 2018, 2019).

De 2005 à 2013, la formation délocalisée de Master 2 professionnel assurée par l'équipe de formateurs de l'Université de Caen Basse-Normandie destinés aux professionnels de la région (Cambodge, Laos, Viêt-Nam) avec l'appui financier du CREFAP, en termes de déplacement, a fait connaître un nombre important de projets de recherche en Sciences de l'Éducation dans le SEA. C'est aussi la période où sont nées des pistes de réflexion sur la formation d'enseignants et plusieurs dispositifs d'innovation mis en place par les formateurs de français de l'UP. Les relations entre collègues, chercheur.e.s, enseignant.e.s, nouées pendant ces projets, perdurent encore à l'heure qu'il est.

Vers 2007, le département a commencé à connaître des difficultés de recrutement de candidats de français, dues une chute d'apprenants et de besoins dans cette langue. Par ailleurs, depuis 2010, selon la décision du MEF vietnamien, l'enseignement supérieur devait changer du système annuel au nouveau système de formation de crédits capitalisables - SFCC. Face à cette mutation éducative et sociale, le département devait avoir recours aux notions liées à l'éducation, par exemple *innovation, professionnalisation, compétence, tâche, activité, ingénierie éducative et formative*, afin d'assurer sa survie.

1.2. Articulation entre deux sciences de l'être humain : début d'une transformation du métier d'enseignant

À la base des savoirs et compétences en ingénierie de la formation acquis grâce aux masters professionnels, en complément de leurs savoirs en Sciences du langage, les formateurs du département ont été incités souvent à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles, d'où les innovations d'enseignement, d'éducation, de formation et de gestion. Les 12 mémoires réalisés depuis 2006 jusqu'en 2012 sont regroupés en 4 types de projet :

- projet de professionnalisation des enseignants.
- projet de construction identitaire des enseignants.
- projet d'accompagnement en expérimentation.
- projet d'innovation.

Trois projets centrés sur la professionnalisation des enseignants affirment la nécessité d'une innovation éducative au Viêt-Nam²⁸ en passant d'abord par un retour sur la formation actuelle des enseignants²⁹ afin de proposer ensuite un dispositif d'observation de classe³⁰ mise en place au sein du département.

Trois projets portant sur la construction de l'identité des enseignants permettent de repérer les représentations sur le style d'enseignement des formateurs universitaires³¹ et celui des enseignants secondaires dans les classes bilingues³², d'où des éléments indispensables pour une conception d'un projet sur l'identité collective³³.

Deux projets proposent une démarche d'accompagnement des novices à l'entrée dans le métier d'enseignant³⁴ en mettant en valeur les postures d'accompagnateur³⁵.

4 dispositifs d'innovation soulignent des pistes de réflexion sur la mise en place des projets de classe³⁶ dans le cadre des modules de Littérature³⁷ et d'Oral³⁸ pour aboutir à un projet transdisciplinaire en culture³⁹.

²⁸ Nguyen Xuan-Tu-Huyen (2006). *Contributions à un projet de professionnalisation des enseignants*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

²⁹ Nguyen Kim-Oanh (2006). *Repenser la formation des enseignants de français dans une perspective professionnalisante. Le cas du Département de français à l'UP-HCMV*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

³⁰ Le Thi-Phuong-Uyên (2008). *Mise en place d'un dispositif d'observation de classe au Département de français de l'UP-HCMV. Le cas des étudiants de deuxième année – filière pédagogique*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

³¹ Phan Nguyen Thai-Phong (2006). *Représentations des enseignants du département de français sur l'innovation des méthodes d'enseignement*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

³² Nguyen Thuc-Thanh-Tin (2008). *Regard réflexif sur l'enseignement du français intensif et spécialisé au lycée d'application*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

³³ Nguyen Xuan-Ngoc-Huyen (2007). *Vers la construction d'une identité collective. Eléments pour la conception d'un projet au Département de français à l'UP HCMV*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

³⁴ Nguyen Thi-Ngoc-Suong (2006). *Contributions à un projet d'accompagnement de jeunes enseignants à l'entrée dans le métier*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

³⁵ Duong Thi-Thu-Thi (2008). *Une expérience d'accompagnement pour adopter de nouvelles pratiques et pour passer le relais. Le cas du Département de français à l'UP-HCMV*. Université de Caen, Basse-Normandie.

³⁶ Pham Duy-Thien (2010). *Réflexions sur un dispositif de pédagogie de projet à l'université*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

On dirait que toute innovation touche de manière directe ou indirecte, à moyen et à long terme, aux acteurs qui s'y sont impliqués. Donc, ces recherches menées sur une durée de 7 ans et dont le terrain exploratoire se situe au sein de notre département ont transformé peu à peu tous les acteurs dans leur action, leur réflexion et leur comportement. Alors que la première phase des projets de recherches portait plutôt sur les langues, leur cohabitation et leur enseignement (Sciences du langage), la deuxième série de projets avec Caen a plutôt porté sur la façon d'enseigner et la professionnalité (Sciences de l'Éducation) ; notre projet est donc à la confluence de ces deux courants.

Depuis 2012, nous servons de relais (puisque 4/12 collègues citées partent à la retraite) entre la « tradition » de recherche renommée du département et la formation par le SFCC. Nous prenons conscience qu'accepter la réforme d'une formation, c'est aussi accepter de créer des perturbations et gérer des résistances. Dans ce sens, sont nés plusieurs groupes de recherche et formations focalisés sur la professionnalisation de chaque filière de formation (Pédagogie, Traduction-Interprétation, Tourisme). Dans le but d'articuler des tâches professionnelles et scientifiques, le corps enseignant est marqué par sa propre identité liée à la formation spécifique que ses formateurs donnent à leurs étudiants. Il semble que cette identité propre à chaque filière de formation soit aussi transmise, de manière indirecte, à leurs formés.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la construction identitaire de futurs enseignants par le biais des activités de formation. Les dispositifs que nous allons présenter dans la partie suivante permettent, d'une part, de repérer leurs premières prises de conscience sur le métier, et d'autre part, d'illustrer la persévérance de l'équipe de formateurs d'enseignants de FLE dans l'amélioration de sa qualité de formation, malgré les inévitables réticences de certains.

³⁷ Ha Thi-Mai-Huong (2012). *Démarche de projet : un levier pour l'acquisition de compétences ? Le cas d'étudiants vietnamiens confrontés à la littérature française*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

³⁸ Nguyen Thi-Tuoi (2006). *Innovation pédagogique en cours d'expression orale*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

³⁹ Tran Le Bao-Chan (2010). *Vers un dispositif d'enseignement transdisciplinaire en civilisation et littérature*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.

2. CONSTRUCTION IDENTITAIRE DU CORPS ENSEIGNANT VIA DES ACTIVITÉS DE FORMATION ET DE RECHERCHE

Nous avons choisi d'aborder trois parmi d'autres dispositifs destinés aux futurs enseignants de FLE puisqu'ils relèvent de l'objet de notre étude : réfléchir sur l'activité d'enseignement par les écrits professionnels. Le premier projet s'inscrit dans le cadre d'un MS, le deuxième est intégré dans un MP et le troisième est organisé sous forme d'ateliers.

2.1. Le dispositif transdisciplinaire

Dans le cadre du module de *Culture française*, la formatrice⁴⁰ chargée du cours a introduit un dispositif transdisciplinaire inédit : il a pour but d'articuler les enseignements des deux disciplines *Civilisation* et *Littérature françaises*, enseignées de manière cloisonnée. Mis en place durant deux semestres consécutifs, le projet a connu des résultats positifs tant dans l'activité d'apprentissage que l'activité professionnelle, mais aussi des réticences devant l'usage d'un nouveau outil évaluatif : le *portfolio*.

Du côté des formés, certains ont développé une habitude d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation. D'autres ont avoué que le portfolio leur avait permis de faire un retour sur ce qui avait été appris, ce qui a été retenu et ce qui est à développer. D'autres encore ont déclaré avoir stabilisé les acquis culturels francophones au cours de la rédaction et avoir réinvesti leurs connaissances pendant leur stage pédagogique.

Du côté des formateurs, le dispositif expérimenté a permis de revoir certaines composantes susceptibles d'influer sur la motivation et la qualité du processus d'auto-apprentissage, à savoir les modalités d'évaluation, l'accompagnement par les formateurs chargés de cours. À l'issue du projet, les deux acteurs sont incités à réfléchir sur leurs actions autour des notions d'*autonomie* et de *réflexivité*.

2.2. Le dispositif d'observation de classe en établissement de formation

Intégré dans le cadre du module d'*Observation de classe*, le dispositif⁴¹ propose aux formés des visites de classes de 1^{ère} année, dans le département avec l'accord des

⁴⁰ Tran Le Bao-Chan (2011). « Vers un enseignement décloisonné de la littérature et de la civilisation », *Synergie des Pays Riverains du Mékong*, n° 3, 29-40.

⁴¹ Le Thi-Phuong-Uyên (2008). *Mise en place d'un dispositif d'observations de classe du Département de français de l'UPHCMV – Le cas des étudiants de 2^e année, filière pédagogique*. Mémoire de master professionnel. Université de Caen – Basse Normandie.

formateurs responsables de cours. Il poursuit un double objectif : d'une part, offrir aux futurs enseignants des conditions favorables pour entrer en contact avec les réalités du métier, et d'autre part, faciliter le développement de leurs capacités intellectuelles et l'apparition de certaines compétences professionnelles dès la formation initiale.

L'innovation a permis non seulement de contourner les limites des simulations (dont le public simulé) et stages pédagogiques (dont la durée courte) dans la formation des futurs enseignants à l'UP, mais encore de s'initier à la réflexivité, de commencer à construire des compétences professionnelles par l'intermédiaire des apprentissages coopératifs, à savoir les capacités intellectuelles et les compétences sociales chez les formés. Les observations formulées par les étudiants renvoient à des réflexions sur le métier d'élève et le métier d'enseignant. Les formés ont pris également conscience des différentes postures du formateur : celui-ci n'est pas seulement un transmetteur de connaissances mais il est encore un organisateur et un accompagnateur.

2.3.Le dispositif de tutorat

Un *dispositif de tutorat*⁴² entre étudiants a été mis en place au cours de l'année 2018-2019 grâce à l'initiative de l'équipe de formatrices⁴³. Le projet s'est déroulé en deux temps à raison de trois semaines pour chacun. Sur la base du volontariat, les tuteurs-étudiants de deux dernières années (3^e et 4^e années) et les tutorés-vrais débutants de 1^{ère} année sont accompagnés par les formatrices pour la construction des fiches de préparation, des méthodes et techniques appliquées (pédagogie différenciée, méthode active), pour la tenue des séances auprès d'un petit groupe de 2 ou 3 tutorés. Les compétences visées sont issues des difficultés linguistiques de ces derniers : la grammaire, la phonétique, le lexique, l'oral et l'écrit. Ce sont des savoirs, il faut l'avouer, très traditionnels et normatifs, qui prennent peu en compte les récentes recherches sur la communication, la variation et la rencontre des langues dans la classe, par exemple.

Le projet a pour but :

- de créer un milieu de pratiques d'enseignement, outre les deux stages dans le secondaire.

⁴² Le Thi-Phuong-Uyên *et al.* (2020). *Construction d'un dispositif d'entraînement aux compétences professionnelles auprès des futurs enseignants de langue par le tutorat*. Projet institutionnel subventionné par l'UP, soutenu auprès du comité scientifique de l'école.

⁴³ Madame Nguyen Thi-Tuoi et nous-même.

- d'offrir des situations de travailler avec un public hétérogène de niveau, d'origine et de comportement en apprentissage, d'où la mobilisation des savoirs pour la pédagogie différenciée et l'auto-apprentissage.
- de faire comprendre l'importance de l'environnement qui influe sur les apprenants, d'où une prise de conscience du rôle des motivations dans l'apprentissage des langues, notamment les langues dont l'origine est loin de celle de la langue maternelle des apprenants.

La participation au projet permet aux tuteurs-étudiants de faire face aux pratiques professionnelles qui ne sont introduites habituellement qu'en milieu de stage. D'une part, ils peuvent approfondir des savoirs à enseigner, mobiliser et entraîner des savoirs *pour* enseigner envers un vrai public en besoin d'apprentissage. D'autre part, ils établissent une prise de conscience de l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réellement réalisé, par le biais des séances d'analyse de l'activité effectuée avec les formatrices, suite à chaque séance de tutorat.

Les trois projets font émerger un apport commun : d'une part, l'acte de réfléchir sur le métier chez nos futurs enseignants, et d'autre part, un fort engagement du corps enseignant, malgré des contraintes institutionnelles, vers la préparation et construction des premières compétences professionnelles à ses formés dès la formation. Mais comment faire réfléchir les formés sur le métier qu'ils vont exercer quand ils n'ont pas encore eu de contact avec le terrain ? La question peut se poser autrement : peut-on former la réflexivité ? Pourquoi s'y former et comment s'y former ?

3. QUELLE PLACE POUR UNE FORMATION À LA RÉFLEXIVITÉ ?

L'ambition de toute formation d'enseignants est de former des praticiens réflexifs, autonomes, capables de réfléchir en permanence *dans* l'action et *sur* l'action en vue d'améliorer leur performance. Si les programmes de formation d'enseignants de FLE dans le département (avant 2010, système annuel) mettaient l'accent sur l'approche par contenus (comme tous les départements de l'UP et avant 2007 au Viêt-Nam), le SFCC (depuis 2010) a été élaboré, suite aux ajustements tous les 2-3 ans, sur la base de savoirs, compétences et attitudes à acquérir. Pourtant, très peu de place dans la formation est prévue pour que les formés puissent réfléchir sur ce qu'ils ont appris, acquis et mobilisé, ou ce qui est à réguler pour avancer. Les stages considérés comme

des moments favorisant les pratiques professionnelles soulignent des limites en termes d'évaluation et d'acquisition des compétences dont voici les principales :

a) Les moments de stage sont confiés aux enseignants secondaires, le formateur-accompagnateur jouant un rôle essentiellement administratif. Celui-ci n'intervient qu'en cas de problème entre le formateur de terrain et l'étudiant. Cette relation tripartite stagiaire-formateur-tuteur est très délicate à gérer.

b) L'étape d'observation de cours du formateur de terrain et l'imitation qui s'ensuit font partie de manière générale de la démarche d'accompagnement. À travers des heures d'observation et de pratique professionnelle, l'étudiant-stagiaire apprend non seulement les connaissances de son formateur-tuteur mais aussi les attitudes, sensibilité et traditions de pensée de celui-ci sur le métier. D'une part, cette influence façonne les styles d'enseignement des futurs enseignants ; et d'autre part, elle empêche leur créativité et leur envie de mise en œuvre de ce qui est appris à l'université. En réalité, les critères d'évaluation s'étant centrés essentiellement sur la participation aux activités de classe et les résultats des élèves, le ou la stagiaire hésite beaucoup à choisir une autre façon de poser le problème que celle de son tuteur. La méthode *observation-imitation* connaît par conséquent ses limites inévitables, surtout dans la formation professionnelle des métiers de l'humain dont le métier d'enseignant. En effet, l'enseignant ne peut assumer efficacement son cours que quand il croit à ce qu'il enseigne, s'il aime sa discipline, s'il communique avec aisance auprès de ses élèves. Comment exiger d'un étudiant ou d'une étudiante une prise de risque si importante ?

c) Les stages offrent peu d'occasions de construire des compétences professionnelles pour les raisons suivantes :

- la durée des stages est trop courte.

- la posture du tuteur chargé de suivre le stagiaire est celle d'un contrôleur-évaluateur et non celle d'un accompagnateur. C'est pourquoi les essais-erreurs du stagiaire ne sont pas facilités, il lui est difficile de réinvestir les savoirs acquis sur le terrain.

- jouant le rôle administratif, l'accompagnateur de l'UP n'a pas l'occasion d'« *aller et produire avec* » le ou la stagiaire un projet qui lui est propre.

Ces remarques débouchent sur plusieurs questions. Comment améliorer les rapports entre formateurs de l'UP et enseignants de terrain afin de faciliter le transfert du

dispositif d'accompagnement ? Quel serait le type de collaboration entre l'école et l'université pour une professionnalisation des enseignants ? Quelles difficultés peuvent-elles rencontrer les deux instances concernées dans cette collaboration ?

Ce questionnement nous pousse à croire que seule la formation par compétences ne peut pas répondre aux exigences des mutations culturelles, sociales et éducatives. Notamment l'enseignant.e de langue d'aujourd'hui au Viêt-Nam doit faire face souvent à la pluralité linguistique en sa classe, quel que soit son milieu de travail, dans les grandes villes ou en province. Une formation à la réflexivité nous semble donc indispensable dans ce nouveau contexte.

4. QUI SONT LES FORMATEURS ET FORMATRICES ?

Pour résumer ce qui précède, on peut dire que les formateurs d'enseignant.e.s à l'UP sont des enseignants de l'université, qui ont choisi de s'intéresser à la pédagogie, après avoir eux-mêmes (ou pas) enseigné dans des classes du secondaire. Ils ont donc des expériences du terrain diverses, parfois issues d'autres régions que celle de HCMV. Le français est souvent leur LV1 mais pas toujours, puisqu'ils peuvent avoir étudié l'anglais avant de s'intéresser au français. C'est dire qu'ils peuvent être influencés, dans leur enseignement de formation, à la fois par leur propre expérience d'élève, d'étudiant puis d'enseignant, et aussi par ce qu'ils ont acquis dans la découverte et l'apprentissage d'autres langues que le français, l'anglais par exemple, et donc d'autres cultures.

À l'UP, l'équipe de formateurs et formatrices est composée de 16 personnes, âgées de 26 ans à 58 ans, elle comprend 7 hommes et 9 femmes. Venant de régions autres que HCMV, ils peuvent avoir des représentations différentes sur les langues, leur apprentissage, leurs contacts. Ils ou elles sont tous engagé.e.s dans des recherches et diplômes qui viennent compléter leur formation initiale, soit en Sciences du langage, soit en Sciences de l'Éducation, soit en Sciences de la communication. La plupart participent à des recherches-actions innovantes lancées par le CREFAP ou des partenariats internationaux (comme le fut celui de Grenoble avec la Région Rhône-Alpes), mais ils et elles ne sont pas tous favorables à faire évoluer les pratiques d'enseignement dans les classes ni celles de formation avec leurs étudiants.

C'est dans ce contexte humain que nous posons les questions de notre recherche. Jusqu'à maintenant, ces personnes ont eu peu d'occasion de réfléchir sur le

parcours personnel qui les a menées à devenir formateurs. De ce fait, elles pensent rarement à profiter de la dimension réflexive dans leur enseignement de formation, d'autant plus que celle-ci n'est pas officiellement encouragée dans les programmes et les structures officielles, comme indiqué ci-dessus.

5. LA PLACE NAISSANTE DE LA RÉFLEXIVITÉ DANS CETTE FORMATION

Sachant les limites de la formation, depuis 2012, a été introduit dans le programme le module d'*Analyse des pratiques* à l'initiative de notre collègue, Nguyen Thi-Tuoi⁴⁴, qui était responsable de l'équipe pédagogique à l'époque. Le module, portant sur des séances d'analyse des pratiques professionnelles par des stagiaires, est conçu comme un lien entre formation linguistique et formation professionnelle. C'est dans le cadre de cette expérimentation qu'on a vu les premières traces de notre projet de recherche. L'idée s'est éclaircie au fur et à mesure, suite aux actions de recherche suivantes.

De 2012 à 2014, faisant partie d'un projet régional (constitué des collègues originaires du Cambodge, du Laos, de Thaïlande et du Viêt-Nam) sur la formation à la pratique réflexive en ASE sous la direction de Mme Nguyen Xuan-Tu-Huyen⁴⁵ (notre ex-directrice du département), nous avons eu la parole, pour la première fois, pour parler des dispositifs innovants portant sur la réflexivité (lors des Journées scientifiques à Nha-Trang). Il s'agissait de travaux tournés vers l'oral réflexif, l'écrit réflexif et des préparatifs à la pratique réflexive. À partir de là, nous avons pris conscience des apports d'une recherche collaborative au développement de la professionnalité de chacun et chacune de ses participants. Nous avons pu nous approprier par la suite des outils conceptuels sur la réflexivité, pour mieux adapter notre démarche aux réalités de notre propre terrain à l'UP.

Depuis 2015, notre collègue Nguyen Thi-Tuoi et nous-même, nous avons proposé un nouveau dispositif d'évaluation dans certains MP liés aux pratiques d'enseignement par les pratiques d'écriture pour les 3^e et 4^e années : d'abord un journal d'apprentissage, un dossier de synthèse, puis un dossier réflexif, et enfin un dossier de fin d'études (en français). Le feedback de nos étudiants suite à chaque module en expérimentation,

⁴⁴ Nguyen Thi-Tuoi (2010). Thèse de doctorat, *id.*

⁴⁵ Nguyen Xuan-Tu-Huyen (2014). « Formation à la pratique réflexive en Asie du Sud-Est : quels contextes ? Quels outils ? Quels dispositifs ? ». Communication présentée aux Journées scientifiques régionales, Nha-Trang.

d'une année à l'autre, nous a permis de repérer leur progression dans l'acquisition de certaines compétences professionnelles, leurs premiers actes pour réfléchir sur ce qu'ils ont vécu comme expériences professionnelles, d'où l'apparition des prises de conscience sur le métier.

Grâce à ces constats, nous pensons que la formation d'enseignants de FLE dans notre contexte vietnamien ne doit pas s'orienter uniquement vers l'acquisition des compétences professionnelles mais aussi doit préparer des outils réflexifs permettant aux futurs enseignants de s'autoformer et d'apprendre tout au long de leur carrière, face à la mutation sociolinguistique, socioculturelle, socioéconomique et éducative d'une ville dynamique comme HCMV. Ainsi notre problématique s'inscrit dans un contexte très complexe.

Il est essentiel pour nous d'aborder dans la Partie 2 les notions et concepts nous permettant de donner des éclairages théoriques à notre problématique.

PARTIE 2 : CADRE CONCEPTUEL

L'évolution de notre réflexion conceptuelle nous a menée de la nécessaire professionnalisation des enseignants aux outils de ce processus du point de vue des formateurs et formatrices, avant d'en arriver précisément au cœur de notre thématique : la réflexivité quand on apprend un métier, et son médium écrit que nous avons choisi. Ces quatre étapes constitueront les quatre chapitres de cette partie. Nous utiliserons pour ce faire nos lectures en Sciences de l'Éducation, en ergologie et en Sciences du langage pour la didactique de l'écrit.

CHAPITRE 1 - LA PROFESSIONNALISATION : UN PROCESSUS COMPLEXE POUR UNE TENDANCE INÉVITABLE

Dans cette partie conceptuelle, nous allons prendre en compte des lectures et des recherches qui sont situées en Occident pour éclairer notre problématique. Puis nous verrons plus tard comment on peut les adapter en contexte asiatique, en particulier au Viêt-Nam, notre contexte de recherche.

Le mot de professionnalisation a pris trop de sens pour ne pas l'admettre au pluriel. Il relève d'un processus complexe qui caractérise des évolutions, des tensions, des formes et du développement professionnel. Il est particulièrement étudié dans les études qui s'intéressent à l'ergologie et à la formation professionnelle, comme la pédagogie dans les Sciences de l'Éducation. Pour notre part, nous nous référerons aussi dans notre travail aux Sciences du langage puisque notre public est fait d'enseignants de langues.

1. LA PROFESSIONNALISATION : UN PROCESSUS EN ÉVOLUTION

1.1. Évolution du statut social d'un métier

Le terme de professionnalisation semble être anglo-saxon et date depuis la fin du XIX^e siècle au moins. Dans les pays anglo-saxons, la notion de *métier* est souvent synonyme de *profession* ou d'activité professionnelle. Mais ce n'est pas l'équivalent en français, puisqu'il y a une différence entre une profession et un métier. On ne peut parler de la professionnalisation sans éclairer la distinction entre ces deux termes.

1.1.1. Métier vs Profession

En gestion des ressources humaines, la notion de *métier* se réfère à des règles professionnelles. L'individu qui maîtrise un métier possède un ensemble de savoirs et de savoir-faire spécifiques, éprouvés par l'apprentissage ou l'expérience. Selon Guy Le Boterf (2009), **le métier** se définit par quatre grandes caractéristiques. Il s'agit

- d'un corpus de savoirs et de savoir-faire essentiellement techniques.
- d'un ensemble de règles morales, une éthique spécifique à la communauté d'appartenance.
- d'une identité permettant de se définir socialement par rapport à d'autres corps de métier.
- et d'une perspective d'approfondir ses savoirs et ses savoir-faire par l'expérience accumulée, par la durée d'exercice. (2009, p, 243).

Richard Wittorski (2008, p. 16), quant à lui, définit **une profession** selon trois critères : « *la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service* ». Pour lui, les professions dites libérales se caractérisent par quatre dimensions suivantes :

- elles possèdent une base de connaissances.
- elles satisfont l'intérêt général.
- elles possèdent un code d'éthique.
- et elles font l'objet d'une rétribution.

Des définitions précitées, on peut dire que la différence entre les métiers et les professions, au sens francophone, consiste à la fois en une formation de haut niveau et un idéal de service. Dans les pays anglo-saxons, les professions se distinguent nettement des métiers par le passage par une formation initiale universitaire et par le degré de prestige social. Par conséquent, toutes les professions sont des métiers alors que l'inverse n'est pas vrai. Au Viêt-Nam, le terme de *métier* ou de *profession* se dit

« *nghề nghiệp* », et la distinction n'existe pas en vietnamien. Pourtant, la société exige particulièrement « un idéal de service » pour le métier d'enseignant et de médecin parmi les autres métiers, sans aucun lien avec ses revenus mais plutôt en lien avec son éthique envers les personnes avec lesquelles on est en contact en milieu professionnel.

1.1.2. Du métier à la profession

Dans le même sens anglo-saxon, selon Bagnoud, Thurler & Barthassat (2006)⁴⁶, pour qu'un métier se développe vers une profession il faut

qu'il se base sur des savoirs scientifiques de haut niveau, ces savoirs ayant été acquis dans une institution supérieure et/ou académique. Ces savoirs sont actualisés dans la capacité du professionnel à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers. En outre, les professions sont organisées en ordre autonome, autorégulé, fort d'un cadre éthique contrôlé, elles bénéficient également d'un degré également de reconnaissance sociale.

Si les mots « profession » comme « métier » désignent des activités humaines, le terme de *professionnalisation* désigne la complexification d'un métier dont l'exercice requiert davantage de connaissances et de compétences de haut niveau. On suppose que celles-ci s'inscrivent dans une formation spécifique qui permettrait aux formés de transformer leurs connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle.

La *professionnalisation* consiste alors à passer d'une activité à une profession en créant des instances professionnelles. La France a connu cette évolution depuis le XIX^e au moins, ce qui a permis à l'activité d'enseignement d'accéder au statut de métier. Ce métier, cependant, n'a fait que progressivement l'objet d'une véritable formation en Europe. De plus, dans un premier temps, cette formation européenne met l'accent sur la maîtrise des « *savoirs à enseigner* » dits savoirs de référence ou savoirs théoriques, qui portent sur ce que l'élève doit acquérir. Puis, plus tardivement, selon le niveau d'enseignement, on se tourne vers l'enseignant et on s'intéresse aux savoirs pédagogiques et didactiques, c'est-à-dire aux « *savoirs pour enseigner* » (Philippe Perrenoud, 2012, p. 67), aux « *savoirs d'action* » (Jean-Marie Barbier, 2004) ou « *savoirs d'expérience* » dans le sens d'une formation véritablement professionnelle,

⁴⁶ cité par Nadine Postiaux et Marc Romainville, 2011, p. 47.

malgré le débat inlassable sur l'intégration de ce genre de savoirs au sein du corps de formateurs.

En ce sens, la professionnalisation du métier d'enseignant pourrait s'entendre comme une forte accentuation mise sur la part professionnelle de la formation, à côté des contenus à enseigner et de la prise en compte des apprenants, et de son intégration dans le cursus universitaire des futurs enseignants. Cette transformation permettrait, d'une part, une amélioration du statut des enseignants ; et d'autre part, un ancrage des pratiques sur des savoirs de référence scientifiquement validés. La France a en partie validé et repris à son compte cette évolution.

Pourtant les pays anglo-saxons ne partagent pas la logique francophone, ce qui nous amène à expliciter cette divergence dans les lignes qui suivent.

1.2. Évolution des attentes sociales

Afin de mieux identifier les attentes de la société chez des travailleurs, il est indispensable de savoir d'abord ce qu'est une activité professionnelle, puis quelles compétences doivent être mobilisées pour exercer cette activité et enfin, quelles sont les attentes sociales de celui qui l'exerce.

1.2.1. Quelles compétences mobilisées par un professionnel ?

L'activité d'un professionnel, dans le sens anglo-saxon, est gouvernée par des *objectifs* bien fixés et une *éthique* codifiée par la communauté professionnelle. Elle est donc exercée dans une logique de service à l'extrême qui répond aux exigences de l'employeur ou du client à la base d'un contrat.

Pour exercer son métier, un professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant :

il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique, il doit chaque fois la construire sur le terrain, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée (Perrenoud, 2012, p. 12).

Il se dote à la fois de savoirs théoriques, méthodiques, pratiques et juridiques. En dépit de ces ressources, un professionnel peut toujours être invité à mobiliser sa compétence professionnelle face à des situations complexes parfois singulières. Cette compétence peut se définir comme la capacité de gérer l'écart entre travail prescrit et travail réel

(Jobert, 1998, 1999)⁴⁷. L'écart varie selon les métiers et la formation initiale. Il insiste, d'une part, sur l'apprentissage des règles et leur respect ; et d'autre part, sur la construction de l'autonomie et du jugement professionnels. Même dans les emplois les moins qualifiés, un minimum d'autonomie dans le travail est une condition de fonctionnement de la production.

La marge de manœuvre ainsi définie permet au professionnel non seulement de faire face aux limites du travail prescrit afin de mieux accomplir la tâche attribuée en cas de problèmes de temps, de matériaux ou de conditions de travail, mais encore d'assumer la responsabilité de ses actes. Pour cela, il est souhaitable qu'il adopte une attitude flexible dans la résolution de problèmes, voire de la créativité ou de l'inventivité, de ce qui est inédit - plutôt que l'application d'un répertoire de recettes.

1.2.2. Qu'attend la société d'un professionnel ?

La professionnalisation incite alors à former des gens assez compétents et capables de savoir « ce qu'ils ont à faire » sans être strictement tenus par des règles, des directives, des modèles, des programmes, des horaires, des procédures normalisées. À partir de là, Jacqueline Beckers (2012) distingue une « profession » d'un « métier » dans l'ensemble des activités humaines par les critères qui suivent :

- une activité passerait au statut valorisé de profession si elle apparaît comme essentielle à la société, si elle est exercée selon un idéal de service, d'une part, en référence à un code d'éthique plutôt qu'en application de règles ; et d'autre part, en s'adaptant aux contextes spécifiques rencontrés ; elle ne peut donc se réduire à l'application de techniques apprises mais suppose un jugement éclairé ;
- les membres du groupe professionnel ont bénéficié d'une formation spécifique, longue et exigeante (souvent en liaison avec l'université), une acquisition des savoirs d'expertise construits sur la base de connaissances abstraites, systématisées et codifiées. Ils sont reconnus comme habilités à exercer leur activité professionnelle ;
- ces professionnels jouissent d'une grande autonomie statutaire fondée sur une confiance dans leurs compétences et leur éthique, ils assument la responsabilité de leurs décisions et de leurs actes, moralement, mais aussi en droit civil et pénal.

⁴⁷ cité par Perrenoud, 2012, p. 13.

En référence à ces critères, les conditions d'exercice de certains métiers limitent de fait le degré de professionnalisation parmi lesquels le métier de l'enseignement. L'usage anglo-saxon réserve le statut de profession à des métiers bien définis : médecin, avocat, magistrat, expert, chercheur, architecte, ingénieur, manager, enquêteur, journaliste-éditorialiste. Le métier d'enseignant est souvent décrit comme une *semi-profession*, car caractérisé par une semi-autonomie et une semi-responsabilité.

Perrenoud (2012, p. 14) suppose que les enseignants prendraient des risques et cesseraient de se protéger derrière le système, les programmes, les textes afin d'évoluer vers davantage de professionnalisation de leur métier. Pour ce faire, leur cahier des charges devrait être défini dans ce sens. En échange d'une forte responsabilité personnelle, les enseignants disposeraient d'une autonomie dans le choix de leurs stratégies didactiques, de leurs démarches et de leurs modalités d'évaluation, de leur façon d'organiser le travail, d'établir un contrat ou un ordre, de concevoir les dispositifs d'enseignement-apprentissage ou de piloter les parcours de formation.

Concernant les attentes professionnelles précitées, on ne peut nier le rôle primordial de la formation initiale. Ce rôle est d'autant plus problématique dans le contexte vietnamien que la formation se passe dans les écoles professionnelles ou dans les universités. En dépit des changements remarquables en éducation ces dernières années, les élèves vietnamiens, dès les premiers jours à l'école, reçoivent davantage une éducation de réception des savoirs plutôt qu'une éducation à la recherche et à la réflexion autonome et critique ; on recherche une satisfaction de soi plutôt qu'un développement individuel ; des recettes plutôt que des innovations. Ce fonctionnement, développé au fil de leurs années d'études, les mettait dans une sécurité permanente. Puis tout d'un coup, les formations supérieures leur demandent, à l'opposé, d'adopter une attitude autonome et responsable de leurs actes. Certes, ce choix de décision ne va pas de soi. Il leur faut du temps, du courage et de l'engagement personnel. Que pourrions-nous attendre d'un étudiant qui manque d'autonomie et de responsabilité dans ses apprentissages quand il sera devenu enseignant ? La réponse mérite réflexion pour des formateurs vietnamiens auxquels nous nous appartenons. C'est la raison de notre recherche doctorale.

À l'ère numérique où les métiers et les professions évoluent plus vite que jamais, des modifications dans la manière dont les travailleurs exercent effectivement leur métier au quotidien semblent indispensables. Force est de répondre à l'accroissement des

attentes sociétales vis-à-vis de ces travailleurs à qui sont confiés des responsabilités de plus en plus importantes. Le métier d'enseignant ne fait pas exception à ces exigences. La professionnalisation appellerait une transformation du fonctionnement des établissements et une évolution parallèle des autres métiers de l'enseignement : inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs... Professionnels à part entière, les enseignants devraient construire et mettre à jour les compétences nécessaires à l'exercice, personnel et collectif, tant de l'autonomie que de la responsabilité – et à son évolution. D'où la nécessité de l'universitarisation de la formation des enseignants, à peu près acquise de nos jours, mais dont les contenus se cherchent encore.

2. LA PROFESSIONNALISATION : UN PROCESSUS MULTIFORME

La professionnalisation est à la fois un processus complexe et multiforme qui s'attache à plusieurs dispositifs. Face à une forme de professionnalisation privilégiant tel ou tel aspect, un(des) dispositif(s) favorable(s) permet(permettent) d'atteindre cette forme-là. Raymond Bourdoncle (2000) décrit cinq formes de professionnalisation selon l'objet auquel elle s'applique : l'**activité** elle-même, le **groupe** qui exerce cette activité, les **savoirs** qui y sont liés, l'**individu** qui s'y engage et la **formation** à l'activité. Nous allons les examiner tour à tour dans ce qui suit.

2.1. La professionnalisation de l'activité

Elle suppose que l'activité en question s'enseigne à l'université et que des personnes exerçant cette activité se consacrent autant à des savoirs théoriques qu'à des « savoirs d'action » ou « savoirs d'expérience ». Pour ce faire, elle repose sur divers dispositifs dont le principal semble être, comme déjà dit, l'universitarisation de la formation professionnelle. Cette formation théorique doit alors être articulée à la pratique professionnelle et aux stages.

Dans le but d'articuler les savoirs théoriques et les savoirs d'action pour la formation des enseignants de français à l'UP-HCMV, Nguyen Thi-Tuoi (2016)⁴⁸ a monté, on l'a dit, un dispositif d'analyse des pratiques, basé sur des enregistrements de séances assurées par les futurs enseignants durant leur premier stage. Les séances d'analyse s'effectuent plus tard, dans le cadre de la formation, par les stagiaires eux-mêmes. Du

⁴⁸ Nguyen Thi-Tuoi (2016). Le rôle des gestes professionnels dans la professionnalisation des enseignants de FLE. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 8, 89-104.

côté des formés, elles les encadrent dans les situations professionnelles qui leur permettent de revoir ensemble ce qui s'est réellement passé, de co-analyser les pratiques d'eux-mêmes ainsi que celles d'autrui, d'où des leçons tirées des « erreurs » et/ou des propositions d'améliorations de situations. Il s'agit également d'un espace de partage des lacunes, des peurs, des soucis mêmes des ennuis, des tensions. Il ne manque pas non plus des moments de bonheur, de fierté d'exercer le métier, d'être appelé.e, pour la première fois, « professeur » par des élèves. Du côté des formateurs, le dispositif en expérimentation incite à repenser la formation en matière de savoirs professionnels en introduisant, par exemple le discours de l'enseignant, les gestes professionnels. Depuis, il est à la source de la mise en place des divers dispositifs d'analyse des pratiques qui s'enchainent d'une année à l'autre ainsi que d'autres dispositifs innovants à visée de professionnalisation du métier d'enseignant. Notre travail s'inscrit dans cette lignée.

2.2. La professionnalisation du groupe

Parler de professionnalisation, c'est aussi parler de la communauté que forment des membres exerçant cette activité. Ce groupe professionnel vise à faire augmenter son prestige social et son autonomie professionnelle. Son travail de défense et de promotion de la profession se caractérise par un code d'éthique permettant de faire respecter des règles de confraternité intérieure et de respectabilité extérieure. D'où la nécessité de créer une association professionnelle nationale afin d'atteindre cet objectif.

Comme expliqué dans le contexte, il existe deux façons pour les enseignants au Viêt-Nam de se regrouper, une officielle et l'autre associative (voir chapitre 2, point 4).

2.3. La professionnalisation des savoirs

Les savoirs liés à l'activité dits savoirs professionnels sont assurés par les enseignants-chercheurs universitaires. D'une part, ces savoirs doivent être abstraits, organisés, applicables, crédibles en terme d'efficacité, et d'autre part, ils connaissent une croissance en spécificité et en rationalité. Professionnaliser les savoirs, c'est aussi les relier fortement aux compétences professionnelles définies à la base par un référentiel. Pour ce type de professionnalisation, nous faisons allusion au projet de tutorat entre futurs enseignants de FLE comme mentionné dans la partie contextuelle (voir chapitre 4, point 2.3).

2.4. La professionnalisation des personnes

On parle ici des personnes qui se professionnaliseraient en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de leur groupe professionnel par le biais de cours et de stage : cela recouvre ce qu'on appelle en France la formation initiale et continue, mais ces deux volets n'existent pas obligatoirement dans notre pays. Cette transformation individuelle désigne un double processus d'acquisition : celui de savoirs, savoir-faire, savoir-être professionnels en situation réelle ; et celui d'une identité qui se construit au fur et à mesure par identification au rôle professionnel.

Le projet transdisciplinaire articulant les enseignements des deux modules de *Civilisation et Littérature françaises* abordé dans le contexte illustre bien ce type de formation (voir chapitre 4, point 2.1).

2.5. La professionnalisation de la formation

La formation se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthodes de cas, simulation, analyse de pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs).

Nous faisons allusion dans ce cas au dispositif d'observation des cours de première année au sein même de notre département, détaillé dans la partie contextuelle (voir chapitre 4, point 2.2).

Les différents objets qui viennent d'être présentés sont fréquemment liés dans des processus plus globaux de professionnalisation qui affectent à la fois les formations, les personnes, les groupes, les activités et les savoirs. La professionnalisation de la formation met en œuvre des dispositifs divers, d'ordre pédagogique, méthodologique, institutionnel et politique tandis que la professionnalisation des personnes est de même nature que la socialisation professionnelle et a recours aux mêmes dispositifs d'action sur les individus par l'intermédiaire des situations et des interactions qui s'y déroulent. Ainsi on a des formes de professionnalisation différentes, puisque portant des objets distincts ; le processus change chaque fois de nature et met en œuvre des dispositifs différents, qui peuvent apparaître parfois en tension.

3. LA PROFESSIONNALISATION : UN PROCESSUS DES TENSIONS

3.1. Dosage théorique vs dosage pratique

L'universitarisation de la formation initiale des enseignants dans les pays francophones (France, Belgique, Canada) n'est pas le seul vecteur de la professionnalisation progressive de ce métier. Pourtant, cette tendance reste un des leviers qui permettent d'élever le niveau de compétence des praticiens (Perrenoud, 2012, p. 14). Elle peut contribuer non seulement à accroître leurs savoirs et savoir-faire, mais aussi à transformer, leur identité, leur rapport au savoir, à l'apprentissage, aux programmes, leur vision de la coopération et l'autorité, leur sens éthique, bref, à faire émerger ce métier nouveau.

Préparer des bons débutants ou traiter de thèmes pointus que l'on maîtrise bien ? Enseigner ce qui intéresse le formateur et où il se sent compétent et spécialiste, ou ce qui serait utile ou nécessaire aux étudiants-stagiaires ? Ce tiraillement reflète certainement des tensions : il faut choisir soit entre savoir et agir, soit entre théorie et pratique, soit entre les cours et les stages. L'orientation vers une pratique réflexive permettrait d'allier des objectifs ambitieux et la prise en compte de la réalité. Il importe en effet de construire parallèlement des savoirs didactiques et transversaux assez riches et pointus pour armer le regard et la réflexion sur la réalité (Perrenoud, 2012, p. 18) et préparer le formé à des situations inconnues qu'il rencontrera obligatoirement dans son futur métier.

3.2. Comment concevoir cette nouvelle formation ?

Des chercheurs en didactique et en Sciences de l'Éducation ont avancé des propositions qui nous semblent intéressantes pour notre contexte, même s'il faut les adapter à notre culture.

Dans ce sens, la formation initiale doit préparer le futur enseignant à réfléchir sur sa pratique, thématiser, modéliser, exercer une capacité d'observation, d'analyse, de métacognition et de métacommunication (Louise Lafortune, Pierre Mongeau et Pallacio, 1998)⁴⁹. Il faudrait que cette réflexion engendre systématiquement des apprentissages des situations quasi professionnelles de manière fréquente et omniprésente durant son parcours universitaire pour que cela devienne un réflexe à chaque fois qu'il fait face à des imprévus, à des situations inédites. Pour ces auteurs, on

⁴⁹ cité par Perrenoud, *id.*

répète souvent les mêmes erreurs, on fait preuve des mêmes cécités, parce que l'on manque de lucidité, de courage, de méthode.

Par conséquent, dès la formation initiale, créer des lieux d'analyse des pratiques, de métissage des rapports et de réflexion sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit dans une classe, s'avère nécessaire (Perrenoud, 2012, p. 19). Il s'agit des situations où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité. Bref, on ne formera un praticien réflexif qu'à travers une pratique réflexive. Celle-ci permettrait aux formés de réfléchir pour agir, durant l'action et après coup. Mais on sait que, par exemple, l'expression explicite et verbalisée des émotions ne fait pas partie de l'éducation asiatique.

Pour aller dans ce sens, il est primordial d'examiner dans quelles conditions des étudiants-stagiaires peuvent « *entrer en pratique réflexive* ». Selon Perrenoud (2012, p. 20), les caractéristiques d'un enseignant débutant face aux premières expériences professionnelles, soit en milieu de stage, sont au nombre de dix. Nous les regroupons dans les cinq catégories qui suivent :

1) Porter une double casquette

- Un débutant est entre deux identités, il abandonne sa peau d'étudiant, en instance d'examen pour se couler dans celle d'un professionnel responsable de ses décisions.
- Il est « entre deux chaises », hésitant entre les modèles reçus durant la formation initiale et les recettes plus pragmatiques qui ont cours dans le milieu professionnel.

2) Manifester un engagement individuel

- Il faut au débutant beaucoup d'énergie, de temps et de concentration pour résoudre des problèmes que le praticien expérimenté règle de façon routinière.

3) Gérer la surcharge cognitive

- Sa gestion du temps (de préparation, de correction, de travail en classe) n'est pas très sûre, il est de ce fait souvent en déséquilibre, donc fatigué et tendu.
- Il est en état de surcharge cognitive, accaparé par un trop grand nombre de problèmes. Il « zappe » et connaît dans un premier temps l'angoisse de la dispersion, plutôt que l'ivresse du praticien qui « jongle » avec un nombre croissant de balles.

4) S'habituer à l'écart entre le travail prescrit et le travail réel

- Il n'a guère de distance à son rôle et aux situations.
- Il a le sentiment de ne pas maîtriser, ou alors au prix fort, les gestes élémentaires du métier.

- Il mesure la distance entre ce qu'il imaginait et ce qu'il vit, sans savoir encore que cet écart est normal et ne tient pas à son incompetence ou à sa fragilité personnelle, mais au saut que représente la pratique autonome par rapport à tout ce qu'il a connu.

5) Supporter des tensions psychologiques

- Le stress, l'angoisse, diverses peurs, voire des moments de panique, prennent une forte importance, qui décroîtra avec l'expérience et la confiance.
- Il se sent généralement assez seul, coupé de ses camarades d'études, faiblement intégré et pas toujours bien accueilli par ses collègues plus anciens.

La liste des difficultés que rencontre un enseignant débutant n'est pas évidemment exhaustive car les problèmes rencontrés, s'il y en a, dépendent de la culture du corps de formateurs de terrain et du fonctionnement des établissements d'accueil. Elle est considérée cependant comme une référence dans la conception des situations quasi professionnelles et de nouveaux dispositifs de formation en vue de préparer les formé.e.s à se familiariser, le plus possible, aux réalités de leur futur travail. Il est évident qu'aucune formation n'assure toutes les situations réelles, non pas en fonction de sa durée, mais plutôt à cause de la complexité et de la diversité de l'activité elle-même, qui sont infinies. Il s'avère indispensable d'établir une liste de savoirs théoriques de base susceptibles de comprendre, de vivre, d'expliquer, d'analyser l'activité, à côté des savoirs enseignés et savoirs pour enseigner.

Certes, les résultats obtenus par la mise en place du dispositif d'observation que nous avons précédemment abordé ont relevé, à côté des points positifs, des limites quant à la place et à l'impact des apports théoriques. Il aurait fallu une meilleure articulation entre la tâche donnée et l'introduction des notions théoriques. Cet écart a posé problème aux étudiants à l'étape de l'analyse des situations-problèmes rencontrées dans la classe observée, faute de référents conceptuels. Dans ce sens, pour la conception des formations, il est important de mettre en place une collaboration étroite entre les différents acteurs, à savoir formateurs universitaires, formateurs de terrain, chefs d'établissement, pour élaborer le dispositif de formation. L'ensemble de celui-ci doit être conçu dans la collaboration, avec cohérence et transparence, pour que les étudiants sachent exactement à quelle démarche on les convie. Ils ne doivent pas non plus en ignorer les difficultés ou les paradoxes.

3.3. Logique scientifique vs logique professionnelle

L'évolution du métier d'enseignant vers une profession à part entière au Viêt-Nam entre autres confronte la formation des enseignants à deux logiques présentes dans les universités : la logique scientifique et la logique professionnelle. La première a pour mission l'avancement de la connaissance grâce à la recherche, composante essentielle de la carrière et de la tâche des professeurs. La deuxième dispense une formation de qualité fondée sur les résultats mais aussi la démarche critique et rigoureuse de la recherche (Tardif *et al.*, 1998, p.54)⁵⁰.

La coexistence des deux logiques, pour Beckers (2012), est source de tensions multiples entre les formateurs qui se consacrent avant tout à la recherche, une recherche souvent éloignée des besoins apparents ou premiers des praticiens et ceux qui n'ont pas toujours l'opportunité de mener des recherches en parallèle. Cependant, l'universitarisation de la formation des enseignants n'a pas la visée de doubler l'identité des formateurs d'une identité de chercheurs (Rispaïl, 2004)⁵¹.

Julie Desjardins et Hélène Hensler (2009) montrent qu'une tension constante s'exerce, d'une part entre l'acquisition de savoir, et d'autre part, dans la visée d'une formation pour et par l'action. Ces deux pôles de préoccupation semblent obéir à des logiques contraires. Il ne s'agit plus de réfléchir sur le lien entre le plan conceptuel et le plan des pratiques de formation, mais de

penser plutôt l'articulation de l'ensemble des composantes du programme de manière à offrir à l'étudiant un contexte où les différentes expériences de formation se réalisent dans une logique de complémentarité et de progression (p. 146).

Dès lors, le défi de toute formation professionnelle universitaire est celui de la cohérence interne de ses programmes.

Selon Hensler (2004, p. 196), l'articulation de la double logique *scientifique* et *professionnelle* permet aux étudiants de s'approprier, dès la formation initiale, différents savoirs et des compétences diverses. Tout d'abord, elle prépare les futurs enseignants

⁵⁰ cité par Berkers, 2012, p. 18.

⁵¹ Rispaïl, 2004, « Recherche – Action : Définitions et spécialités » in *Formation du français et en français : évolution et adaptation professionnelle*, Actes du séminaire régional de recherche-action pour l'enseignement du FLE, Nha-Trang, Viêt-Nam.

à la complexité du métier avec ses différentes facettes questionnant les situations et les contextes en abordant les différents savoirs par le biais du questionnement plutôt que des réponses prêtes-à-l'emploi (*id.*).

Il s'agit non seulement des savoirs didactiques ou pédagogiques mais aussi de ceux que doit posséder un agent de changement social et de praticien chercheur. De plus, elle favorise

une perspective à travers laquelle l'apprentissage de l'enseignement est associé à la tolérance à l'incertitude, à la formulation de problèmes et de dilemmes professionnels mal définis au départ, à la recherche de solutions en collaboration avec d'autres (*id.*).

Enfin, elle facilite le développement des savoirs professionnels en mettant les étudiants le plus possible en contact avec des groupes de réflexion, d'innovation ou de recherche auxquels participent des enseignants. Dans ce processus, les étudiants ont l'opportunité de mobiliser et d'acquérir à la fois des savoirs pour enseigner, savoirs d'action, savoirs d'expérience et savoirs professionnels.

4. LA PROFESSIONNALISATION : UN PROCESSUS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Selon Mohamed Kaddouri (2016), on ne peut parler des formes de professionnalisation sans parler des dispositifs puisque ces deux objets sont indissociables. Pour lui, la professionnalisation vise « *la construction d'une professionnalité individuelle et collective* » (p. 250). S'engageant dans des dispositifs innovants au niveau personnel ou collectif, un professionnel a l'opportunité de développer son autonomie et sa responsabilité. Celles-ci ne vont pas sans une forte capacité de réfléchir *dans* et *sur* son action (Donald Schön, 1983). Cette capacité est au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels (Perrenoud, 2012, p. 14). À partir de là, il peut construire son identité professionnelle.

4.1. Rapports entre professionnalisation et dynamiques identitaires

Concernant les rapports entre professionnalisation et dynamiques identitaires, Kaddouri (*id.*) distingue trois types de projets de professionnalisation, à savoir le projet institutionnel, collectif et personnel.

Le *projet institutionnel* relève de l'initiative des responsables et exprime la politique institutionnelle de professionnalisation du personnel. Il vise notamment l'intériorisation des normes et des valeurs institutionnelles par les membres de l'organisation.

Le *projet collectif* est porté par un groupe professionnel, il s'agit des stratégies collectives de transformation de l'activité en profession (Bourdoncle, 1991)⁵².

Le *projet personnel* relève de l'initiative individuelle. Sa différence avec le projet institutionnel réside dans le fait que dans le premier cas c'est l'institution qui porte le projet avec ou sans l'accord de l'individu, alors que dans le deuxième cas, c'est l'individu qui est porteur du projet avec ou sans l'accord de l'institution.

En ce sens, la professionnalisation de la formation consiste à former non seulement des enseignants qui puissent exercer leur métier, mais encore des « *enseignants professionnels* ». Cela rejoint la définition d'un enseignant professionnel proposé par Léopold Paquay et son équipe (1996). Ils considèrent qu'un « enseignant professionnel » est d'abord un praticien efficace qui maîtrise les tours de main du métier et fait preuve d'une « expertise pratique » dans le domaine de l'enseignement. Mais, en outre, il est capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa carrière.

Jacqueline Beckers (2012) définit un « enseignant professionnel » par trois caractéristiques :

- Il est **compétent**, il peut donc faire face avec efficacité et autonomie aux tâches de son métier même quand elles s'écartent de la routine, son action professionnelle sera donc adaptable.
- Il est capable de distance par rapport aux situations professionnelles pour y repérer les spécificités et les caractéristiques généralisables. Il prend aussi du recul par rapport à ses choix et à son fonctionnement en situation. Dans ces deux buts, il tente d'**articuler savoirs d'action et savoirs théoriques**, ceux-ci s'éclairant réciproquement pour une meilleure compréhension de la complexité et une prise de décision davantage délibérée et autodéterminée.
- Il se sent individuellement et collégalement **responsable** de ses actes d'enseignement et des effets qu'ils produisent sur les élèves et la communauté éducative. La responsabilité, orientée par des valeurs assumées par le travailleur, est à différencier de l'imputabilité qui renvoie à l'obligation de rendre compte des résultats de son action à ceux qui nous mandatent. Entendue dans ce sens éthique, englobant la réflexion sur les dilemmes de la conduite humaine, la responsabilité dépasse le respect des règles déontologiques du métier (p. 196).

⁵² cité par Kaddouri, 2016.

Ces caractéristiques supposent clairement une appropriation par l'individu des composantes du métier et une acceptation du fait qu'elles vont évoluer au cours de sa carrière. Cette intériorisation est la marque d'une transformation identitaire. Cependant, un enseignant ne peut devenir « enseignant professionnel » du jour au lendemain, malgré sa formation initiale et/ou ses expériences. La transformation professionnelle dépend du processus d'auto-formation de l'individu, à moyen et à long terme, notamment de ses comportements et attitudes face au projet proposé par l'institution à laquelle il s'appartient.

4.2. Attitudes à l'égard du projet de professionnalisation

Kaddouri (2016) souligne des attitudes d'un professionnel vis-à-vis du projet de professionnalisation de son institution. Elles sont au nombre de trois.

4.2.1. L'acceptation de l'offre de professionnalisation

Cette attitude apparaît chez des personnes qui vivent l'offre institutionnelle de professionnalisation comme une forme de reconnaissance de leur trajectoire et de leur projet professionnel par la direction. Il s'agit d'une confirmation identitaire. Nous faisons allusion par cette attitude au dispositif de tutorat entre étudiants de pédagogie organisé par l'équipe de formatrice du département, présenté dans le contexte, chapitre 4, point 2.3.

4.2.2. Le refus de l'offre de professionnalisation

Cette attitude s'exprime chez des personnes qui tiennent à leur professionnalité existante. C'est le cas quand les personnes sont inscrites dans une logique d'entretien et de consolidation de leur identité professionnelle actuelle alors que la direction vise la transformation. C'est le cas également quand la transformation identitaire désirée par la personne ne correspond pas à celle souhaitée par les responsables, ou quand l'individu cherche une transformation alors que la direction vise son maintien dans la professionnalité existante. C'est le cas de certains formateurs qui refusent la visite des étudiants-observés lors de la mise en place d'un dispositif d'observation au sein du département (voir partie 1, chapitre 4, point 2.2).

4.2.3. Assurer sa propre professionnalisation

Cette attitude s'exprime, en particulier, chez des individus dont l'enjeu est l'acquisition d'une nouvelle identité professionnelle. Cet enjeu dévoile l'existence d'un écart entre leur identité héritée et leur identité visée, ainsi qu'entre leur identité pour soi et leur identité pour autrui. La participation de nos jeunes collègues dans le projet sur l'initiation à l'approche « Éveil aux langues » en est un exemple (voir chapitre 3 de cette partie, point 2.1.5).

Le processus de professionnalisation permet le développement professionnel chez les individus quand ceux-ci sont engagés dans la volonté de changement et d'amélioration de la situation actuelle au service de leur métier, d'où l'émergence des formes d'identité que nous aborderons dans le point 1.2 du chapitre 3.

5. RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Ce chapitre a mis le projecteur sur la notion de professionnalisation et ses développements. Nous avons essayé en outre d'en appliquer les réflexions au contexte vietnamien, où la construction théorique et humaine qui sous-tend le métier d'enseignant n'a pas suivi les mêmes étapes que dans le contexte occidental. La réflexivité et l'acquisition de l'autonomie dans la classe pour faire face à l'imprévu nous semblent être les grandes leçons à tirer des recherches sur la formation des enseignants que nous avons consultées.

CHAPITRE 2 - LA FORMATION UNIVERSITAIRE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : DÉFIS, OUTILS, DÉMARCHES

Ce chapitre s'intéresse aux concepts qui guident la formation des enseignants, et précisent ainsi le domaine de la « professionnalisation » vu précédemment. On y trouvera les éléments de cette professionnalisation d'un point de vue théorique, c'est-à-dire dans le contexte universitaire. Les notions de réflexivité et d'identité professionnelle vont en particulier y prendre place, en passant par celles qui balisent et spécifient les métiers d'enseignement.

1. TENTATIVES DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS ET LEURS DIFFICULTÉS

Les logiques de professionnalisation sont impulsées pour rendre l'école et les enseignants plus efficaces, impliquant une standardisation des pratiques et contenus ainsi qu'une meilleure gestion du système et des qualifications des enseignants. La standardisation des pratiques les rend-elle toujours plus efficaces lorsque les humains, dans notre recherche les enseignante.e.s, sont tous différent.e.s ? Donc, l'universitarisation de la formation d'enseignants ne suit pas la même logique d'un pays à l'autre car elle relève des difficultés situationnelles différentes.

La première difficulté réside dans les **démarches d'enseignement**. Étant donné l'importance et l'ancienneté du lien entre recherche et formation, les universités européennes recrutent leurs enseignants essentiellement sur la base de leurs travaux de recherche. De leur côté, les institutions de formation professionnelle supérieure recrutent leurs formateurs sur des bases variables, où l'expérience dans la profession à enseigner et les qualités en tant que formateurs peuvent jouer un rôle, mais très peu la recherche. L'une est centrée sur la démarche scientifique, l'autre sur la démarche d'analyse du travail. L'universitarisation des institutions professionnelles, choisie dans certains pays, pose certainement des problèmes, tant d'ordre théorique que d'ordre didactique.

La deuxième difficulté consiste en la **transmission des savoirs**. Traditionnellement, l'université a pour fonction de construire et de transmettre des savoirs « professés » (Paquay *et al.*, 2009). Il s'agit de savoirs mis en mots et référés à des recherches ou à des auteurs faisant autorité. Mais une formation professionnelle exige plus qu'une formation générale, elle requiert la transmission non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être spécifiques à la profession visée, c'est-à-dire des « savoirs d'action ». Par conséquent, former de véritables professionnels, c'est mieux articuler savoirs savants et savoirs d'expérience. C'est parler de la réalité et de la complexité de l'éducation pédagogique (Perrenoud, 1993, p. 59)⁵³.

Pour contourner les défis précités, l'articulation et la mise en œuvre des différents outils favorisant le processus de professionnalisation s'avèrent indispensables.

⁵³ cité par Lessard, 2009, p. 124.

2. DES OUTILS D'ARTICULATION ENTRE FORMATION PROFESSIONNELLE ET FORMATION UNIVERSITAIRE

La perspective de professionnalisation des enseignants suppose l'articulation de plusieurs types de savoirs ainsi que celle des démarches d'enseignement selon lesquelles l'intégration des dispositifs innovants constitue un choix prioritaire. Le référentiel de compétences professionnelles, le curriculum de formation et les démarches d'analyse du travail sont considérés comme des outils indispensables, entre autres, permettant d'atteindre le but de se professionnaliser.

2.1. Un référentiel de compétences professionnelles

2.1.1. Pourquoi un référentiel de compétences professionnelles ?

Le référentiel de compétences est nécessaire dans toute formation à visée de professionnalisation dans les pays anglo-saxons ainsi que les pays francophones. Il oriente la formation vers la construction de compétences, ayant pour base des connaissances inspirées des Sciences humaines qui permettent aux futurs enseignants d'analyser des situations complexes, de les conceptualiser en vue de produire des solutions originales (Paquay, 2012). Il

se situe quelque part entre le travail réel (ce que font les enseignants dans l'exercice de leur métier), le travail prescrit (ce qu'on leur demande de faire, notamment dans le contexte de la réforme) et le travail idéalisé (ce qu'on souhaiterait faire apparaître à travers le développement d'une nouvelle professionnalité (Legendre et David, 2012)⁵⁴.

Un référentiel de compétences permet d'amorcer et de tenir un dialogue entre acteurs de la formation (les formateurs universitaires, les formateurs de terrain, et les instances politiques et administratives) autour des familles de situations auxquelles la formation est censée préparer (Claude Lessard, 2009, p. 129). Il s'agit d'un outil de conversation et d'échange dans la formation en milieu universitaire comme en milieu scolaire.

En ce sens, le référentiel peut être un instrument de convergence, de construction d'une culture commune de formation et d'enseignement. Une culture qui tout à la fois prend acte de ce qu'est le travail réel, de ce qui est requis par l'institution, le travail prescrit et de ce qui pourrait advenir et qui dépasse à la fois le travail réel et le travail prescrit et qui renvoie à des valeurs éducatives et sociales.

⁵⁴ cité par Paquay, 2012, p. 160.

Lessard (*id.*, p. 137) constate qu'un référentiel de compétences peut être un puissant levier de la professionnalisation de la formation, à condition qu'il soit partagé par l'ensemble des acteurs, qu'un pouvoir le légitime, qu'un lieu existe. Sur la base de cet outil de professionnalisation, les partenaires peuvent construire une culture commune dans une relative transparence des valeurs et intérêts des uns et des autres. Par conséquent, l'élaboration d'un référentiel de compétences s'avère majeure pour une réforme sur la professionnalisation des programmes de formation d'enseignants.

2.1.2. Élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles : critiques et contraintes

La formulation divergente des compétences professionnelles dans le sens francophone et anglo-saxon amène à une distinction de deux grands types de référentiels (Lessard, *id.*, p.138).

2.1.2.1. Deux types de référentiel

Le premier type de référentiel de compétences propose un ensemble fini de compétences communes à tous les enseignants de l'enseignement obligatoire. Un geste significatif, traduisant une volonté d'unifier le corps enseignant autour d'une même professionnalité, du même noyau « dur » de compétences. Un geste audacieux, en avance sur la réalité et les cultures professionnelles des formateurs et des praticiens, dont les identités sont encore fortement marquées par les niveaux et les disciplines d'enseignement. Ce type de référentiel correspond à la logique de l'éducation américaine qui gagne l'efficacité dans les apprentissages.

Les États-Unis où triomphe l'idéologie de la performativité privilégient une prescription stricte où les tâches d'enseignement à apprendre sont normées et où sont strictement définis des gestes efficaces du métier. La conception sous-jacente de la formation au métier est de type applicationniste (Paquay, 2002, p. 161). Le référentiel de compétences sert, selon les politiques américaines, à construire des « standards » de performance, contribue à rationaliser l'évaluation de la performance des enseignants en exercice (Lessard, 2009, p. 140).

Le deuxième type réside dans une représentation du travail réel et du travail prescrit. Cette représentation peut être générale et abstraite, ou spécifique et concrète. Même s'il s'appuie parfois sur des analyses du métier ou sur la connaissance qu'en ont les

personnes qui élaborent les référentiels de compétences, celui-ci n'est pas une plate description de ce qui est, une liste des pratiques dominantes sur le terrain. Le référentiel s'appuie sur et fournit plutôt un langage et un cadre conceptuel pour analyser le travail réel, ainsi que des catégories indiquant une évolution possible et souhaitée. Un bon nombre de référentiels francophones tourne autour de cette logique dans laquelle la formulation des compétences laisse parfois à désirer.

Les pays francophones privilégient une prescription plus ouverte, focalisée sur des situations complexes d'enseignement « *faisant appel à une interprétation qui peut donner lieu à des modalités d'application variées* » (Legendre et David, 2012)⁵⁵. Dans ce cas, les formateurs sont invités à contextualiser, s'adapter, négocier, arbitrer, faire des choix, et souvent innover ! Ce type de référentiel ouvert permet de favoriser le développement professionnel des formateurs.

La question se pose alors : faudrait-il formuler des référentiels de compétences de façon telle qu'ils soient directement applicables par les formateurs dans les pratiques de formation au métier d'enseignant ou devraient-ils plutôt être implicites pour que leurs utilisateurs aient une marge de manœuvre face à la diversité de situations professionnelles ? Le choix n'est pas évident.

2.1.2.2. Critiques et contraintes

Paquay (2012) fait le constat que la plupart des dispositifs décrits dans les référentiels francophones s'inscrivent dans le volet de la formation relevant des « approches transversales » ou encore « des Sciences de l'Éducation » plutôt que d'approches didactiques ou que du volet de « la pratique professionnelle » en stage (p. 159). Il remet en cause, d'une part la place et la fonction des référentiels de compétences, et d'autre part la place des « savoirs pour enseigner » dans l'expertise enseignante et conséquemment dans la formation à l'enseignement (p. 160) sans oublier que, dans la formation à l'enseignement secondaire, on met l'accent davantage sur les « savoirs à enseigner » plutôt que les « savoirs pour enseigner ».

Dans les institutions de la formation initiale des enseignants, les référentiels de compétences sont souvent employés comme référents pour évaluer les compétences des futurs enseignants. Mais est-ce toujours possible ? Les instances européennes proposent donc une approche moins ambitieuse.

⁵⁵ cité par Paquay, *id.*, p. 161.

Au terme d'une formation professionnelle, il s'agirait d'évaluer les acquis d'apprentissage dans une perspective de professionnalisation. Les acquis attendus d'apprentissage sont des compétences, ainsi que des savoirs, des savoir-faire, des attitudes mobilisables dans des situations complexes, sociales ou professionnelles. Ils constituent ainsi un référent plus réaliste, plus accessible aux formateurs et aux étudiants lorsqu'il s'agit de construire des dispositifs de formation et d'évaluer les acquis de formation.

Existe-t-il un référentiel qui englobe les savoirs et compétences nécessaires permettant aux futurs enseignants de faire face à toutes les situations professionnelles ? La réponse est négative. Pour ce faire, la formation initiale devrait opérer des choix et mesurer le dosage de ce genre de savoirs ; définir les situations professionnelles les plus courantes et problématiques à analyser dans le but de favoriser l'entrée dans une carrière professionnelle. Ce sont le profil professionnel attendu et les compétences à acquérir qui constituent la qualité de la formation et donnent sens à la liste des acquis attendus.

2.2. Un curriculum de formation universitaire professionnelle

La professionnalisation de la formation des enseignants se centre sur le sujet formé en voie de devenir un enseignant compétent et capable d'intervenir dans des situations professionnelles complexes et d'aborder ses interventions afin d'évaluer et de modifier dans l'action. Il ne s'agit pas tant de transmettre des savoirs théoriques, des règles ou des techniques, mais plutôt de faire vivre et penser l'expérience qu'a le formé de l'enseignement et du « style » d'intervention qu'il est en train d'élaborer. La construction d'un curriculum de formation dans ce sens devrait tenir compte de l'intégration des savoirs, des dispositifs innovants, des acteurs divers et des modalités d'évaluation. Notre recherche va dans ce sens.

2.2.1. L'intégration des savoirs

La notion de *savoir* se rapporte à deux grandes catégories sémantiques (Barbier, 2004). La première concerne le *savoir objectif* qui apparaît sous la forme de propositions abstraites indépendantes du sujet et que l'on désigne communément par le terme de théorie. La seconde concerne des *connaissances* individuelles, indissociables du sujet, pratiques et contextualisées. Le rapport entre ces deux catégories de savoirs, comme leur importance relative, constitue une source de tension constante, dans la formation

des enseignants aussi bien que dans les recherches sur le développement professionnel des enseignants. Cette tension est accentuée particulièrement quand les formateurs responsables de la formation disciplinaire des futurs enseignants n'ont aucun contact avec la pratique enseignante. Ce peut être le cas d'universitaires, quand ils ne sont pas passés par le statut d'enseignants du primaire ou du secondaire, avant de devenir formateurs à l'université.

Pour de nombreux enseignants de l'enseignement secondaire, le métier d'enseignant ne nécessite pas de corps théorique de référence ; contrairement à d'autres métiers qui ont développé de réelles « bases de connaissances », bon nombre d'enseignants et de futurs enseignants rejettent tout « jargon professionnel », considérant que l'acte d'enseigner ne nécessite pas de référence à des savoirs scientifiques ou experts (Paquay, 2012, p. 162). Pourtant, toutes les professions se caractérisent par une base de connaissances, fondement des pratiques et des discours sur la profession.

Gautier et son équipe (1997)⁵⁶ postulent qu'il existe une base de connaissances propre au métier d'enseignant. Il s'agit de

l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée (Gautier *et al*, *id.*, p. 44).

Les auteurs voient dans la construction progressive d'une telle base une condition de professionnalisation du métier d'enseignant. Cette condition permet en effet d'éviter deux tendances : *premièrement*, celle d'un métier sans savoirs qui ne serait basé que sur la connaissance de la matière, le « gros bons sens », l'expérience, l'intuition, le talent ou la grande culture ; *deuxièmement*, celle de savoirs sans métiers qui seraient déconnectés du contexte complexe et réel dans lequel l'enseignant évolue.

Ces deux perspectives de l'enseignement s'opposent à la démarche de professionnalisation. D'une part, on refuse la pertinence de la recherche pour encadrer l'enseignement dans le seul monde de l'expérience personnelle. D'autre part, on évite la complexité et la spécificité de l'action pédagogique au profit d'une vision « applicationniste » des résultats des recherches.

De son côté, Perrenoud (2012, p. 67) postule que les typologies des savoirs transmis dans une formation orientée vers la professionnalisation sont constitués des deux grandes catégories suivantes :

⁵⁶ cité par Berkers, *id.*, p. 20.

2.2.1.1. Les « savoirs théoriques »

Il s'agit des *savoirs à enseigner* (savoirs disciplinaires) et des *savoirs pour enseigner* (savoirs pédagogiques, savoirs didactiques). Certains affirment que, pour enseigner, il suffit de maîtriser sa discipline. D'autres dénie aux Sciences humaines le statut de savoirs suffisamment valides pour servir de base à une action rationnelle. Parmi ceux qui accordent de l'importance aux savoirs pédagogiques et didactiques, le consensus est loin d'être établi sur l'importance et les fondements des savoirs en jeu.

2.2.1.2. Les « savoirs d'action »

Barbier (2004) désigne par là premièrement, des *savoirs déclaratifs* (portant sur la dimension du réel sur lequel un professionnel est censé intervenir) ; deuxièmement, des *savoirs procéduraux* (portant sur les procédures possibles ou conseillées pour obtenir tel ou tel résultat) ; et troisièmement, des *savoirs conditionnels* (portant sur les outils, les technologies, les dispositifs d'action, les équipements, les ressources disponibles) qui ne sont pas produits par la recherche mais qui font partie de la culture professionnelle ou constituent des *savoirs d'expérience*. Plus ces savoirs sont étendus, organisés, flexibles, plus la pratique d'un professionnel se distinguera de celle d'un amateur.

Les auteurs précités partagent un point commun : l'importance de l'articulation des savoirs savants à des savoirs d'action dans la professionnalisation des enseignants. La référence aux savoirs à enseigner cache trop souvent le déni des savoirs scientifiques qui portent sur les processus de l'enseignement tandis que la professionnalisation exige une plus forte prise en compte des savoirs issus de la recherche. Ainsi, relier la recherche à la pratique permet non seulement de valider le savoir d'expérience des enseignants, mais aussi d'identifier un savoir d'action pédagogique en exploitant les recherches disponibles et en suscitant de nouvelles recherches sur ce qui se passe en formation et en stage.

En effet, bon nombre d'experts affirment que les savoirs issus des recherches en psychologie, en sociologie, en anthropologie, en psychopédagogie, en didactique, etc. sont indispensables aux enseignants pour analyser les situations éducatives, pour prendre de la distance, pour les conceptualiser et construire des dispositifs mieux adaptés (Paquay, 2012, p. 163). En réaction et en parallèle avec l'ancrage sur des savoirs formalisés de haut niveau, la visée d'une professionnalisation *via* la formation a aussi pris la voie du développement des compétences professionnelles.

La formation universitaire des enseignants vietnamiens accorde moins d'attention à l'acquisition des savoirs d'action ou savoirs d'expérience à leurs formés, elle a recours plutôt aux formateurs de stage. Notre recherche vise à contourner cette logique.

2.2.2. La mise en place des dispositifs innovants

La formation professionnelle exige une articulation des savoirs théoriques et savoirs à la pratique professionnelle sur la base d'un référentiel de compétences. Celui-ci ne fournit pas des objectifs précis, ni de référent opérationnel pour construire des dispositifs de formation et d'évaluation. Ce sont les formateurs qui devraient percevoir les liens de leurs cours avec le référentiel, car ce lien doit être construit ensemble avec les formés et leur début d'expérience.

Les recherches sur la formation des enseignants démontrent que les savoirs théoriques en Sciences de l'Éducation doivent non seulement être compris pour éclairer l'action mais aussi être transformés intentionnellement par le sujet afin de servir de ressource pour l'action et la réflexion professionnelle. Ce processus de transformation est facilité dans des dispositifs de formation qui établissent des liens étroits entre les cours et les stages tout en assurant une supervision adéquate de la pratique qui permet l'expérimentation et l'analyse (Desjardins et Hensler, 2009) : c'est ce lien qu'essaient de renforcer les écrits réflexifs qu'on trouvera dans notre méthodologie. Le choix des savoirs théoriques introduits dans les dispositifs devient donc compliqué. L'identification d'une base de ces savoirs doit être suffisamment pertinente et inséparable de celle de l'aménagement des conditions favorables à l'apprentissage de l'enseignement.

Il s'agit de dispositifs permettant de favoriser l'articulation pratique-théorie-pratique qui développe une alternance intégrative, comme l'approche par problèmes ou l'analyse des pratiques professionnelles. Cette méthode d'apprentissage s'appuie sur

le principe d'utiliser des problèmes comme point de départ pour l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances (Barrow, cité par Marguerite Altet, 2009, p. 226).

Elle permet une certaine autonomie des étudiants, elle met l'accent sur les activités initiées par l'étudiant plutôt que par l'enseignant, elle fait appel à la coopération entre apprenants. Le dispositif de tutorat détaillé dans la partie du contexte va dans ce sens (voir chapitre 4, point 2.3).

Les travaux de Frenay, Galand et Laroux (2009) montrent que ce mode de formation peut avoir des effets positifs sur le développement des compétences cognitives et sociables de haut niveau des étudiants. Selon ces auteurs (p. 173), pour qu'une telle réforme se réalise dans l'enseignement supérieur, certaines conditions semblent nécessaires :

- que le responsable de la faculté soit favorable au changement.
- qu'il existe des insatisfactions dans le programme existant reconnu par ailleurs pour sa grande qualité.
- qu'il y ait suffisamment d'enseignants convaincus de l'intérêt d'un changement pour constituer un groupe moteur et modifier leurs pratiques.

En ce sens, professionnaliser l'enseignement, c'est certes dépasser ses aspects traditionnels, artisanaux, et de conformité administrative. Mais on y arrivera principalement en assurant une relation plus forte et plus créatrice entre les sujets de la formation et les situations professionnelles réelles (Paquay, 2012).

2.2.3. La coopération des acteurs de la formation

La mise en place des dispositifs de formation innovants dans une perspective de professionnalisation des enseignants, à la base d'un référentiel de compétences, invite non seulement à constituer les formateurs universitaires en une véritable communauté de pratique, mais également à mener les universitaires et les formateurs de terrain à partager une vision commune de la formation, à mettre en place des dispositifs d'intégration des champs de savoirs, à concerter leurs pratiques et leur mode d'évaluation (Lessard, 2009).

Il devient indispensable de revenir sur la division du travail des acteurs de la formation. La collaboration entre eux permet d'institutionnaliser des dispositifs de concertation, de développer et de mettre en œuvre les apports de la didactique professionnelle et de la transposition pragmatique (Altet, 2009, p. 229). Les expériences au Québec, en France ou à Genève ont montré que cette coopération professionnelle incite les formateurs de terrain à devenir davantage des formateurs accompagnateurs plutôt que des conseillers et à travailler davantage avec les universitaires dans des ateliers de suivi de stage, notamment sur la question de savoirs pertinents pour l'enseignement. C'est autour du partage de savoirs, de projets de recherche qu'ils peuvent construire une culture commune.

Mais cette culture pose aussi la question d'une évaluation commune.

2.2.4. Le rôle de l'évaluation

L'évaluation constitue un enjeu essentiel à toute formation, notamment dans la formation orientée vers la professionnalisation où la construction professionnelle est au cœur des dispositifs mis en place. Elle se caractérise par quatre grandes fonctionnalités à partir des domaines politico-économiques, organisationnels et/ou institutionnels, socioprofessionnels où elle joue un rôle central pour l'acteur, qu'il soit élève ou étudiant :

- L'évaluation participe à la construction de repères sur la profession sous forme de référentiels (se rapportant à sa mission, à sa profession), de chartes, de règlements intérieurs (rejoignant les normes et les valeurs partagées par une communauté) qui lui permettent de saisir la valeur de son activité.
- L'évaluation vient en appui au pilotage des dispositifs de professionnalisation. Il s'agit des évaluations relatives au fonctionnement des dispositifs, à la qualité des enseignements, à l'impact de la professionnalisation. Elles rendent visibles les critères de pertinence et de cohérence, d'efficacité et d'efficience, d'équité, etc.
- L'évaluation aide à la structuration et à l'amplification du développement professionnel via l'auto-évaluation et la co-évaluation. L'incorporation des gestes professionnels, la progression dans l'appropriation des compétences, les repositionnements identitaires font l'objet de l'évaluation formative. Les apprentissages professionnels supposent des temps réflexifs qui provoquent des modifications sur le positionnement du sujet aux plans socio-professionnels et psycho-affectifs.
- L'évaluation permet la reconnaissance institutionnelle liée à la certification à partir de laquelle l'acteur peut s'autoriser et agir de façon autonome en exerçant sa responsabilité (Jorro, 2007, p. 3).

Le tableau 8 synthétise les grandes lignes de l'évaluation d'une formation à visée de professionnalisation.

L'ÉVALUATION				
Fonction de l'évaluation	Évaluation certificative	Évaluation sommative	Auto-évaluation Co-évaluation Évaluation formative	Évaluation normative
Objectif	Mise en valeur de l'activité	Pilotage des dispositifs de professionnalisation	Développement professionnel	Reconnaissance institutionnelle
Objet d'évaluation	Référentiels (mission, profession) Chartes Règlements intérieurs (normes, valeurs)	Fonctionnement des dispositifs Qualité des enseignements Impact de la professionnalisation	Gestes professionnels Progression dans les compétences Repositionnement identitaires	Acteurs de la formation
Critères d'évaluation		Pertinence Cohérence Efficacité Efficience Équité	Modifications sur le positionnement du sujet sur le plan socio-professionnel et psycho-affectif	Autonomie Responsabilité

Tableau 8 - Les fonctions de l'évaluation

Quelle que soit la fonction jouée par l'évaluation (formative, sommative, normative ou certificative) et quel que soit son objet (une démarche, un dispositif, un processus ou un produit), l'évaluation confronte toujours un *observable* (un référé) à un *attendu* (un référent). Cette confrontation est relativement aisée quand il s'agit d'évaluer des connaissances ou la compréhension de concepts ou de théories. Elle devient plus difficile si l'évaluation est centrée sur la maîtrise d'une compétence. Elle s'avère plus complexe et plus délicate quand l'évaluation se focalise sur la construction identitaire professionnelle, surtout dans le cadre d'une formation initiale (Beckers, 2012, p. 268). En effet, cette construction est considérée comme un processus intégré impliquant la personne avec toutes ses facettes, non seulement *opératoires* (comment elle agit dans son environnement), mais aussi *représentationnelles* (ce qu'elle connaît et comment elle interprète, analyse, donne sens aux composants de son métier) et *socio-affectives* (ses valeurs et ses attitudes, son image d'elle-même, la reconnaissance par autrui qu'elle s'attribue ou non...), particulièrement importantes dans l'enseignement.

Dans un certain nombre de pays dont le nôtre - le Viêt-Nam - le système éducatif baigne dans un contexte culturel compétitif accordant une grande importance à l'assimilation de contenus : on développe des modalités d'évaluation normatives et sanctionnantes plutôt que formatives. La qualité est attribuée à une production ; les pratiques évaluatives conditionnent l'apprentissage favorisant des comportements stratégiques chez les étudiants qui n'investissent que dans ce qui rapporte des points, affichent les comportements attendus même si on n'y croit pas, étudient différemment selon la forme des questions annoncées, etc. Nous allons détailler ce point dans la partie d'analyse de notre corpus.

Comment la formation professionnelle initiale des enseignants à l'université peut-elle échapper à cette tendance ? Pour ce faire, il est important de prendre en compte des éléments caractéristiques des pratiques évaluatives proposé par Anne Jorro (2007, p. 4). Voyons le tableau 9 ci-dessous.

Niveau	Niveau <i>méta</i>	Niveau <i>macro</i>	Niveau <i>méso</i>	Niveau <i>micro</i>
Champ de référence	Champ politico-économique	Champ socio-professionnel	Champ institutionnel et organisationnel	Champ de l'acteur
Objectif (s)	Orienter les politiques de formation	Valoriser le réseau professionnel	Assurer les fonctions de pilotage	Construire la professionnalité de l'acteur
Acteur(s) impliqué(s)	Experts internationaux	Communauté professionnelle	Acteur-Activité-Organisation	Acteur lui-même
Objets	Politiques de formation Indicateurs de pilotage	Systèmes de valeurs propres à une communauté de pratique	Dispositifs de formation Projets d'action Dynamiques de développement professionnel	Coévaluation Autoévaluation

Tableau 9 – Les niveaux des pratiques évaluatives

2.2.4.1. Dans le champ politico-économique

Les évaluations relèvent d'un *niveau méta* et portent sur les politiques de formation, sur les indicateurs de pilotage et sont mises en œuvre par des experts internationaux. Les évaluations tendent à orienter les politiques de formation tout au long de la vie.

2.2.4.2. Dans le champ institutionnel et organisationnel

Les évaluations portent sur un *niveau méso* et assurent des fonctions de pilotage des dispositifs de formation, des projets d'action. Elles sollicitent des dynamiques de développement professionnel globales à travers les relations acteur-activité-organisation.

2.2.4.3. Dans le champ socio-professionnel

Les démarches évaluatives relèvent de la mise en évidence et de la défense des systèmes de valeurs propres à une communauté de pratique. La culture « réseau professionnel » est valorisée.

2.2.4.4. Dans le champ de l'acteur

Les démarches évaluatives se situent à un *niveau micro* et visent la construction de la professionnalité de l'acteur à travers des situations de co-évaluation, d'auto-évaluation. Le rôle premier de l'évaluation dans le processus de construction identitaire est formatif. Dans l'accompagnement en cours d'apprentissage, l'évaluation formative n'a pas pour objectif tant de contrôler et de mesurer des acquis mais bien davantage de favoriser l'amélioration des démarches autant pédagogiques que didactiques. Elle permet à l'apprenant de mieux se connaître afin de maximiser son potentiel d'apprentissage, de mieux comprendre ses erreurs ou de mieux cerner l'origine de ses difficultés pour progresser dans la maîtrise des compétences travaillées. Ce processus ressemble à la démarche réflexive qui remplit trois fonctions : la valorisation, le repérage des « erreurs » et le réajustement. Beckers (2012, p. 274) propose trois étapes à suivre : prise d'information, interprétation et régulation. La première étape vise à recueillir une information pertinente à propos de sa propre démarche professionnelle. La deuxième permet d'en apprécier la valeur en la rapportant à des critères professionnels. La troisième favorise son engagement dans un processus d'autorégulation visant l'amélioration de cette démarche. Il semble que l'aménagement des situations de formation (voir chapitre 3, point 3.1) favorables au développement du processus d'apprentissage soit donc un objectif important.

En ce sens, l'évaluation de type formatif favorise l'auto-évaluation chez le futur professionnel. Par la démarche évoquée ci-dessus, celui-ci devient capable de prendre conscience de son action, de repérer ce qui va bien ainsi que ce qui ne va pas bien avant

de décider de changer ou non. Il adopte donc progressivement une attitude d'auto-évaluation face à des situations professionnelles durant son processus de développement autonome (Jorro, 2007) : nous en verrons des exemples dans le corpus recueilli auprès de nos étudiants.

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs situations de co-évaluation et d'autoévaluation ont lieu au cours des modules de *CCE* (introduit avant le premier stage) et d'*APP* (introduit à la suite au premier stage). Des actes auto-évaluatifs sont également relevés dans les journaux d'apprentissage et les dossiers d'évaluation issus du module d'*APP*. Nous y reviendrons de manière détaillée dans la partie 3, partie de méthodologie et nous les analyserons dans la partie 4 de notre thèse.

Nous éclairons dans les lignes qui suivent les concepts-clés qui caractérisent l'analyse du travail de l'enseignant avant d'aborder les démarches en ergologie et en didactique professionnelle.

3. LES DÉMARCHES D'ANALYSE DU TRAVAIL D'ENSEIGNANT

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, trois cadres théoriques permettent l'analyse du travail (René Amigues, 2002, 2003 ; Marc Durand, 2009)⁵⁷. Il s'agit de la *clinique de l'activité* (Christophe Dejours), du *cours d'action* (Jacques Theureau) et de la *didactique professionnelle* (Pierre Pastré). Nous allons essayer de les mettre en interaction.

3.1. Les concepts pour l'analyse du travail

3.1.1. L'activité

Le travail d'enseignant est une activité. Ce concept d'*activité* entendu à la manière de Yves Clot (1999a) est toujours « adressé » simultanément à l'objet de cette activité, en même temps qu'à l'activité des autres sur ce même objet. Pastré met en rapport deux termes *savoir* et *activité* comme suit :

il y a l'activité dans l'apprentissage d'un savoir, comme il y a de la mobilisation de savoirs dans l'apprentissage d'une activité (2014, p. 77).

⁵⁷ cité par Vidal-Gomel, p. 7.

En faisant référence au but de l'apprentissage, s'établit une relation de subordination entre les deux composantes : quand le but de l'apprentissage est une activité, le savoir lui est subordonné ; quand le but de l'apprentissage est un savoir, l'activité lui est subordonnée. Cette centration sur le résultat-but de l'activité permet de découvrir le rôle dialectique de la notion de *compétence* entre l'actuel de l'activité et le potentiel qui la supporte. Comme une compétence n'est jamais observable (opposée à la performance qui est souvent observable), une activité ne peut pas se résumer à sa simple réalisation, elle ne s'épuise pas dans sa réussite ou son échec, elle pointe vers un potentiel à disposition de l'agent, qui permettra la reproduction de la réussite de l'acte. L'activité est donc un mixte indissociable d'effectivité et de potentialité.

Clot (2008)⁵⁸ distingue entre « *l'activité réalisée* » et « *le réel de l'activité* », plus encore « *l'activité réelle* » : si on réduit l'activité à ce qui est réalisé, on n'arrive plus à comprendre toutes les actions potentielles qui auraient pu se réaliser, qui ne l'ont pas été, mais dont la prise en compte permet de mieux comprendre ce qui s'est effectivement passé. Selon Clot, le réel de l'activité,

c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire sans y parvenir - le drame des échecs - ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs (2011, p. 17).

Il pousse le problème à aller plus loin en ajoutant que le réel de l'activité, c'est « *ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire* » (*id.*). Ainsi « *le réel de l'activité* » porte plusieurs « destins » possibles qu'aucune réalisation particulière ne peut prétendre résumer à elle seule. L'auteur en arrive à la définition suivante :

l'activité, par nature inachevable à la différence des actions qui la réalisent, est mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet, libre jeu de ce mouvement ou amputation de celui-ci (p. 18).

Autrement dit, il s'agit du développement réel ou sous-développement réel des rapports aux choses par la médiation d'autrui et inversement. C'est une triade vivante simultanément dirigée vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soit celles d'autrui ou encore les autres activités du sujet.

Le travail d'enseignant est une activité beaucoup plus complexe dans ce sens, car il ne relève pas d'une performance de son acteur à un moment donné, mais plutôt d'un processus de travail tout au long de sa carrière. Il ne s'agit pas non plus d'une liste de compétences acquises qui tienne compte de la qualité d'un enseignant mais plutôt d'une

⁵⁸ cité par Pastré, 2014, p. 82.

décision d'engagement de celui-ci dans un processus de socialisation relationnelle (Claude Dubar, 2000), ce qui devrait lui permettre d'évoluer dans son identité professionnelle. Pour ce faire, la formation devrait penser à des activités facilitant cette orientation pour que l'enseignant débutant puisse réaliser son projet dès ses premières expériences professionnelles dans une classe, et dans notre cas, dans une classe de langue.

3.1.1.1. Trois types d'activités humaines

Barbier (2000, p. 64)⁵⁹ distingue trois types d'activités humaines : activités de communication et d'échange ; activités de pensée et de conceptualisation ; et activités opératoires de transformation.

Des activités de communication et d'échange

Elles introduisent aux pratiques sociales de référence, permettent d'accéder à leur signification et favorisent aussi l'engagement personnel et responsable du sujet dans la tâche. En outre, elles mobilisent des signes (énoncés mais aussi actes) en vue d'influencer autrui : si les formés posent des choix dans leurs activités de stage, s'ils défendent, ils offrent à leur tour des significations des images identitaires (identité pour autrui) : on peut y voir un signe d'intériorisation mais également une condition si on se place dans le modèle vygotkien du développement : les activités de communication sont indispensables aux activités de pensée décrites ci-dessous.

L'évolution entre l'acquisition de compétences et leur mise en œuvre dans la classe est expliquée dans la formation à l'UP, la partie 1, chapitre 3, point 4.3.3.

Des activités de pensée et de conceptualisation

Celles-ci jouent deux fonctions : (a) *mise à distance* de la situation et (b) *prise de recul* sur son fonctionnement. Les démarches et outils de ces deux types d'activités réflexives sont différents. L'identification des caractéristiques invariantes de l'action professionnelle dans une classe de situations (voir chapitre 3 de cette partie, point 3.1) malgré la variété des contextes rencontrés (a), devrait favoriser le transfert et l'adaptation des compétences. Le retour sur soi (b) joue une fonction prioritaire dans la transformation du sujet. L'insertion du futur professionnel dans des pratiques sociales

⁵⁹ cité par Beckers, *id.*, p. 237.

via les stages modifie ses représentations et lui donne aussi l'occasion de s'exercer à des rôles, de construire du sens autour de ces rôles et de les incorporer éventuellement à l'image de soi dans le métier (identité pour soi).

Certes, ces activités réflexives se font en général sur le terrain. Pourtant, dans le cadre de notre contexte à l'UP, nous aimerions les introduire dès la formation initiale afin de permettre à nos étudiants d'adopter une posture qui consiste à réfléchir à ce qui est à faire, ce qui est à modifier, à réguler, à améliorer.

Les journaux de stage, un des outils d'évaluation à l'issue du stage, soulignent pleinement de leurs représentations sur le métier.

Des activités opératoires de transformation

Les activités de transformation par les sujets de leur environnement professionnel permettent la construction de savoirs d'action. Les terrains de stage, par la participation qu'ils permettent à des tâches authentiques, y conduisent, mais l'aménagement de situations quasi professionnelles dans l'institution de formation offre aussi l'occasion de développer, de manière sans doute plus progressive et plus systématique, de tels savoirs. Le dispositif de tutorat expliqué en partie contextuelle en fait partie.

Nous sommes convaincue que le stage n'est pas le seul moment pour l'apprentissage des savoirs d'action. Ceux-ci peuvent être transmis et acquis au sein même de l'institution de formation.

Comme présenté plus haut et illustré par des exemples précis, l'organisation des situations quasi professionnelles sous forme des groupes de travail est un choix prioritaire dans une visée de formation des enseignants de français à l'UP. L'apprentissage des savoirs théoriques et savoirs d'action dans cette perspective est une activité à la fois individuelle et collective. Cela nous amène à examiner des composantes de l'activité collective pour mieux comprendre le fonctionnement d'un groupe de travail envers les tâches attribuées.

3.1.1.2. *L'activité collective*

Selon Jacques Leplat (1993, p. 10)⁶⁰, « il y a *activité collective* chaque fois l'exécution d'une tâche entraîne l'intervention coordonnée de plusieurs opérateurs ». Une activité collective n'est pas

une collection d'activités individuelles sur des tâches indépendantes mais une activité où des opérateurs réalisent conjointement la même tâche, dans un même lieu, ou éventuellement dans des lieux différents (*id.*).

Il s'agit d'une activité effective assurée par les opérateurs dont les activités dépendent les unes des autres. Deux aspects essentiels de l'activité collective sont avancés ici : *premièrement*, les opérateurs impliqués dans cette activité se partagent la même tâche, c'est-à-dire le même but et les mêmes conditions de travail ; *deuxièmement*, les activités de ces opérateurs sont interdépendantes.

3.1.1.3. *Deux formes de l'activité collective*

En situation de travail, une activité collective donnée correspond à la mise en œuvre d'un *processus de coopération* entre les opérateurs et d'un *processus de coordination* au niveau de leurs actions. Nous choisissons de développer dans le cadre de notre travail ces deux processus proposés par Béatrice Barthe et Yvon Quéinnec (1999, p. 670) car nous y trouvons des éléments permettant d'explicitier le degré d'implication aux tâches confiées de l'individu, ce qui affecterait plus tard les résultats de l'activité effective ainsi que les préparatifs de chacun pour les deux stages qui suivent. Toutes ces traces de réflexion sont particulièrement mentionnées dans les journaux d'apprentissage de notre public de recherche. Par conséquent, à chaque caractéristique d'un processus abordé, à côté des exemples pris sur le terrain, nous pouvons l'illustrer par les situations d'apprentissage autour des activités telles que : rédaction des fiches de préparation, simulations d'une séance de français.

Première forme : la coopération

Il s'agit d'un processus par lequel des opérateurs effectuent une activité en commun. Elle peut être soit imposée par l'encadrement, soit initiée par les opérateurs concernés. En tant que processus, elle est finalisée, active et organisée dans le temps. Voyons le tableau 10 qui suit.

⁶⁰ cité par Barthe et Quéinnec, 1999, p. 666.

LA COOPÉRATION	
Forme de coopération	Objectif
Coopération d'amplification	Accroître les capacités physiques ou intellectuelles.
Coopération de diversification	Intégrer plusieurs spécialités ou techniques.
Coopération de confrontation	Objectiver ou à fiabiliser les solutions en confrontant plusieurs points de vue dans tous les aspects du problème.
Trois fonctions : Finalisée – Active – Organisée	

Tableau 10 - Première forme de l'activité collective

D'abord, la coopération est *finalisée*, c'est-à-dire qu'elle est dirigée par l'atteinte d'un objectif qui est le plus souvent le but de la tâche collective. Schmidt (1991, 1994)⁶¹ distingue trois formes de coopération : coopération d'amplification, coopération de diversification, et coopération de confrontation.

La *coopération d'amplification* a pour but d'accroître les capacités physiques ou intellectuelles, par exemple le déménagement d'un piano par plusieurs déménageurs ou l'élaboration d'une thèse par un doctorant et son directeur de recherche. Cela se concrétise par exemple chez nous par la rédaction de fiches de préparation à plusieurs : plusieurs écrits de notre corpus y font allusion.

La *coopération de diversification* a pour objectif d'intégrer plusieurs spécialités ou techniques, telle l'intervention d'un chirurgien, d'un anesthésiste et d'une infirmière de bloc lors d'une opération chirurgicale. Pour nos étudiants, le fait d'effectuer une fiche de préparation et d'élaborer des outils pédagogiques qui illustrent le cours assuré permet à chaque individu de découvrir ses atouts potentiels, outre des savoirs théoriques : de la recherche des documents à la fabrication des outils pédagogiques, du recours à la technologie à la découverte d'une belle écriture au tableau, des capacités d'écoute à la solution des conflits de personnalité entre condisciples.

La *coopération de confrontation* vise à objectiver ou à fiabiliser les solutions en confrontant plusieurs points de vue dans tous les aspects du problème, comme dans la conduite de projet industriel ou architectural. La confrontation d'opinions chez nos étudiants réside souvent dans le processus pour trouver des idées : soit pour une

⁶¹ cité par Barthe et Quéinnec, *id.*, p. 670.

démarche à exploiter, soit pour des techniques de classe utilisées, soit pour des méthodes pédagogiques susceptibles d'atteindre l'objectif visé.

Ensuite, la coopération est *active*. Qu'elle soit imposée par l'encadrement ou initiée par les acteurs concernés, il existe la répartition des tâches ou sous-tâches au sein de l'équipe de travail. Cette attribution des tâches n'est pas fixe et peut évoluer suite à des modifications de l'environnement. En situation d'incident, il est également fréquent qu'il y ait une redistribution des tâches à l'intérieur du collectif de travail.

Enfin, la coopération est *organisée* et *s'organise*. Organisée, parce qu'elle est dotée d'un mode de fonctionnement structuré par la répartition des tâches au sein du groupe de travail. Elle s'organise aussi, parce qu'elle est préparée par l'ensemble des opérateurs impliqués et ce afin de se dérouler dans des conditions optimales. Cette préparation est essentielle à tout travail en commun. Elle répond à deux fonctions : d'une part, une fonction pour accorder les représentations de chacun des membres sur le but à atteindre et sur la façon dont ils vont l'atteindre ; et d'autre part, une fonction de contrôle sur l'activité. Ces préparatifs permettent, d'abord, de se synchroniser sur le plan cognitif, et puis sur le plan d'action, c'est-à-dire de coordonner les actions à réaliser. Il existe souvent ce type de coopération au cours du processus de travail collectif de nos étudiants, notamment durant l'étape de l'élaboration d'une fiche pédagogique. Nous avons noté dans leurs journaux le planning de travail, des scénarios de simulation avec des tâches réparties ainsi que des exercices de réserve au cas où ils ne pouvaient pas tenir la classe jusqu'au temps permis.

Travailler sur ce type de coopération pendant la formation est donc une bonne occasion d'entraînement à des compétences nécessaires facilitant l'activité en équipe dans le milieu de travail ultérieur.

Deuxième forme : la coordination

La coordination est composée de la coordination décidée d'avancée et la coordination interindividuelle (voir tableau 11).

En sociologie du travail, la coordination est constituée par un ensemble de règles qui doivent être appliquées par les opérateurs afin de mettre en relation les différentes tâches qui leur sont attribuées (Gibert de Terssac et Nicole Lompré, 1994)⁶². Ces règles

⁶² cité par Barthe et Quéinnec, *id.*, p. 672.

fixent la nature des tâches, les besoins en acteurs et l'affectation de ces acteurs aux différentes tâches.

LA COORDINATION	
Type de coordination	Caractéristiques
Coordination décidée d'avancée	Trois ensembles de règles : nature des tâches, besoins en acteurs, affectation de ces acteurs aux différentes tâches.
Coordination interindividuelle	Deux dimensions : temporelle et fonctionnelle

Tableau 11 - Deuxième forme de l'activité collective

La coordination des tâches va d'une coordination dans laquelle un individu est seul responsable de la coordination des tâches de tous les membres jusqu'à un mode de coordination inverse où chaque individu coordonne localement sa tâche avec celle de ses membres. Il s'agit de la *coordination décidée d'avancée* (Bruno Maggi, 1996)⁶³.

Ce qui intéresse notre recherche concernant le milieu de l'enseignement, c'est le deuxième type de coordination : la *coordination interindividuelle*. Celle-ci est « *la caractéristique spécifique essentielle de l'activité collective des équipes de travail* » (Alain Savoyant, 1985, p. 60)⁶⁴ car elle relève de deux dimensions : la dimension temporelle et la dimension fonctionnelle. La première suppose des actions effectuées en simultané ou en différé (comme la préparation des séances de cours). La deuxième provoque le degré de dépendance entre ces actions (Leplat et Savoyant, 1983)⁶⁵. La coordination des activités peut être appréhendée au travers de verbalisations spontanées entre membres du groupe. Dans le cas de nos étudiants, ils doivent adopter plusieurs moyens de communication pour des échanges à l'intérieur du groupe. Trouver un horaire commun leur semble un choix de luxe car leur emploi du temps est différent, certains ont un travail à temps partiel, d'autres suivent leurs études dans une deuxième université. La plupart d'entre eux choisissent donc de faire passer leurs discussions par courrier électronique, par chats en ligne. Pour le bon fonctionnement du travail, ils se mettent d'accord sur les règles à respecter en fonction du délai et des disponibilités de chacun.

⁶³ *id.* p. 673.

⁶⁴ *id.*

⁶⁵ *id.*

3.1.2. La tâche

Leplat (1997) analyse le travail à partir de la *tâche*, mais aussi à partir de l'*agent*. Il importe d'abord de distinguer *tâche* et *activité*.

La tâche, c'est ce qu'il y a à faire, elle est définie par le but d'atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint, « *elle véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon l'obligation* » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50). L'activité, c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour « *exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations* » (*id.*, p. 51). Selon Leplat, la tâche est constituée de tâche prescrite et tâche effective. Si la tâche prescrite définit ce qu'on attend du sujet, la tâche effective correspond à ce qu'il fait effectivement : ces distinctions s'appliquent directement à l'activité d'enseignement.

3.1.2.1. La tâche prescrite

C'est « *la tâche conçue par celui qui en commande l'exécution* » (*id.*, p. 52). Si elle est décrite de manière explicite et complète, elle ne requerra du sujet qu'une activité d'exécution – c'est-à-dire de mise en œuvre d'une procédure. Par contre, une tâche dont la description est implicite et incomplète requerra du sujet une activité d'élaboration de la procédure en plus de l'activité d'exécution proprement dite. On voit que, l'enseignement n'étant pas une activité mécanique, il sera toujours soumis à une part d'incomplétude, donc d'incertitude.

3.1.2.2. La tâche effective

Elle apparaît sous des appellations diverses dans plusieurs recherches qu'ont largement citées Leplat et Hoc (*id.*, p. 55) dans leur article : tâche formelle / tâche informelle (Ombredane et Faverge, 1995), tâche prescrite / tâche effective (Herbst, 1974), tâche pour l'expert / tâche pour l'observateur (Vermersch, 1980), tâche prescrite / tâche comprise / tâche appropriée (Veyrac, 1994).

La tâche effective est décrite par le but et les conditions effectivement pris en considération par le sujet dans son activité (*id.*, p. 56). Elle ne peut qu'être inférée de cette activité. C'est la tâche à laquelle le sujet répond effectivement et qui peut différer de celle qu'il pensait s'être fixée. Cette notion nous paraît peu précise dès lors que l'on tente de la distinguer d'une activité effectuée par un professionnel. Nous nous demandons si les tâches réalisées par nos étudiants comme construction des fiches pédagogiques, organisation et gestion des activités d'apprentissage, analyse des

techniques de classe de leur pairs à la suite de leur observations visant un public simulé (qui sont leurs condisciples) dans le cadre du module de *CCE*, sont considérées comme une activité d'un professionnel débutant.

Entre la tâche prescrite et la tâche effective jouent les représentations (Leplat, 1997)⁶⁶ que le sujet se fait de la tâche, c'est-à-dire la tâche représentée. Ces représentations sont liées non seulement à la tâche prescrite et à la manière dont elle est précisée mais aussi aux caractéristiques du sujet (son niveau d'expertise et son habitus) et au contexte de travail (son organisation, le style de fonctionnement, le mode de supervision...). Sur la base de la tâche prescrite et représentée, l'agent va redéfinir sa propre tâche, en spécifiant la tâche prescrite : il va en supprimer les implicites, l'opérationnaliser en fonction des conditions effectivement présentes, coordonner ses buts éventuellement conflictuels. Cette redéfinition peut aussi exprimer la recherche d'un compromis entre la réalisation de la tâche prescrite et les buts personnels de l'agent (sa promotion, sa carrière, son intégration dans un groupe, sa santé physique et mentale, etc.). L'agent, ici futur enseignant, peut aussi construire ses représentations à partir de ce qu'il a vécu, lui ou elle, dans le système scolaire.

En fait, l'agent intervient de deux manières dans l'activité. D'abord, « *comme système de traitement de la tâche* » (Leplat, 1997, pp. 35-36)⁶⁷, il tente, avec ses caractéristiques (compétences, personnalité, ressources, engagement, etc.) de répondre aux besoins de la tâche, au prescrit. Les analyses centrées sur la tâche et celles centrées sur l'agent peuvent s'articuler. Ensuite, par son activité, l'agent vise ses propres fins, il ne cherche pas seulement à répondre à la tâche prescrite, mais en même temps à se réaliser, à se valoriser, à acquérir un certain statut, à être reconnu par ses pairs. Cette progression devrait être perceptible dans les écrits successifs que nous avons récoltés.

3.1.2.3. Composantes collectives des tâches

La tâche (dans notre cas, enseigner le français à de jeunes Vietnamiens, ou enseigner à enseigner à des étudiants), qu'elle soit individuelle ou collective, se définit par son but, c'est-à-dire par le résultat final à atteindre, et par les conditions de travail dans lesquelles elle soit être exécutée. Il s'agit des conditions concernant les états, les opérations et les procédures. Les composantes collectives des tâches proposées par

⁶⁶ cité par Beckers, *op.cit.*, p.36.

⁶⁷ *id.*

Barthe et Quéinnec (1999) sont regroupées en trois sous-ensembles interconnectés : l'organisation, les moyens matériels et les processus individuels et collectifs sollicités. Parmi les trois sous-ensembles, *l'organisation* occupe une place centrale qui décide le fonctionnement du groupe et la qualité du produit final. Cette étape appelle ses membres à redéfinir les tâches attribuées, c'est-à-dire les reformuler selon leur compréhension pour pouvoir les répartir de manière adéquate en fonction des capacités de l'individu. Il y a une redistribution des tâches au cours de la réalisation en cas d'incident qui affecte le résultat à atteindre.

Les problèmes peuvent venir des *moyens matériels* quand les membres n'arrivent pas à une décision commune au niveau de la disponibilité ou de la synchronisation des ressources individuelles. Dans le cas de notre recherche, les étudiants trouvent moins facilement un horaire commun pour discuter ensemble sur le contenu à enseigner, la présentation de la fiche, etc. ; ils sont donc obligés de communiquer soit sur mël soit par SMS ; leurs échanges se font plutôt en différé, puis chacun réalise les sous-tâches attribuées à son rythme à partir d'un délai fixé. Ces outils de communication décideraient de l'engagement personnel aux tâches données.

Aussi, la mobilisation des diverses ressources (recherche documentaire ; compétences linguistique ou communicative ; d'informatique ; de compréhension, d'analyse et de synthèse d'un document) à l'intérieur du groupe permettrait le développement du *processus individuel et collectif*. Cela favoriserait l'apprentissage entre individus par un transfert de connaissances, d'où la formalisation des savoirs d'action et/ou savoirs d'expériences. Nous allons détailler les sous-ensembles qui composent la figure 2 ci-dessous :

TÂCHES

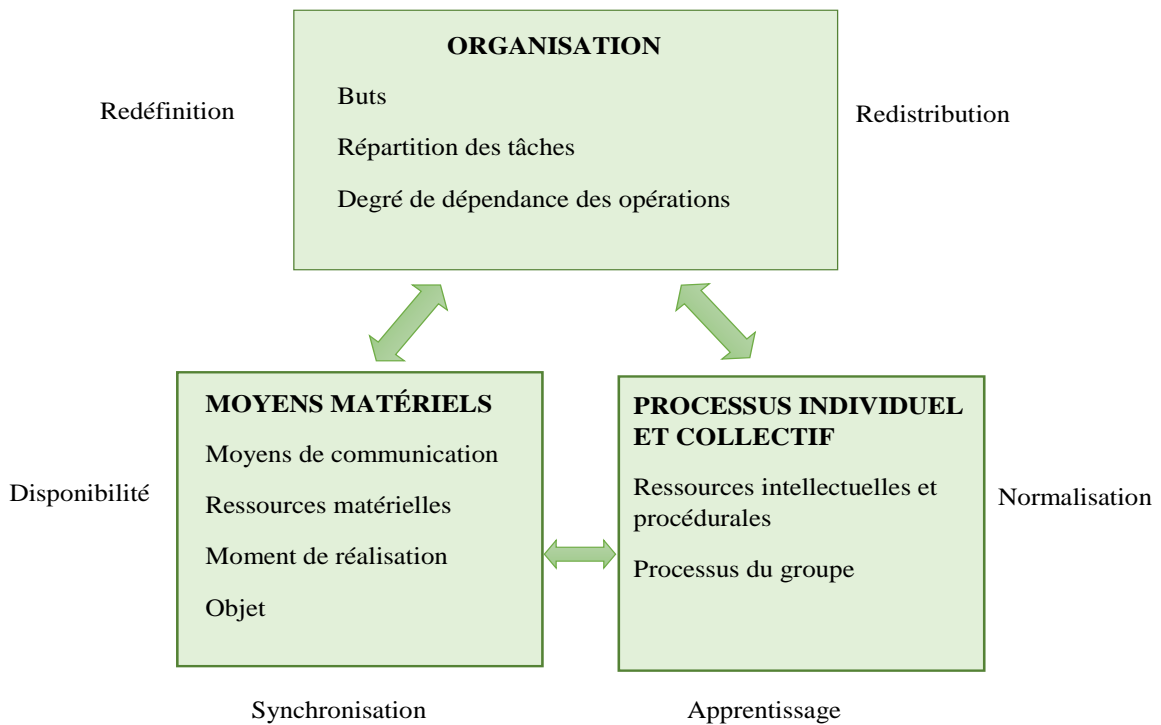


Figure 2 – Les composantes collectives des tâches

Sous-ensemble 1 : l'organisation

L'organisation des tâches consiste à prévoir le but, la répartition des tâches et le degré de dépendance des opérations. Nous précisons leurs caractéristiques comme suit.

- *But de la tâche* : il peut être un énoncé à partir d'une mission confiée à un groupe d'acteurs, d'une résolution d'incidents ponctuels ou d'une entraide exceptionnelle. Deux conditions sont requises pour qu'il y ait coopération entre acteurs : premièrement, leurs buts interfèrent soit au niveau des résultats, soit au niveau des procédures ; deuxièmement, le traitement des interférences par un ou plusieurs opérateurs est effectué de manière à faciliter les activités des coéquipiers.
- *Répartition des tâches* : deux grandes classes de situations sont fréquemment rencontrées. Dans le premier cas, la distribution des tâches est fixée soit par l'organisation formelle, soit à l'issue de négociations informelles. Dans le second cas, les tâches ne sont plus (ou mal) définies et le collectif assure une

(des) mission(s) fixant des objectifs de production ou de fonctionnement très généraux.

- *Degré de dépendance des opérations* : le degré de dépendance des tâches conditionne totalement les formes de coordination nécessaires entre ces différentes tâches. Il contraint également les acteurs à coordonner leurs activités, à être attentifs à l'activité du coéquipier et éventuellement à communiquer des informations nécessaires au déclenchement de l'action suivante.

Dans le cas de notre recherche, une telle organisation se fait souvent quand les étudiant.e.s assurent en groupe de 2 ou 3 une séance simulée en formation. Il va de soi que la conscience qu'acquièrent petit à petit les futurs enseignants de ces variations leur permet de s'organiser au mieux et avec le moins d'énergie possible pour préparer leurs séances d'enseignement lorsqu'ils ou elles seront en stage.

Sous-ensemble 2 : les moyens matériels

Les moyens matériels portent, *d'abord*, sur les moyens de communication et interaction favorisant les échanges et interventions au sein du groupe, *ensuite* sur le moment où les tâches sont réalisées, *puis* sur le partage des ressources matérielles au cours de la réalisation entre membres pour parvenir *enfin* à un objet souhaitable. Tous ces moyens trouvent leur application dans la classe et la préparation des séances : c'est ce qu'on appelle souvent les « ressources didactiques » pour l'enseignant.

- *Moyens de communication et interaction* : la communication peut se faire directement en face à face ou elle peut être médiatisée. Le contenu des communications, leur nature et leur durée peuvent constituer des indicateurs de la coopération. Les effets sur la communication dépendent également de la bonne entente entre opérateurs.
- *Moment de réalisation* : les opérations de la tâche collective effectuées par les coéquipiers peuvent être exécutées soit en simultané, soit en différé, c'est-à-dire dans une succession d'actions. Cette dimension temporelle dépend du degré de dépendance des différentes actions et a des conséquences directes sur les moyens de communication utilisés par les acteurs et sur les marges de manœuvre d'intervention. La question d'intervalle temporel entre les multiples sous-tâches de la tâche collective renvoie à celle des limites du travail collectif.

- *Ressources matérielles* : le partage ou non de ressources matérielles, entre les acteurs concernés par la tâche collective influe également sur les modes de coopération à l'œuvre. Ces ressources sont multiples : le lieu de travail, les outils de travail ou un espace d'information commun représentant une partie ou l'ensemble du processus.
- *Objet de la tâche* : cet objet concerne le produit même de la transformation, c'est-à-dire le produit du processus de travail. Au niveau de la tâche collective, la coordination des actions des différents acteurs va différer selon le partage ou non de cet objet.

Rappelons que notre corpus de journaux d'apprentissage porte sur les vécus de nos étudiants durant la réalisation de la fiche pédagogique en groupe. Ils nous font savoir comment ils se sont organisés entre eux pour se mettre d'accord, d'abord sur les objectifs de la séance, contenus à enseigner, supports pédagogiques à préparer ; puis sur la modalité de travail et le mode de communication (mél, SMS) vu la disponibilité de chacun différente ; ensuite sur l'esprit de profiter le plus possible les atouts et capacités de chacun du groupe afin d'accomplir la fiche à bon terme et la tenir devant le groupe-classe simulé. Pourtant, en réalité, l'engagement à l'accomplissement de la fiche et du cours simulé d'un individu à l'autre n'est pas similaire. Certains ne veulent pas investir leur énergie intellectuelle et temporelle pour la fiche, d'autres refusent des répétitions avant la séance simulée. Nous allons mieux expliquer un tel processus coopératif dans la partie 4, partie d'analyse du corpus.

Sous-ensemble 3 : les processus individuels et collectifs

Les processus individuels et collectifs se construisent à partir des confrontations de ressources intellectuelles et procédurales qui sont mobilisées tout au long du travail en commun, donc pour nous dans les groupes de discussion entre stagiaires, en présence ou pas des formateurs. Ils sont également influencés par la dynamique de groupe permettant de réussir ou non le projet personnel et professionnel de l'individu.

- *Ressources intellectuelles et procédurales* : des acteurs travaillant ensemble ne peuvent partager la totalité de leurs connaissances, compétences et savoir-faire. Ils sont susceptibles de posséder et de mobiliser des ressources intellectuelles et procédurales différentes. Cette distribution des ressources à l'intérieur du groupe de travail peut être source de complexité, comme c'est le cas quand

plusieurs enseignants d'une même matière mettent ensemble leurs savoirs. Ainsi, il est crucial de repérer les différences interindividuelles que ce soit au niveau du statut, de la responsabilité et de polyvalence. La diversité de ressources au sein du groupe de travail est également source de transfert de connaissances et de polyvalence.

- *Les phénomènes de groupe* : les caractéristiques relatives à un groupe (tels les réseaux d'affinités, le degré de cohésion, la répartition du pouvoir, etc.) conditionnent l'activité collective du travail. Le *processus d'influence* peut conduire les acteurs à des actions inadaptées ou à des prises de décisions risquées. De même, le *processus de comparaison* avec les membres d'un autre groupe peut amener des problèmes de coopération entre plusieurs coéquipiers originaires de différents niveaux (statut, connaissances, compétences, etc.). Enfin, concernant les *réseaux d'affinités*, il s'agit du plaisir de travailler à plusieurs et de travailler avec des personnes que l'on apprécie.

Il ressort de tout cela qu'il est souhaitable de favoriser les activités de petits ou grands groupes dans les modules de formation. Ces trois sous-ensembles de la tâche nous permettent d'analyser les attitudes et comportements de nos enquêtés au cours de la réalisation des fiches pédagogiques en commun, d'où le changement de perceptions sur le métier.

Ces occasions de travailler ensemble nous amènent à essayer de distinguer, comme nous le disions en introduction, la tâche et l'activité. Pour nous, l'utilisation pertinente des concepts de tâche, activité et compétences, sera une preuve de l'avancée dans le métier que visent la formation à l'UP et les écrits réflexifs demandés à nos étudiants.

Nous aborderons à présent deux démarches d'analyse du travail qui engendrent ces concepts, l'ergologie et la didactique professionnelle.

3.2. L'analyse du travail en ergologie

Selon Dinvaut, la démarche ergologique

attribue une place et une part d'action égale aux différents savoirs : les disciplines (sciences du langage, sociologie, anthropologie, philosophie, ergonomie, droit, économie, les disciplines en lien avec l'activité étudiée) et les savoirs d'expérience issus de pratiques sociales (2011, p. 154).

La démarche vise à l'analyse des situations de travail, plus généralement des activités humaines, en vue de mieux les comprendre et de les faire progresser. Elle cherche à mettre en relation les savoirs « investis » issus de la pratique, avec les savoirs « institués » ou académiques concernant ces activités. Pourtant, elle n'est pas « *l'addition des savoirs mais leur mise en dialogue* » (*id.*) par les participants. Dans ce sens, la séance d'analyse met l'accent sur la co-construction de savoirs de ses acteurs à partir de leurs pratiques et valeurs. Personne n'est seul détenteur des savoirs (*id.*) puisque le dialogue est au cœur de ce dispositif, d'où la notion de « *corps-soi* ». Le mode de coopération et d'entraide au sein du groupe décide de la qualité des échanges (*id.*) et permet à ses protagonistes, quels que soient leurs savoirs antérieurs, d'envisager des transformations éventuelles.

Une telle démarche nous servira aussi de critère de développement des compétences chez nos enquêtées quand nous analyserons notre corpus.

3.3. L'analyse du travail en didactique professionnelle

La didactique professionnelle a pour but de

construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence ; mais aussi utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences (Pastré, 2002, p. 10).

Son objet est l'analyse des processus et des conditions de la construction et du développement des compétences et de l'identité professionnelles dans le but de les améliorer.

L'analyse du travail joue un rôle crucial dans la didactique professionnelle. Pour mener cette analyse, Pastré (*id.*, pp. 11-13) s'inspire de deux courants théoriques autour du couple situation-activité. Ces outils conceptuels nous aideront à analyser nos données pour les hypothèses 2 et 3.

3.3.1. Les courants théoriques

Le premier courant relève de la psychologie du travail de langue française soulignant la dimension cognitive de l'activité professionnelle sur la base des travaux de Faverge, Leplat et Savoyant. Jean-Marie Faverge soutient que le travail est une conduite, par laquelle un acteur cherche à s'adapter par une démarche active aux caractéristiques d'une situation. Pour lui, travailler comporte une part de diagnostic de situation, de

résolution de problèmes, de planification, de mise en œuvre de stratégies, donc une analyse cognitive de l'activité professionnelle.

Leplat, situé dans la continuité de Faverge, propose ce processus cognitif en deux temps : *l'analyse de la tâche prescrite* et *l'analyse de l'activité des travailleurs*. Il considère qu'il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite. Cela ne veut pas dire que tous les opérateurs seraient en quelque sorte des rebelles, toujours en train de faire autrement que ce qu'on leur a prescrit. Cela signifie qu'il y a dans le travail une part d'adaptation aux événements et que ce réel du travail ne se réduit jamais à ce qu'on peut en planifier. L'activité finit toujours par déborder la tâche prescrite. Cela rejoint plusieurs réflexions faites ci-dessus sur le côté imprévisible des situations d'enseignement. L'analyse du travail développée par Leplat est organisée autour du couple situation-activité, la situation incluant la prescription et la structure cognitive de la tâche, et servant d'introduction à l'analyse de l'activité, qui reste le but de l'analyse.

Savoyant distingue dans l'action trois types d'opérations : les *opérations d'exécution*, *de contrôle* et *d'orientation*. Tout travail implique ces trois types d'opérations, ce qui est vrai pour l'enseignement. Dans l'analyse du travail, l'exécution et le contrôle sont bien visibles tandis que l'orientation ne l'est pas. Pourtant, selon l'auteur, l'orientation constitue le noyau central de la compétence. Elle souligne la dimension cognitive dans le sens où travailler c'est sélectionner certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs de son action mais non appliquer des connaissances à des données.

Le deuxième courant réside dans la psychologie du développement et plus particulièrement le courant de la conceptualisation de l'action telle qu'analysée par Gérard Vergnaud (2004). Son cadre théorique est construit autour des concepts de *schème* et d'*invariant opératoire*, concepts empruntés à Piaget, mais réinterprétés dans le cadre d'une théorie des situations.

Pour Vergnaud, la cognition devient la conceptualisation de l'action, elle permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences. Analyser les compétences, c'est analyser une action efficace. Pour ce faire, celle-ci doit être organisée. Analyser les compétences revient donc à analyser

l'organisation de l'action : c'est autour de cette notion que portera une grande partie de nos analyses.

Vergnaud rejoint Leplat quand il souligne que l'action efficace relève à la fois de l'invariance et de la régularité, mais aussi de la flexibilité et des capacités d'adaptation aux circonstances. Il précise que le concept de *schème* (voir chapitre 3 de cette partie, point 5.1.2) permet de rendre compte de l'invariance et de l'adaptabilité : l'action efficace est soûplement organisée, autour d'un noyau invariant, car il ne peut pas y avoir d'organisation sans invariance, mais avec une grande capacité à s'adapter jusqu'à un certain point aux variations de la situation. Le concept de *schème* propose un cadre théorique qui porte sur l'organisation de l'action, insistant sur la souplesse et sur ses différents niveaux hiérarchiques. Cette conception permet d'envisager les « passages obligés » de la situation d'enseignement et les « variations » apportées par chaque individu particulier.

Quant au concept d'*invariant opératoire*, il recouvre les outils de pensée. Ce sont les outils qui nous permettent à la fois de nous représenter le monde et d'agir sur lui de façon efficace. C'est la représentation du monde du sujet qui sert à organiser son action. Mais la prise en compte des situations et leurs caractéristiques occupent une place modeste dans la théorie piagétienne. Le développement cognitif chez Piaget est le développement d'un sujet épistémique et les apprentissages concrets ne sont que des applications de ce développement génétique et structural. Pour lui, le travail n'est pas un moyen de développement. Vergnaud améliore ce manque en donnant une place majeure aux situations dans lesquelles les schèmes se forment et évoluent. Le couple schème-situation est fondateur d'un processus d'apprentissage par adaptation active, d'où l'importance des médiations effectuées par le sujet de l'action. Dans ses pratiques ordinaires, l'enseignant, novice ou chevronné, est souvent invité à faire face à des situations imprévues, donc à mobiliser des schèmes afin de résoudre des incidents de manière souple et flexible.

Les caractéristiques des situations jouent un rôle d'organisateur de l'action des travailleurs que Pastré appelle « concepts pragmatiques, organisateurs de l'action ».

3.3.2. Les concepts pragmatiques

Pastré (2002) constate qu'il existe des concepts pragmatiques dans la plupart des activités professionnelles. Il les caractérise par trois propriétés :

Tout d'abord, les concepts pragmatiques servent principalement à *faire un diagnostic de situation* en vue de l'action efficace (il s'agit d'évaluer la classe qu'on a en face de soi). Leur visée n'est pas épistémique mais pragmatique. Il s'agit de repérer les indicateurs comportant une information signifiante sur les variables fonctionnelles d'une situation de travail. Cette dimension sémantique de l'action qui construit des relations de signification entre des indicateurs et des variables fonctionnelles permet un diagnostic de situation : et ce diagnostic peut changer d'un jour à l'autre avec la même classe.

Ensuite, les concepts pragmatiques ont un double statut : ils sont à la fois un *objet d'échange et de prescription* dans le cadre des savoirs de métier. Ces savoirs sont transmis des anciens aux novices, par un mélange de verbalisation et de monstration, tout comme les concepts quotidiens de Lev Vygotski. Mais pour maîtriser un concept, la transmission ne suffit pas, il faut encore une élaboration par le sujet : il n'y a donc pas une transmission directe mais une transmission qui passe par le biais de la réflexivité. L'information ne devient concept que grâce à l'activité constructive du sujet. On retrouve ici la distinction entre savoir transmis et savoirs détenus (Barbier, 1996b). Cette distinction caractérise les différences de stratégies entre opérateurs.

Enfin, un concept pragmatique est *caractéristique d'une situation professionnelle*, et en cela il se distingue des concepts quotidiens de Vygotski qui sont d'un usage très étendu. Les concepts pragmatiques, quant à eux, sont spécifiques des dimensions de la situation professionnelle pour laquelle ils organisent l'action efficace. Pastré retrouve là le couple situation-activité tel qu'analysé chez Vergnaud : il faut identifier les dimensions caractéristiques de la situation dans sa spécificité pour comprendre comment les sujets organisent leur action, par une conceptualisation plus ou moins profonde. Ainsi les pragmatiques sont présents de deux manières :

dans la situation non pas à titre de concepts, mais à titre de dimensions pertinentes du réel, qu'il avère indispensable de prendre en compte pour avoir une action efficace (Pastré, *id.*, p. 13).

Ils sont également présents « *dans la représentation des acteurs (quand ceux-ci ont opéré une conceptualisation adéquate) comme principes d'organisation de l'action efficace* » (*id.*). Un concept pragmatique devient ainsi « *représentatif d'un champ professionnel, mais aussi d'un type de stratégie qu'un acteur est capable de mobiliser* » (*id.*).

Au total, ces représentations mentales s'expriment sous la forme de savoirs de référence ; il peut s'agir des connaissances explicites sur les objets de l'action et du travail, ou de schèmes d'action qui sont une intériorisation de procédures efficaces ou des instruments cognitifs. Par exemple le dosage de l'utilisation du tableau ou des TICE chez les enseignants du secondaire reste problématique puisque le fait influencerait plus ou moins sur la prise de notes chez les plus jeunes élèves.

Ceci nous amène à la nécessité de pouvoir analyser le travail effectué ou à faire.

3.3.3. Les phases d'analyse du travail

Pastré (2002) s'inspire notamment des travaux de Leplat pour mener l'analyse du travail en deux temps (voir figure 2).

Le premier temps correspond à l'analyse de la tâche prescrite. Elle identifie le cours de l'action, c'est-à-dire la succession des étapes de l'action ; fournit les règles d'action du métier et décrit les relations de causalité entre paramètres d'action et variables de résultat.

Le deuxième temps consiste à analyser l'activité des acteurs qui permet de repérer les caractéristiques de la situation qui jouent un rôle d'organisateur de l'action. C'est cette analyse de l'activité qui amène, par rétroaction, à distinguer les éléments de la situation qui font sens pour le sujet ; cette phase arrive peu à peu au fil des formations. Elle se fait en deux étapes : d'une part, une analyse de la situation *avant* l'analyse de l'activité qui consiste à mettre à plat les différents éléments qui caractérisent la situation ; et d'autre part, une analyse de la situation *après* l'analyse de l'activité : c'est seulement celle-là qui permet d'identifier les organisateurs de l'action. C'est une analyse « experte » pour laquelle les sujets de l'analyse ne sont pas mobilisés pour discuter et valider les interprétations ainsi produites. Cet « après » est une des justifications des écrits réflexifs que nous demandons à nos étudiants.

DÉMARCHE
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

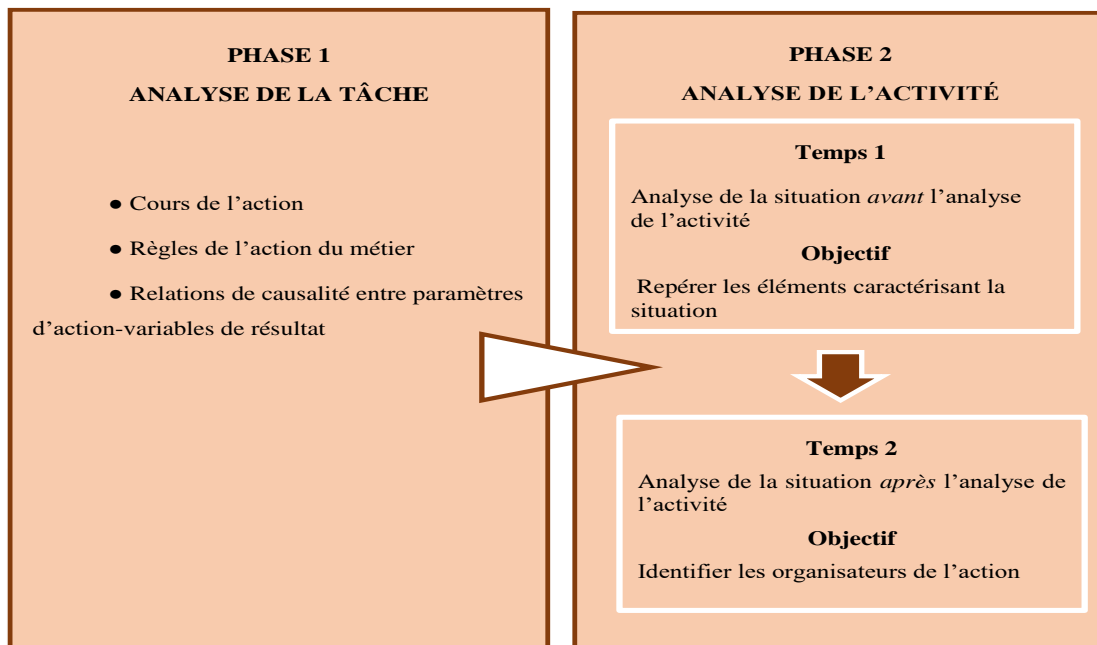


Figure 3 – La démarche en didactique professionnelle

Ce qui est déterminant dans la construction du modèle pragmatique, c'est le moment du *débriefing*. Car c'est à ce moment-là que s'opère la conceptualisation de la situation sous la forme pragmatique et que les acteurs découvrent, après coup, avec le sens de leurs erreurs, l'articulation entre équilibres de base, indicateurs et régimes de fonctionnement : l'échange est la base de cette conceptualisation. Désormais tous les éléments multiples de la compétence, habiletés, procédures, navigation entre des tâches multiples, tous les éléments peuvent se construire parce qu'ils sont assis sur une base solide, un diagnostic fiable de la situation.

3.4. Articulation des démarches en ergologie et en didactique professionnelle autour du concept d'*activité*

Si la démarche ergologique relève de la philosophie, l'analyse du travail en didactique professionnelle s'inscrit dans le courant de psychologie du travail de langue française élaboré autour du concept d'*activité*. Ces deux approches répondent aux demandes de formation professionnelle des adultes. D'une part, elles résident dans une filiation d'une double détermination – interne et externe – de l'activité, et d'autre part, elles

considèrent que l'activité, l'apprentissage et le développement sont intégratifs et situés. Elles se distinguent toutefois sur plusieurs points : leur finalité, leur processus analytique et leur visée développementale. Ces différences sont précisées dans le tableau de synthèse suivant.

Démarches d'analyse du travail	Analyse du travail	
	en ergologie	en didactique professionnelle
Visée	À visée épistémique.	À visée pragmatique.
Finalité	Viser la transformation des personnes et des conditions de travail en milieu de travail dans un objectif de développement.	Viser la transformation des situations de formation pour favoriser le développement des compétences des opérateurs.
Mode d'action sur le développement	Revisiter l'intervention comme un acte pédagogique ou une démarche visant le développement individuel.	Introduire de nouveaux dispositifs et d'outils de formation professionnelle visant des modifications des conditions de travail des formateurs.
Concept de base à visée d'analyse	Centrer sur les variations des situations de travail et la diversité des populations qui s'y confrontent via le concept d' <i>activité</i> .	Se focaliser sur les <i>invariants</i> d'ordre conceptuel qui organisent l'activité des personnes.
Objet d'analyse	L'analyse des écarts entre le prescrit et le réel.	L'analyse des écarts entre la <i>tâche</i> (prescrite, effective, représentée) et l' <i>activité</i> .

Tableau 12 - Comparaison d'analyse du travail en ergologie et en didactique professionnelle

Les situations de formation professionnelle (voir chapitre 3 de cette partie, point 3.1) sont considérées comme des situations de travail à part entière qui nécessiteraient d'être incluses dans l'analyse du travail en amont des transformations. Certes, plusieurs arguments sont favorables à une telle approche. D'abord, celle-ci permet d'avoir une connaissance précise du travail, de ses buts et des conditions d'exécution pour orienter la conception de la formation (Leplat, 1955 ; Montmollin, 1974)⁶⁸. Ensuite, elle peut aussi constituer à la fois un objet et un outil de la formation (Teiger et Lacomblez, 2006)⁶⁹ : objet de la formation et futur outil des formés qui sont des enseignants-chercheurs, des praticiens mais aussi des acteurs contribuant à la conception des situations de travail dans un objectif d'amélioration de la santé et de la sécurité au travail. Enfin, elle est un outil utile pour comprendre les apprentissages en situation de

⁶⁸ cité par Christine Vidal-Gomel, 2018, p. 9.

⁶⁹ *id.*

formation et, plus largement, l'activité de l'ensemble des acteurs de la formation (Janine Rogalski, Marielle Plat et Patricia Antolin-Glenn, 2002)⁷⁰.

Dans le cadre de notre recherche, le corpus recueilli est un ensemble des pratiques d'écriture effectuées à la fois en formation et en stage. Ainsi, au lieu de traiter séparément les deux démarches ergologique et didactique professionnelle, nous préférons les combiner, car il semble qu'elles peuvent s'enrichir mutuellement. D'une part, cette articulation pourrait être un outil conceptuel pour analyser les tâches effectuées en situations quasi professionnelles dans le cadre des modules de spécialisation. Ainsi, les résultats issus de ces modules inciteraient à repenser la formation au niveau des objectifs atteints : soit reconceptions des situations offertes en formation, soit ajouts des savoirs nécessaires favorisant la co-évaluation et l'auto-évaluation. D'autre part, la visée de développement des compétences de l'analyse du travail en didactique professionnelle peut être considérée comme un moyen intermédiaire permettant de se construire, à moyen et à long terme, une identité professionnelle lorsque les formés ont l'occasion de faire face au milieu de travail ultérieur.

4. VERS UNE FORMATION À LA RÉFLEXIVITÉ ET AU DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE

La professionnalisation des enseignants ne vise pas seulement à faire acquérir des compétences professionnelles mais aussi à faire développer l'identité de ses formés.

4.1. À propos de l'approche par compétences

L'approche par compétences dans la formation des enseignants largement développée aux États-Unis dans les années 1960 a pour but de garantir l'appropriation active par les apprenants des capacités essentielles du métier. Celles-ci sont clairement précisées ainsi que les critères qui permettront d'en vérifier la maîtrise : il s'agit ici de comportements effectivement observables sur le terrain, dans une situation réelle ; le professionnel formé sera un excellent technicien. Idéalement, le choix des capacités retenues s'appuie sur les résultats de la recherche en Sciences de l'Éducation. Plus particulièrement, il s'agit d'exercer les futurs enseignants à des comportements dont les recherches processus-produits ont montré qu'ils étaient associés à des effets positifs chez les

⁷⁰ *id.*

élèves. L'orientation est donc positiviste et applicationniste ; elle repose sur le postulat empirico-rationnel selon lequel les êtres dotés d'intelligence, et on ne peut douter que les enseignants et futurs enseignants le soient, vont inmanquablement modifier leurs pratiques à la lumière de données expérimentalement vérifiées.

Dans ce sens, on voit renaître des projets de formation articulés sur des compétences avec des accents un peu différents en réaction au mouvement d'universitarisation qui a éloigné la formation des enseignants de la pratique. Ainsi, les réformes des années 1990 au Québec, en Amérique du Nord mais aussi en Angleterre, affichent clairement une volonté de rendre les nouveaux enseignants performants dans les classes dès leur entrée en fonction. Dans ce but, la part des stages et la contribution des formateurs de terrain augmentent dans la formation, les stages sont introduits plus tôt dans le cursus, ce qui peut avoir pour effet un accroissement chez les étudiants des demandes en savoirs procéduraux qui permettent de faire face aux réalités de terrain et un impact plus grand des processus de socialisation et d'enculturation au détriment d'un approfondissement des savoirs théoriques en Sciences de l'Éducation (Hensler, 2004 ; Lessard, 2004). C'est le sens plus limité qu'ils donnent à « professionnalisation ».

4.2. Vers une formation à la réflexivité

Pour bon nombre d'acteurs de la formation initiale, les référentiels de compétences, perçus comme trop éloignés de leurs pratiques de formation, viennent en contrepoint de la complexité. Les référentiels énoncent une série de descripteurs prescrivant les idéaux de la professionnalité à atteindre. Leurs référents, issus de théories, de contextes et d'acteurs divers, constituent l'aboutissement syncrétique de logiques, de négociations et d'impositions sociales sur ce qu'il convient de savoir et de savoir-faire pour enseigner aujourd'hui. Vanhulle (2009, p. 203) doute de

leur utilisation pour former et évaluer en est problématique : derrière les mots, derrière les standards, quelles conceptions – devenues largement implicites mais considérées comme socialement admises – prédominent au juste ?

Hensler (2004) s'inquiète

À trop vouloir se centrer sur le développement de compétences et de savoir-faire contextualisés, on en vient à occulter aux yeux des étudiants l'existence même des savoirs de recherche issus des sciences de l'éducation. Comment dès lors espérer favoriser l'intégration, par les étudiants, de ces savoirs aux savoirs professionnels émergents si on ne s'y réfère que de façon occasionnelle ou implicite, à l'aide de concept

mal compris des étudiants et, qu'en plus, l'évaluation des compétences n'en tient pas compte ? (p. 198).

Cette approche de la professionnalisation, centrée sur les modifications des comportements observables et non sur la croissance de la personne de l'enseignant, c'est-à-dire ses modifications identitaires, comporte des limites évidentes. Il paraît nécessaire de concrétiser dans les formations professionnelles une autre acception de la compétence compatible avec la professionnalisation, entendue au sens fort de construction d'un enseignant professionnel efficace dans l'action, mais aussi

capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa carrière (Paquay *et al.*, 1996)⁷¹.

Perrenoud (2012) souligne que former un débutant dans ce sens ne consiste pas à ajouter un contenu nouveau à un programme déjà chargé, ni une compétence au référentiel. La dimension réflexive est au cœur de toutes les compétences professionnelles, elle est constitutive de leur fonctionnement et de leur développement. Elle est donc inséparable du début global sur la formation initiale, l'alternance et l'articulation théorie-pratique, la démarche clinique, les savoirs, les compétences et l'habitus des professionnels. Il propose donc au moins trois conditions fortes pour une démarche clinique et réflexive de formation :

- Une transposition didactique et des référentiels de compétences essentiellement orientés vers les pratiques effectives d'enseignement et de leur dimension réflexive.
- Une place importante donnée aux savoirs de la pratique et sur la pratique pour équilibrer le poids des savoirs à enseigner ou des savoirs décontextualisés.
- Une formation en alternance, dès ses débuts, avec une forte articulation théorie-pratique. La réflexion sur les problèmes professionnels ne peut s'entraîner que l'on se réfère constamment aux pratiques. Si elles constituent un avenir lointain abstrait, comment pourrait-on en faire la matière première du travail de formation ? (p. 21).

C'est la leçon que nous retirons principalement de ses écrits.

5. RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Notre deuxième chapitre conceptuel met volontairement l'accent sur certains passages obligés du métier d'enseignant et de la formation à ce métier : la notion ambiguë de « compétence » puisqu'elle recouvre à la fois le degré de maîtrise de la discipline enseignée (pour nous, le français) et la capacité à agir dans cette discipline, celle de

⁷¹ cité par Berkers, *op.cit.*, p. 13.

« référentiel » qui lui fait suite et la déclinaison des différents savoirs nécessaires à la pratique de ces compétences dans la classe de langue. Actualisées dans un cadre universitaire, ces notions posent évidemment la question de la relation dialectique entre les savoirs savants et les savoirs en actes, qui passe sans doute par la démarche réflexive, cœur de notre étude.

CHAPITRE 3 - LA RÉFLEXIVITÉ ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Le métier d'enseignant, notamment celui d'enseignant.e de français est un métier complexe et même « incertain » (Jean-François Thémines et Nguyen Thi-Ngoc-Suong, 2015) dans le contexte vietnamien où la profession malmenée par la conjoncture économique, linguistique et politique (*id.*, p. 134) a provoqué des tensions, tant chez les acteurs de l'école que chez ceux de formation. Le rôle des formations professionnelles devient donc majeur plus que jamais, particulièrement lorsque celles-ci préparent aux métiers de l'interaction humaine dont fait partie le métier d'enseignant.

Dans ce sens, les formations initiales ne peuvent se réduire au seul objectif de développer des compétences professionnelles, elles doivent aussi prendre en compte les « *effets qu'elles vont produire sur l'identité des individus auxquelles elles s'adressent* » (Beckers, 2012, p. 198). Elles sont également censées « *planifier leurs pratiques dans le but explicite et délibéré* » (*id.*) et être favorables à la construction de cette identité, sur la base des situations « quasi professionnelles » dès les premières années comme une étape préparatoire : d'abord aux contraintes des stages, ensuite aux exigences professionnelles en milieu de travail, et enfin au développement de la carrière. C'est par l'interaction avec les acteurs du champ professionnel dans lequel on est impliqué que se construit peu à peu cette identité. Après avoir défini en quoi peut consister l'identité professionnelle, nous nous demanderons ce qu'a de particulier l'identité de l'enseignant, et entre autres de l'enseignant de langues, avant d'examiner comment et à l'aide de quels modèles conceptuels il peut intégrer dans cette construction des pratiques réflexives.

1. L'IDENTITÉ : UN PROCESSUS EN ÉVOLUTION

1.1. Qu'entendons-nous par identité ?

L'identité est définie par Barbier (1996a) comme

un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produit par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire (p. 40)⁷².

En ce qui concerne le contexte de notre recherche où les formations du département de français s'adressent à des professionnels francophones, à savoirs de futurs enseignants, traducteurs-interprètes ou praticiens des métiers du tourisme, on remarque une divergence au niveau des attitudes et des motivations dans l'apprentissage des formés à trois périodes principales : avant, pendant et après les expériences de stages. Les deux premières années de formation, dont la plupart des modules portent sur les généralités en sciences sociales et humaines, sont clairement caractérisés par des composantes représentationnelles et affectives. Les deux années qui suivent, couplées par les stages d'une durée de 4 à 10 semaines (en 3^e et 4^e années de formation) en fonction de filière de spécialisation, représentent des composantes opératoires. En effet, les retours de stage constituent un moment singulier pour tous les formés. Il paraît que leurs premiers contacts avec un milieu professionnel n'apportent pas seulement des savoirs et compétences mais aussi qu'ils modifient les représentations et valeurs qu'a le formé de son futur métier. Ces expériences contribuent certainement à l'orientation professionnelle pour certains, mais également à des tensions et préoccupations pour d'autres, et même des perturbations dans la continuité de leur activité d'apprentissage. Bref, cette transformation du sujet est considérée comme étant le « *produit d'un cheminement individuel marqué par un vécu expérientiel dans des contextes variés et par des positionnements sociaux divers* » (Beckers, *id.*, p. 141).

Par ailleurs, l'identité présente « *une certaine stabilité dans le temps* » saisie comme « *un état à un moment donné* » (Beckers, *id.*) mais

elle relève aussi d'un processus puisque ces composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences (Barbier, *id.*).

⁷² cité par Beckers, 2012, p. 141.

Elle ne se réduit pas à « *un état* » mais également fait partie d'« *un devenir* » (Mohamed Kaddouri, 2016, p. 151). L'identité singulière ne se limite donc pas à l'image de l'individu pour lui-même. Elle engendre également diverses images de soi renvoyées à autrui, au métier qu'il a choisi, aux projets tant personnels que professionnels qu'il a nourris, consciemment et inconsciemment. Ainsi, elle s'incarne notamment dans les actes verbaux et non verbaux, facette qui se donne le plus à voir aux autres. Ce caractère est source d'engagement ou de désengagement (Kaddouri, 2011) chez l'individu à partir duquel celui-ci décide de se mobiliser, s'entraîner, s'habituer et s'adapter aux différentes composantes de l'identité.

Nous nous intéressons par la suite aux formes d'identité qui peuvent être repérées chez les praticiens dans leur milieu professionnel.

1.2. Des formes d'identité en situation professionnelle

Dans une perspective de professionnalisation, Kaddouri (2016, p. 255) propose une typologie de dynamiques identitaires chez les praticiens : formes de transformation, d'entretien, de confirmation ou de reconstruction. Diverses formes identitaires fonctionnent autour du projet institutionnel et du projet personnel du sujet. Ces projets sont les sources de la construction identitaire du professionnel : l'un portant sur l'offre identitaire, l'autre sur le projet identitaire sur soi. Chacun d'entre eux relève d'un changement individuel à des niveaux différents. L'identité peut revêtir diverses formes et se révéler grâce à des canaux ou dynamiques différents. Toutes ne correspondent pas au cas de nos étudiants-futurs enseignants, mais il nous appartient d'abord de les présenter toutes.

1.2.1. La transformation identitaire

Certaines personnes ne sont pas satisfaites de leur identité professionnelle actuelle, elles cherchent donc à la quitter. Cette insatisfaction vient de l'existence d'un écart entre l'identité héritée et l'identité désirée. Leur engagement dans une démarche de professionnalisation vise à réduire l'écart entre les compétences acquises dans la professionnalité actuelle et les compétences requises par la nouvelle professionnalité visée. Celle-ci pourra s'exercer au sein de l'organisation d'appartenance par l'articulation entre projet institutionnel et projet personnel de professionnalisation.

1.2.2. L'entretien identitaire

Il s'agit d'une situation dans laquelle les personnes concernées sont satisfaites de leur professionnalité et par là-même de l'identité professionnelle qui en résulte. Elles cherchent donc à les consolider et à les entretenir. Dans leur cas, la professionnalisation vise à faire face à tout écart virtuel pouvant résulter des changements technologiques, organisationnels ou culturels au sein de leur organisation. Elles s'inscrivent dans des démarches anticipatrices qui leur permettent de maintenir leur professionnalité existante.

1.2.3. La confirmation d'une identité existante

Il s'agit des personnes qui souffrent d'un déficit de reconnaissance sociale. Leur identité construite et nouvellement acquise est insuffisamment reconnue en tant que telle par l'« *autrui significatif* », souvent par manque de diplômes légitimant leur exercice. Ces personnes sont convaincues de leur valeur professionnelle, elles sont sûres que la reconnaissance est liée à une reconnaissance par un diplôme mais non à un déficit de compétences. Elles ne manifestent pas un véritable engagement dans la démarche de professionnalisation mais plutôt dans l'acquisition du diplôme.

1.2.4. La reconstruction d'une identité existante

Contrairement à la situation précédemment citée, il s'agit de personnes en état d'une identité menacée. Celles-ci prennent conscience de l'existence d'un déficit de compétences au-delà de l'absence du diplôme. Dans ce cas, l'engagement dans la démarche de professionnalisation est réel, notamment dans la formation diplômante ; il permet de combler le double déficit de diplôme et de compétences requises pour l'exercice de l'activité.

Les dynamiques identitaires de Kaddouri sont articulées entre « *l'identité pour soi* » et « *l'identité pour autrui* », comme le dit Dubar (2000)⁷³, à différents moments de la carrière d'un professionnel. L'examen de ces deux types identitaires nous permet de mieux comprendre le cheminement de la construction identitaire de notre public de recherche : celui de futurs enseignants de français.

⁷³ cité par Beckers, 2012, p. 145.

1.2.5. L'identité pour soi

Dans la théorisation de Dubar, l'identité pour soi relève d'un processus de « *socialisation biographique* » liée à l'histoire de vie de l'individu, notamment à sa trajectoire sociale. Caractérisée par ordre diachronique, la construction de cette identité suppose une transaction interne « subjective » entre l'identité héritée et celle qui est visée, et que la personne revendique comme sienne. Dubar et Tripper (1998)⁷⁴ soulignent que

la construction de l'identité évolue tout au long de la vie de l'individu. Elle passe d'une identité individuelle à une identité sociale et une identité professionnelle. La transaction biographique concerne la projection de différents futurs possibles, la projection de soi dans l'avenir, en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué, une définition de soi qui vient du passé.

Voyons la figure 4 qui synthétise les composantes de cette construction identitaire.

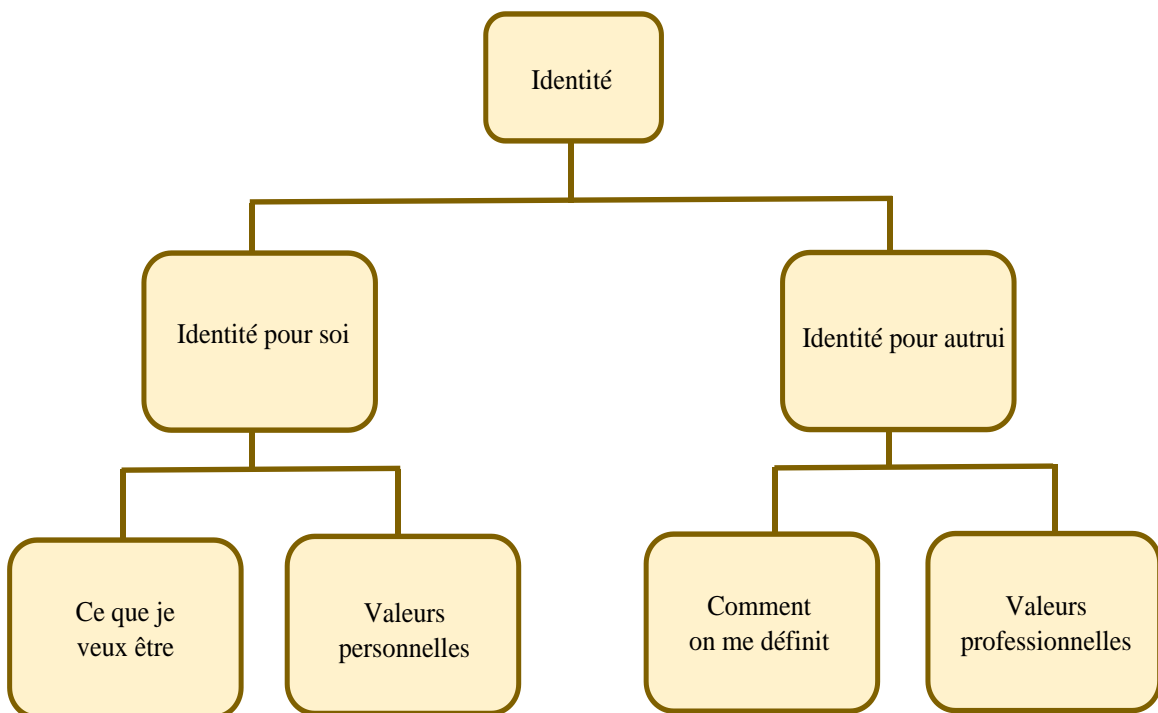


Figure 4 – Les composantes de l'identité sociale

La personne est censée se demander sans cesse : « comment je me définis ? ».

Dans le cadre de notre public, le choix de devenir enseignant, pour certains d'entre eux, vient d'une tradition familiale d'enseignants, ou au contraire, pour d'autres du fait

⁷⁴ *id.*

qu'aucun parent ne l'était. Ils et elles sont tous entré.e.s en formation avec toute la particularité de leur capital biographique qui contribuera au processus de leur construction identitaire au terme des années universitaires.

1.2.6. L'identité pour autrui

L'identité pour autrui, relevant du processus de « *socialisation relationnelle* », suppose une transaction externe « objective » entre les identités attribuées par autrui (individus et institutions) et les identités incorporées. La « *socialisation relationnelle* » caractérisée par ordre synchronique, se produit au sein des acteurs en interaction dans un système d'action précis, finalisé, traversé par des enjeux divers. La personne exerçant cette identité se demande souvent : « comment les autres me voient-ils ? ». Deux processus de construction identitaire se déroulent simultanément dans de tels contextes d'action collective : l'attribution et l'incorporation.

Dès lors qu'elle s'engage aux côtés d'autrui dans une action collective, la personne se voit attribuer une identité pour autrui, fondement de la reconnaissance. Dans un lieu de travail, les praticiens d'un métier partagent des façons de faire, mais aussi de penser et de se comporter, en quelque sorte reconnue et validée par le milieu professionnel. Ces formes identitaires socialisées fondent l'appartenance à un métier : « être du métier ». L'intériorisation active de cette identité est variable selon les individus et fluctuante dans le temps. Au cœur du processus d'incorporation, s'exerce une tension entre deux tendances : une *tendance à l'identification* et une *tendance à la différenciation*. La première tendance se définit à l'image d'un autre ou d'un groupe auquel on appartient ou auquel on souhaiterait appartenir. La deuxième tendance vise à repérer ses différences et prendre ses distances par rapport à cet autre ou à ce groupe.

Durant leur activité d'apprentissage en formation, nos étudiants s'exercent en parallèle aux deux tendances en fonction de la complexité des tâches attribuées, des modalités de travail (en individuel ou en groupe) ou d'évaluation. Par contre, dans la réalité du stage, souhaitant s'adapter le plus vite possible au corps des enseignants de terrain, ils s'orientent plutôt vers l'identification des activités organisées par l'institution elle-même.

La transaction entre les identités d'attribution et celles d'incorporation est ancrée sur la dualité entre reconnaissance et non reconnaissance. Au final, l'image que l'individu se construit de lui-même dans l'exercice du métier et la manière dont il anticipe sa carrière

se situent à l'articulation plus ou moins harmonieuse entre socialisation biographique et socialisation relationnelle. Si un professionnel peut assurer ces deux types de socialisation relatifs à son projet personnel et/ou institutionnel, un étudiant ou stagiaire ne peut pas encore développer son autonomie en exerçant une action « quasi professionnelle », vu des contraintes que donne l'évaluation certificative.

Pour les formateurs, l'activité constructive des sujets, leur apprentissage et leur développement, c'est-à-dire leur transformation identitaire, tiennent une place prioritaire. Mais comment construire une identité professionnelle au sein d'un milieu de formation sans attendre seulement les moments de stage ?

2. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

L'identité professionnelle, dans le sens de Gohier *et al.* (2003)⁷⁵, est

une composante de l'identité globale de la personne et, à l'instar de celle-ci, fait appel à des dimensions d'ordre psycho-individuel aussi bien que social.

Elle englobe « *les identités collectives* » (Jean-François Blin, 1997, p. 183)⁷⁶ déterminées à partir « *du groupe qui les fonde* » (*id.*). Il importe d'identifier la nature de ce groupe et de ces fondements. L'identité professionnelle de l'enseignant

ne saurait être conçue exclusivement en tensions de socialisation à l'intérieur d'une profession ou d'intériorisation des normes et des règles de conduite édictées par celle-ci (Gohier *et al.*, *id.*).

C'est en exerçant des activités professionnelles que les enseignants produisent « *de nouvelles identités dans le travail, les responsabilités, la négociation* » (Blin, *id.*)⁷⁷.

Ainsi, pour la construction de leur identité professionnelle, ils

doivent entrer dans des relations de travail, participer aux activités professionnelles dans des organisations et participer aux jeux des acteurs et de leurs groupes qui s'y développent (*id.*).

Ce cheminement de construction est caractérisé par des étapes et processus singuliers.

⁷⁵ cité par Beckers, *id.*, p. 169.

⁷⁶ *id.*, p. 148.

⁷⁷ *id.*

2.1. Les étapes de cette construction

Nault (1999)⁷⁸ distingue cinq phases dans l'émergence d'une identité professionnelle chez les enseignants : phase de socialisation informelle, de socialisation, d'insertion professionnelle, de socialisation personnalisée et de socialisation de rayonnement.

La figure ci-après résume les étapes de cette construction identitaire.

⁷⁸ cité par Berkers, *id.*, p. 167.

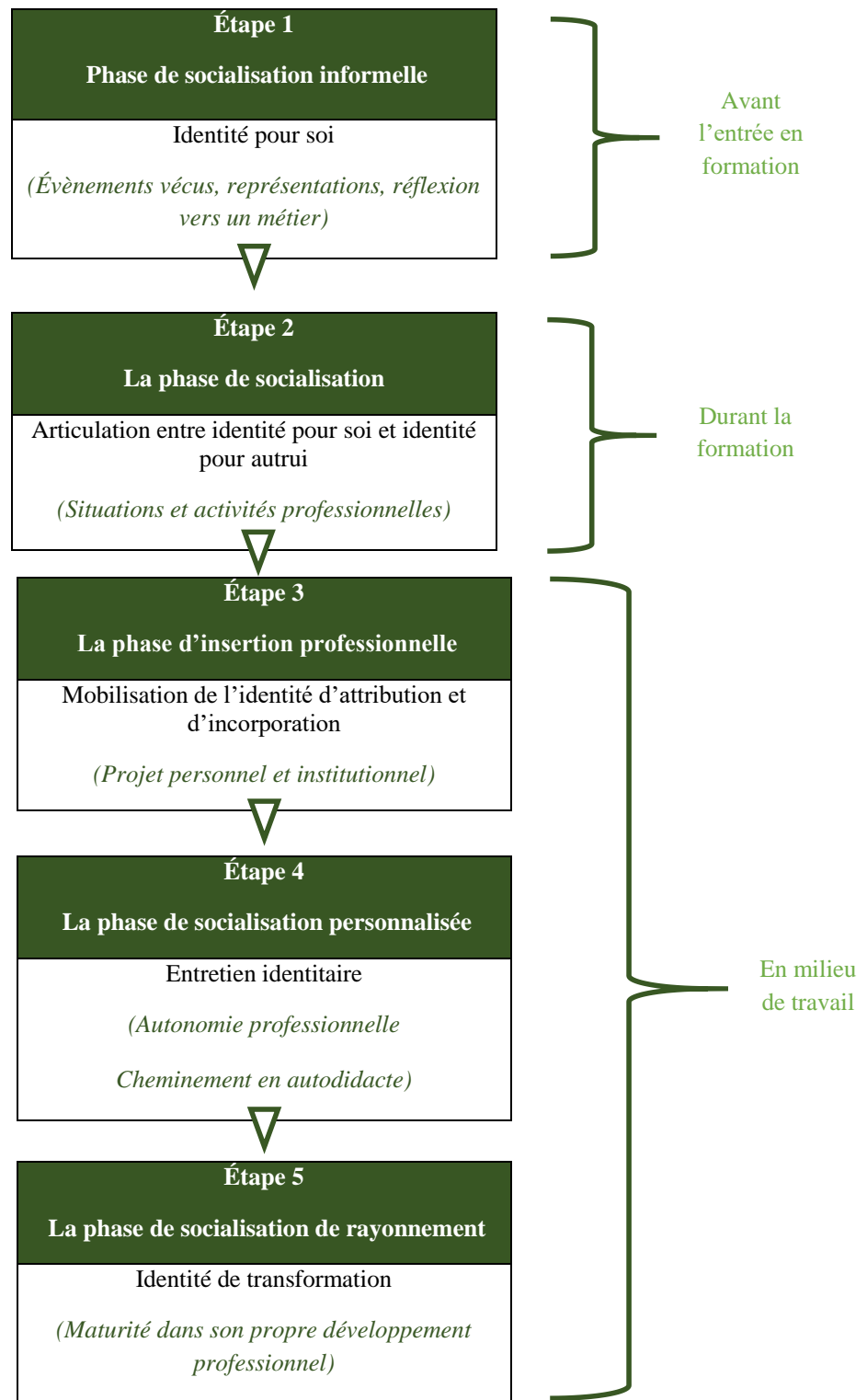


Figure 5 – Les étapes de la construction identitaire chez les enseignants

2.1.1. La phase de socialisation informelle

La première phase, dite de socialisation informelle, se situe avant l'entrée en formation initiale. Les événements vécus lors de la socialisation biographique (Dubar, 2000) alimentent les représentations et la réflexion concernant une éventuelle orientation vers un métier qui a l'école pour cadre. Ainsi, au moment où ils s'inscrivent à une formation qui les prépare à devenir enseignants, les jeunes ont tous une longue expérience du monde scolaire mais des histoires qui diffèrent objectivement, et dans la reconstruction subjective qu'ils en ont faite. Le choix de ce métier semble dicté par des motivations différentes selon les niveaux d'enseignement. Ce processus est donc source d'*identité pour soi*.

2.1.2. La phase de socialisation

La deuxième phase prend place durant la formation initiale. La socialisation, selon Nault, y est formelle dans la mesure où le Moi professionnel (image de soi dans le métier) se construit sous une pression majoritairement extérieure au candidat et délibérément orientée vers l'initiation à des tâches et l'acquisition de rôles professionnels attendus (image du métier), pression exercée par les formateurs universitaires, les formateurs de terrain, les condisciples, etc. Les situations ou activités professionnelles auxquelles se confrontent les formés se font soit en lieu de formation, soit en milieu de stage et leurs expériences sollicitent une articulation entre l'*identité pour soi* et l'*identité pour autrui*.

Pendant cette phase, les moments d'immersion sur le terrain à l'occasion des stages sont aussi des moments de socialisation informelle résultant des interactions multiples qu'offre la participation à l'action collective quotidienne. Par ailleurs, l'analyse du processus de socialisation relationnelle a montré combien l'engagement de la personne dans les rôles qu'on lui propose d'endosser est essentiel et peut être variable selon les individus, les moments et les situations.

2.1.3. La phase d'insertion professionnelle

La troisième phase, celle de l'insertion professionnelle, est divisée en trois étapes essentielles : l'euphorie anticipatrice, le choc de la réalité et enfin, la consolidation des acquis autorisant progressivement la construction de structures permanentes au fur et à mesure des succès rencontrés :

C'est durant les premières années de carrière que se construit un sentiment de confiance et de compétence considéré comme le pivot du développement d'un Moi professionnel personnalisé (Nault, 1999, p. 149)⁷⁹.

Cette période provoquerait des tensions chez les novices quand ceux-ci sont à la recherche d'une *identité pour eux-mêmes* en parallèle avec une *identité pour autrui* en vue de se définir, de s'affirmer, de s'adapter et de se développer. Elle constitue une étape majeure à partir de laquelle les jeunes enseignants décident de s'engager ou non dans le métier. Cette décision est liée non seulement au projet personnel mais aussi aux projets institutionnels dans lesquels ceux-ci sont impliqués, car on leur recommande de mobiliser des identités d'attribution et d'incorporation dans leurs pratiques professionnelles.

2.1.4. La phase de socialisation personnalisée

La quatrième phase consacre la *socialisation personnalisée* où l'enseignant est capable d'autonomie professionnelle et poursuit son cheminement en autodidacte et en exploitant les ressources de la formation continuée. Dans ce cas, l'entretien identitaire est prioritaire.

2.1.5. La phase de socialisation de rayonnement

La cinquième phase est désignée comme socialisation de rayonnement : elle pousse à partager son expertise avec ses collègues, à encourager ces derniers à soutenir les futurs enseignants ou enseignants débutants dans leur propre construction identitaire, à mener des recherches. C'est parmi des enseignants ayant cette maturité dans leur propre développement professionnel qu'il serait opportun de recruter les maitres de stage, les maitres de formation pratique, les mentors. Ces enseignants manifestent une identité de transformation dans leurs pratiques professionnelles au service des dynamiques de l'institution à laquelle ils appartiennent. Les activités permettant d'impliquer ce genre d'enseignants peuvent se faire sous forme de projets personnels et/ou institutionnels entre universitaires ou entre formateurs universitaires et formateurs de terrain. À l'UP, les projets peuvent être cités comme suit : activité d'accompagnement des novices à l'entrée dans le métier ; direction des recherches pour des groupes d'étudiants ; ateliers

⁷⁹ cité par Beckers, *id.*, p. 168.

d'initiation aux approches plurielles⁸⁰ dans le cadre de la collaboration entre l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne⁸¹ et l'UP ; ateliers de tutorat entre étudiants⁸².

2.2. Les processus

Le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant est caractérisé

comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générés par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification (Gohier *et al.*, 2001, p. 9)⁸³.

Selon ces auteurs, le processus est facilité par

des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi (*id.*).

Ils soulignent que

ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction, et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière (*id.*).

Le processus distingue deux types de représentations : celui de soi et celui d'autrui.

La représentation de soi comme personne

se rapporte aux connaissances, aux croyances, aux attitudes, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets, aux aspirations que la personne se reconnaît ou s'attribue indépendamment de son contexte professionnel ou dans un sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à l'imposition de normes professionnelles (*id.*).

Il s'agit des représentations dites sociales décrites par Denise Jodelet (1994)⁸⁴.

⁸⁰ Nguyen Thi-Tuoi *et al.* (2019). *Enseignement des langues étrangères dans le contexte plurilingue au Vietnam : mise en expérimentation des approches plurielles*. Projet institutionnel subventionné par l'UP destiné aux formateurs universitaires, futurs enseignants de français, étudiants en master, soutenu auprès du comité scientifique de l'école.

⁸¹ Nous tenons à remercier vivement Marielle Rispaïl, pour son engagement et son expertise, de nous avoir accompagnés, en présentiel et en distanciel, à la découverte d'une nouvelle approche dans la formation d'enseignants de langues étrangères : *l'Éveil aux langues*.

⁸² Le Thi-Phuong-Uyên *et al.* (2020). *Construction d'un dispositif d'entraînement aux compétences professionnelles auprès de futurs enseignants de langues par le tutorat*. Projet institutionnel subventionné par l'UP, soutenu auprès du comité scientifique de l'école.

⁸³ cité par Beckers, *id.*, p. 170.

⁸⁴ Rispaïl M. (dir.) (2017). *Abécédaire de sociodidactique*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, p. 113.

Le deuxième type de représentations porte

sur les enseignants et la profession enseignante ou, plus justement, sur le rapport que l'enseignant et le futur enseignant entretiennent avec les enseignants et la profession enseignante, lequel est constitué de divers éléments (*id.*).

Ces représentations construites au fur et à mesure de leur carrière sont liées aux différents rapports à autrui :

- *le rapport au travail* : l'enseignement est un service public et les actes professionnels sont particulièrement complexes.
- *le rapport aux responsabilités* : l'enseignant est imputable de ses actes, en termes de qualité de formation et d'aide à l'apprentissage plutôt que de rentabilité.
- *le rapport aux apprenants* : alors même que la finalité ultime de l'enseignant est de pouvoir s'effacer au plus vite, c'est la qualité affective mais aussi intellectuelle de la relation engagée qui permettra l'autonomie des apprenants.
- *le rapport aux collègues et au corps enseignant* dans la perspective d'un professionnalisme collectif.
- *le rapport à l'école comme institution sociale* : au travers du projet éducatif de son établissement, l'enseignant participe à un projet éducatif sociétal.

Les qualités requises pour les enseignants aux yeux de Gohier *et al.* sont en lien avec la connaissance de soi et le rapport à l'autre. Pour ces auteurs, le caractère dynamique du processus de construction identitaire est largement tributaire des phases de crise et de remise en question vécues par les enseignants. Ces qualités se traduisent plus particulièrement par le « *processus d'éveil, d'exploration, d'engagement et d'évaluation* » (p. 17) qui est facilité par « *un rapport de contiguïté, ou relation de confiance, avec l'autre – le plus souvent un pair* » (*id.*). Il est également « *motivé par un malaise sur le plan des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi qui sont renforcés à l'issue de la crise, au moment de la résolution* » (*id.*).

D'après l'auteur, gérer ces processus au moment du premier contact professionnel avec le milieu du travail, pour un.e stagiaire ou enseignant.e débutant.e, provoquerait une surcharge au niveau tant cognitif qu'affectif. L'activité devient donc potentiellement source de déséquilibre et de tensions (Beckers, 2012). Travailler l'identité en formation n'est pas simple, notamment dans les écoles où l'évaluation ne se fait pas sur les

savoirs mais sur les compétences. Une tendance assez fréquente est de laisser cette responsabilité des apprentissages expérientiels sur les lieux de stage. Certes l'identité ne s'enseigne pas mais elle se construit au gré d'un cheminement personnel que la formation ne peut que favoriser, parfois guider. Dans ce sens, nous nous demandons si la formation initiale peut offrir des situations dans lesquelles les individus seraient confrontés à des activités « quasi professionnelles », permettant de se doter d'un éventail de représentations sur le métier, quelles que soient les caractéristiques de ces situations, et sur la façon dont on peut les aménager et les évaluer.

3. LES SITUATIONS D'INTÉGRATION

Pourquoi aménager des situations d'intégration en vue de la construction identitaire chez les futurs enseignants ? Travailler seulement sur des savoirs théoriques et des savoir-faire ne permet pas au sujet d'acquérir des compétences susceptibles d'agir efficacement en situation complexe. Or les pratiques professionnelles qu'effectue le sujet ne peuvent se réduire aux découpages disciplinaires. En didactique professionnelle, l'entrée doit nécessairement se faire par l'activité (voir chapitre 2, point 3.1.1) constitutive des tâches complexes (voir chapitre 2, point 3.1.2). Celles-ci, intégrées dans une situation liée au métier, visent à atteindre un but précis. Le sujet, par ses représentations de soi et d'autrui, voit subjectivement ces tâches et traite en conséquence les informations pour agir. C'est

au travers de tâches complexes que l'identité professionnelle est susceptible d'être travaillée dans la mesure où elles mobilisent non seulement des composantes opératoires mais aussi cognitives et socio-affectives de l'activité du sujet (Beckers, 2012, p. 242).

Dans le cadre de la formation d'enseignants, la mise en situation complexe sous forme d'ateliers est visée comme une étape majeure d'un premier apprentissage des compétences chez le futur professionnel puisque, d'une part, « *les conséquences de l'action ne sont pas dommageables à autrui* » (*id.*), et d'autre part, elles permettent « *d'éviter un choc trop difficile avec la réalité, dommageable au sentiment de compétence* » (*id.*). Alors, quelles peuvent être les situations de ce type ?

3.1. Les types de situations d'intégration

Beckers (2012, p. 243) propose cinq catégories des situations d'intégration favorisant la confrontation à des tâches complexes : les projets, le jeu de rôle, les simulations, les situations isomorphes et l'étude de cas. Nous allons les évoquer une par une.

3.1.1. Les projets

Les situations d'intégration peuvent être des projets de longue haleine qui sollicitent les contributions d'une équipe de plusieurs enseignants. Différentes tâches sont attribuées à leur participation en matière de conception, de réalisation, d'accompagnement, d'évaluation du projet. Les apports d'une approche par projets, « *porteurs de sens tant pour les étudiants ainsi que pour l'équipe de formateurs* » (*id.*), sont triples : motivationnels, cognitifs et socio-affectifs. L'engagement dans des projets de longue haleine crée également des occasions d'actions complexes aux dimensions interdisciplinaires, de réflexion dans et sur l'action, de régulation, de communication. Du côté des formateurs, le projet est censé réunir les individus qui partagent ou souhaitent partager l'intérêt professionnel et scientifique en faveur des objectifs ciblés de formation, d'où la construction d'une communauté professionnelle. Du côté des étudiants, sont émergentes des premières compétences sociales, relationnelles et professionnelles à l'issue de cette coopération. Dans ce sens, nous pouvons citer deux projets réalisés à l'UP et accompagnés par l'équipe de formateurs dans l'orientation du renforcement des qualités de recherche au sein des formateurs universitaires. Les projets auxquels nous faisons allusion dans la partie contextuelle (chapitre 4, points 2.1. et 2.3), entrent dans ce type de projets.

3.1.2. Le jeu de rôle

Le jeu de rôles, comme son nom l'indique, s'appuie sur un exercice des rôles. Il invite les sujets à « *prendre conscience des interactions avec autrui que ce rôle entraîne et une meilleure compréhension des réactions de l'autre et des siennes propres* » (Beckers, 2012, p. 244). Cette modalité visant un travail particulier sur les attitudes et représentations socio-professionnelles se déroule en deux temps : d'abord celui de réflexion *dans* l'action qui permet « *de réussir dans la singularité d'une situation* » (*id.*), ensuite celui de réflexion *sur* l'action dans un *débriefing* qui suit la scène « *cherche à comprendre et vise le dépassement de cette singularité, condition du*

transfert » (*id.*). La réflexion *dans* l'action facilite le mode d'autorégulation, sollicite au cours de l'interaction exercée les émotions permettant la prise de décision. La réflexion *sur* l'action favorise la prise de conscience de ce qui s'est passé dans l'action et peut contribuer à l'amélioration de celle-ci.

3.1.3. Les simulations

Les simulations sont généralement

centrées sur la complexité technique des situations de la vie professionnelle, elles font explicitement à des actions de transformation du réel et à des prises de décisions sur ce réel (p. 245).

On ne peut nier que la simulation s'éloigne de la situation professionnelle authentique, notamment pour la partie interactive du métier d'enseignants : les condisciples ne sont pas les élèves, ils sont engagés et collaboratifs dans toutes tâches proposées, montrent une volonté d'apprendre qui n'est pas toujours celle des élèves. Par conséquent, le sujet qui fait la classe, peu confronté à des situations imprévues, des contraintes institutionnelles sauf temporelles, se prépare à réciter ce qui est préparé plus qu'à maintenir et favoriser les interactions. Cependant, comme toute première expérience d'enseignement, cette mise en situation constitue un espace « *informatif et formatif* » (*id.*) quand elle est couplée avec un enregistrement vidéo ou un *débriefing* qui permet de prendre conscience de certains comportements liés au métier.

3.1.4. Les situations isomorphes

Ces situations présentent « *la spécificité d'une homologie formelle avec le métier visé* » (*id.*). Il est donc assez aisé de faire vivre en direct des méthodologies que les enseignants seront invités à exploiter eux-mêmes avec leurs élèves, par exemple un atelier de lecture, un travail de groupe sous forme de classe-puzzle.

3.1.5. L'étude de cas

Si les types de situations évoquées ci-dessus proposent un apprentissage expérientiel permettant de faire vivre aux étudiants des situations proches de la vie professionnelle, l'étude de cas, par contre, relève d'une situation qui n'est vécue que par le sujet. Cette modalité « *est arrivée à d'autres et est relatée en détail aux étudiants, soit entièrement d'emblée (cas descriptif), soit progressivement (cas évolutif)* » (*id.*). À partir d'une

situation singulière issue de la réalité du travail, les étudiants sont invités à expliciter la manière dont ils se représentent la situation, leurs intentions d'action et la justification de celle-ci. Les échanges au sein du groupe-classe à ce propos permettent de soulever les variétés de perception, d'interprétation, de propositions d'améliorations, bref de faire découvrir les représentations de soi et d'autrui sur le métier. Ils permettent également de repérer « *des comportements alternatifs en situation et de faire des hypothèses sur leurs effets potentiels* » (id.). Cette modalité s'inscrit dans un processus de réflexion *sur l'action*.

Dans le cadre de nos travaux, notre corpus s'inscrit dans les simulations et l'étude de cas. À l'issue de ces deux situations, sont produits les journaux d'apprentissage et les dossiers portant sur l'analyse des pratiques enseignantes que nous aborderons en détail dans la troisième partie. Pour finir, on peut se demander quels critères qualifient une situation d'intégration préparatoire à la vie professionnelle.

3.2. Qu'est-ce qui caractérise une situation d'intégration ?

Un professionnel compétent « *est celui qui, par l'expérience, a construit une organisation efficace de son action dans un type de situation* » (Beckers, 2012, p. 246). Il s'agit d'une organisation qui reste stable même si l'exécution tient compte de la variété des contextes. L'expérience est considérée, dans ce cas, comme le résultat des représentations du sujet à travers les rapports à autrui (voir point 3.2.2 de ce chapitre). C'est ce que Vergnaud (2004) et à sa suite Renan Samurçay et Pierre Pastré (1998, 2002) appellent les *invariants opératoires* (voir chapitre 2, point 3.3.1). Une action est donc efficace quand elle est organisée dans une situation qui relève de l'invariance et de la régularité.

Ce sont les caractéristiques de la situation qui identifient la(les) tâche(s) attribuée(s) et les contraintes relatives à l'activité du sujet. Pour que l'action devienne un outil formatif visant le développement des compétences et de l'identité professionnelle de ses étudiants, l'enseignant est invité à exprimer son expertise dans l'aménagement des situations, davantage par une transposition didactique et une bonne connaissance du métier auquel il prépare. La transposition visée a un double objectif : d'une part, elle permet « *la projection dans le métier* », et d'autre part, elle sert à « *maximiser les chances d'un transfert des acquis de la formation relativement aux familles de tâches critiques du métier* » (Beckers, id., p. 247).

Pour donner un sens aux apprentissages planifiés, les situations doivent offrir des ancrages évidents dans les problèmes tels qu'ils se posent effectivement dans le champ professionnel auquel on se prépare, elles devraient donc présenter une valeur d'usage. Ainsi, il importe d'identifier les types de **situations récurrentes dans un métier donné**, comme le souligne Beckers (*id.*). Celles-ci doivent se situer dans différents contextes professionnels et au cœur même de l'exercice du métier. L'auteure distingue trois grands types d'activités du métier d'enseignant :

- La planification et l'évaluation des activités d'apprentissage.
- La gestion du groupe et de l'apprentissage de chacun pendant l'interaction avec les élèves.
- L'engagement dans des partenariats éducatifs (p. 247).

Tout d'abord, le formateur décide de travailler sur une ou plusieurs des tâches décomposées de chacun de ces axes. Ensuite, il cherche à mettre en scène des **situations quasi-professionnelles prototypiques** dont « *les caractéristiques structurales critiques sont prégnantes sous des habillages variables* » (*id.*). Enfin, il **travaille les représentations** que chaque novice se fait des situations du métier et exploite, « *dans une perspective délibérative plutôt qu'applicationniste l'apport des savoirs théoriques disponibles* » (*id.*). Il est indispensable que ces situations permettent de transférer des savoirs acquis aux tâches confiées.

Comme on ne peut travailler toutes les tâches professionnelles en formation, le choix des situations d'intégration s'avère important. On doit tenir compte de la zone proximale de développement (Vygotski) des étudiants auxquels on s'adresse pour que ceux-ci progressent dans leur maîtrise, puis construisent les premières compétences professionnelles élémentaires, notamment pour qu'ils prennent conscience de la complexité du métier qu'ils ont choisi. Ainsi, la responsabilité de la formation est de

couvrir aussi réalistement que possible les situations récurrentes de l'exercice du métier, les difficiles mais aussi celles qui permettent de gagner en humanité, sans tomber dans l'exceptionnel (Beckers, *id.*, p. 248).

Les situations d'intégration insécurisent ; il est donc nécessaire de créer un climat d'apprentissage coopératif entre condisciples qui favorise la prise de risque d'une part, et soutient l'implication individuelle d'autre part. Pour gagner en maîtrise de la situation, l'éventuelle différenciation empruntera davantage la voie de l'étayage et de l'interaction avec les autres (interaction de tutelle ou co-construction) que celle d'une progression dans la difficulté. Le corpus de journaux d'apprentissage rédigés par nos

futurs enseignants dans le cadre du module de *CCE* sera analysé de manière détaillée dans ce sens. Comment alors évaluer l'intégration des futurs enseignants dans leur communauté de métier ?

3.3. L'évaluation des situations d'intégration

L'évaluation des situations d'intégration s'inscrit dans un double processus : l'évaluation formative puis l'évaluation certificative (Beckers, *id*, p. 251-255).

3.3.1. Une évaluation à double fonction

L'évaluation formative sera privilégiée. Elle intervient par une consigne qui précise la (les) tâche(s) à réaliser, qui en découpe les étapes ou suggère les ressources à mobiliser, qui préconise les modalités de travail et prévoit les critères de réussite. Elle se caractérise également par l'accompagnement des étudiants dans la gestion des situations sans dénaturer la tâche complexe. Il faut aménager, à côté des moments de co-construction, des moments d'intériorisation des apprentissages pendant lesquels chacun peut vérifier s'il est capable seul de gérer une tâche complexe, sinon celle-ci ne sollicitera chez lui qu'une démarche de reproduction. Particulièrement dans ces moments formatifs, il sera aidé et invité à auto-évaluer la qualité de sa performance, à faire part des problèmes rencontrés qui pourront solliciter de l'aide.

L'évaluation certificative est indispensable dans tout apprentissage à l'école. Dans ce cas, elle permet de mesurer effectivement la maîtrise d'une compétence visée, tout en garantissant la cohérence avec l'enseignement dispensé, sans dénaturer la complexité de la tâche. Il s'agira donc de proposer une situation nouvelle mettant en jeu des tâches appartenant au métier.

Les situations d'intégration permettent de travailler l'articulation des trois composantes de l'identité professionnelle : soit les composantes opératoires, cognitives/représentationnelles et socio-affectives. Qu'il s'agisse de l'évaluation formative ou certificative, elles seront analysées sur la base des critères de qualité relatifs à ces trois composantes.

3.3.2. Des critères de qualité d'une situation d'intégration

3.3.2.1. La composante opératoire

L'enjeu pour un.e étudiant.e est d'abord de réussir une action complexe. Pour être capable de maîtriser une situation proposée, il doit avoir acquis un certain nombre de savoirs théoriques. Les critères de qualité résident dans sa capacité à mobiliser des ressources pertinentes, puis à les exploiter correctement, et enfin à organiser son action de manière méthodique pour qu'elle réponde à la complexité des tâches attribuées.

3.3.2.2. La composante cognitive et représentationnelle

Pour tirer des enseignements de l'expérience qui permettent à l'étudiant de transférer ses acquis vers d'autres situations possibles de la même famille, il devra comprendre ou conceptualiser la démarche. Cette activité réflexive joue deux fonctions : d'une part, une *mise à distance* de la situation spécifiquement vécue (en formation et hors du contexte) pour en repérer les caractéristiques structurales essentielles, ce qui devrait favoriser l'adaptation à d'autres contextes (en lieu de travail, les stages par exemple, il s'agit des situations recontextualisées), et d'autre part, une *prise de recul* sur son fonctionnement en situation, c'est-à-dire une démarche métacognitive incluant l'auto-évaluation. C'est la verbalisation de ces deux fonctions que visent les écrits réflexifs qui sont la base de notre corpus.

3.3.2.3. La composante socio-affective

Toute situation d'intégration s'inscrit dans la durée et s'organise en groupes de travail. Cela permet de vivre des émotions et de partager des valeurs qui signent l'engagement de l'étudiant. Les situations complexes constituent donc une occasion de travailler des attitudes. Échanger avec autrui, argumenter sa démarche, renforce la conceptualisation mais aussi l'engagement dans la démarche. Les moments d'interactions s'appuient sur l'évaluation formative. Il est souhaitable d'inviter aussi les étudiants à s'auto-évaluer sur ces aspects et à développer entre eux, dans un climat du groupe, une évaluation mutuelle. Les critères d'évaluation peuvent être

- la participation active de l'apprenant au débriefing : donner son point de vue et l'argumenter.
- l'écoute dont il fait preuve face aux propositions d'autrui.
- le respect des avis et des points de vue d'autrui (Beckers, 2012, p. 253).

Les situations d'intégration permettent au futur professionnel d'apprendre la complexité du métier grâce à un dispositif qui travaille explicitement la réussite de l'action, sa conceptualisation et l'engagement du sujet. Elles lui permettent aussi d'être évalué et d'apprendre à s'auto-évaluer relativement à sa progression dans ces trois composantes. D'ailleurs, le travail explicite des critères de réussite de l'action « quasi professionnelle » pourrait permettre aux sujets de se construire des outils pour décrire et analyser leur future expérience de terrain pendant son déroulement.

C'est à partir de ce type d'actions et de situations organisées en formation que les étudiants sont engagés dans une attitude préparatoire à la vie professionnelle. Ils sont sollicités à des fins de production de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences (Barbier, 2004). Ils sont également confrontés aux premières expériences pour s'entraîner la capacité de réflexion et d'analyse des événements et des choses relatives au métier. Cela leur permet de faire des liens entre théorie et pratique et de poser des choix pertinents dans une situation réelle qui pourrait leur arriver à l'avenir. Ainsi, l'activité d'apprentissage s'inscrit très tôt dans un processus de réflexion sur le métier même si les étudiants n'ont guère des contacts avec le milieu réel professionnel, où se forment les premiers apprentissages de la construction de l'identité professionnelle. Cela nous pousse, en tant que formatrice, à chercher à comprendre ce qu'est la réflexivité, quel rôle elle joue dans le processus d'apprentissage des futurs enseignants.

4. LA RÉFLEXIVITÉ : UN PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ

Nous voici arrivée à l'un des concepts-clés de notre problématique et de notre recherche. Depuis plus d'une vingtaine d'années, la réflexivité est un concept incontournable lorsque l'on parle de la formation professionnelle. Pour un grand nombre d'auteurs, il se situe au centre de la professionnalisation : être professionnel, c'est être un praticien réflexif (Paquay et Sirota, 2001)⁸⁵, c'est être capable « *d'embrasser une démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets sur sa propre action* » (Perrenoud)⁸⁶. Dans les pays francophones, elle est considérée comme un outil efficace, non seulement pour étudier les savoirs d'action ou

⁸⁵ cité par Coen et Leuteunegger, 2006, Editorial : Réflexivité et formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 3, 5-10.

⁸⁶ *id.*

issus de l'action que les professionnels utilisent mais aussi comme outil de formation à une profession.

La mise en place de dispositifs et de pratiques spécifiques centrés sur la réflexivité ont de plus en plus vu le jour dans la formation des enseignants. Pour citer certaines méthodes : l'*entretien d'explicitation* (Pierre Vermersch, 1990), l'*analyse de pratiques* (Mrguerite Altet, 1994), l'*autoconfrontation simple/croisée* (Yves Clot, 1999 ; Jean-François Marcel, Paul Orly, Éliane Rothier-Bautzer & Miche Sonntag, 2002)⁸⁷, l'*instruction au sosie* (Yves Clot, 2001 ; Frédéric Saujat, 2005), l'usage du *portfolio* en tant que *démarche réflexive* (Sabine Vanhulle, 2004).

Cependant, la chose n'est pas récente, elle a été largement développée aux États-Unis dans les années 1980, notamment suite aux travaux de Schön sur le *praticien réflexif*. Le paradigme du praticien réflexif est toujours dans les principes des orientations les plus novatrices de toute formation d'enseignants. Pourtant, former une posture et une pratique réflexives dès la formation initiale n'est pas encore chose faite (Perrenoud, 2001).

Dans le cadre de notre recherche, notre corpus est construit par un ensemble d'écrits réflexifs portant sur le processus d'apprentissage et les pratiques des futurs professionnels en formation et en stage : on en verra le détail en partie méthodologique. La richesse du corpus nous pousse à chercher à comprendre le concept de *réflexivité* dans ses divers sens et modalités, notamment lors des pratiques d'écriture. Ensuite, nous caractériserons la pratique réflexive dans le cadre de la formation d'enseignants. Et enfin nous proposerons quatre modèles de réflexivité permettant d'approfondir des traces réflexives.

4.1. Une notion polysémique

Il n'est pas simple de cerner le concept de *réflexivité*, car il a été abordé par un grand nombre d'auteurs, dans de différents champs scientifiques et avec des sens variables.

4.1.1. Un retour de la pensée sur soi-même

Malgré la polysémie du terme qui apparaît dans diverses disciplines, la réflexivité renvoie tout d'abord, comme le montre son étymologie, au sens du « *retour de la pensée sur soi-même* ». Il s'agit du « *retour de l'esprit sur ses états et ses actes* »

⁸⁷ *id.*

(Annie Rouxel, 2006, p. 20). C'est aussi un « *retour du sujet sur l'objet par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique* » (Roland Vandenberghe, 2006, p. 975)⁸⁸. Pour distinguer la réflexivité de la simple réflexion, on pourrait la concevoir comme une *autoréflexion*. Si la réflexion peut porter sur tout type d'objet, la réflexivité se focalise en particulier sur des *actions* du sujet. Celui-ci est appelé à des retours intellectuels sur son expérience, en cours d'action ou après celle-ci, en adoptant une posture distante et critique à l'égard de ses pratiques (Paquay *et al.*, 2004). Il doit donc

se détacher de son vécu, décoller le langage de soi et de son monde, mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu, laisser place dans son discours au discours de l'autre (Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, 2002, p. 5).

Pourtant, cette mise à distance, contrairement à l'expérience qui est souvent immédiate, nécessite une prise de recul en fonction des représentations sociales et historiques de l'individu, et par conséquent inégalement réalisée (*id.*).

4.1.2. Une manière de pensée consciente et volontaire

Vanhulle (2002) ajoute que la réflexivité désigne une manière de pensée consciente et volontaire du sujet. Ce type de pensée que John Dewey, dans son ouvrage *How We Think* (1933), appelle « *pensée réflexive* » est critique, créative et métacognitive (Marie-France Daniel, Richard Pallascio et Louise Lafortune, 2004). La pensée réflexive se traduit donc par des « *opérations mentales-langagières* » (Vanhulle, *id.*).

Alain Derobertmeasure & Arnaud (2009) vont plus loin dans leur définition du concept de réflexivité en mettant en valeur la capacité du sujet réflexif de réfléchir sur ses propres pratiques en vue de résoudre des problèmes. Ces auteurs s'intéressent particulièrement dans le contexte de la formation des enseignants aux dispositifs professionnalisants, permettant aux futurs enseignants de réfléchir sur leur propre démarche à partir des savoirs scientifiques à enseigner et *pour enseigner* ; dans le but d'améliorer leurs pratiques (Paquay *et al.*, *id.*).

4.1.3. Un processus de transformation du sujet

Le terme de *réflexivité* est au cœur de la formation professionnelle, à la suite des travaux de Schön (1994) sur le « *praticien réflexif* ». L'auteur construit une

⁸⁸ cité par Bibaw et Dufays, 2010.

épistémologie de l'agir professionnel visant à identifier l'ensemble de savoirs tacites ou cachés qui structurent la réflexion du sujet. Il s'agit souvent de savoirs implicites, dits « professionnels », au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier, mais ils ne sont pas nécessairement partagés ou verbalisés au sein de la profession. On les appelle aujourd'hui des « *savoirs d'expérience* ».

Chez Schön, la réflexion et l'action sont indissociables, au cours d'un double processus complexe : la réflexion *dans* l'action et la réflexion *sur* l'action qui se déroulent en deux temps différents. En premier temps, *la réflexion dans l'action* relève d'un jugement professionnel, d'une décision immédiate au moment où se produit l'action. Cette réflexion s'appuie sur une représentation de la situation, des actions possibles, des orientations, des interprétations, des raisonnements, des schèmes de pensée. Ces fonctionnements cognitifs représentent des savoirs plus pratiques que théoriques, soit des savoirs d'expérience. Ils permettent à un sujet de penser consciemment au fur et à mesure que se produisent les événements et de réagir en cas de situation imprévue. Dans un deuxième temps, *la réflexion sur l'action* a lieu dans l'*après-coup* de l'action au cours de laquelle le sujet analyse ce qui s'est passé et évalue les effets de son action. Les deux processus proposés par Schön s'appuient sur la réflexion du sujet de manière consciente (réflexion *sur* l'action) ou partiellement/totalement inconsciente (réflexion *dans* l'action). Cela permet non seulement de « *former une personne à travailler et transformer le réel* » (Cros, 1998, p. 20) mais aussi à « *se transformer elle-même à l'occasion de la transformation qu'elle opère sur le réel* » (*id.*).

Nous nous demandons maintenant : quelles sont les caractéristiques du processus de pensée d'un sujet en action ? Comment et par quels moyens se manifestent-elles ?

4.2. Un processus relatif aux modes de pensée

Daniel, Lafortune & Pallascio (2004) distinguent trois modes de pensée caractérisant la *pensée réflexive* (Dewey, 1933), à savoir la pensée critique, la pensée créative interprétative et la pensée métacognitive.

4.2.1. Une pensée critique

Elle se définit comme

un processus d'évaluation d'un objet, en coopération avec les pairs, pour éliminer les critères non pertinents dans une visée d'amélioration de l'expérience (*id.*, 2004, p. 6).

Il s'agit d'un processus de recherche entre pairs dans lequel chaque individu est censé mobiliser des attitudes et des habiletés cognitives complexes liées à la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction.

Les attitudes peuvent être décrites comme suit : exprimer un esprit ouvert aux différents points de vue et aux informations divergentes et contradictoires ; remettre en question son propre point de vue ainsi que ceux des autres de manière objective ; reconnaître l'influence des émotions et des expériences individuelles sur les pensées et les croyances ; tolérer le doute, l'ambiguïté et l'incertitude avec humilité et courage ; se concentrer avec persévérance sur le problème central.

Quant aux habiletés cognitives, on peut en citer quelques-unes : évaluer la crédibilité des sources ; observer ou rechercher de nouvelles informations ; discuter et dialoguer pour approfondir la question et obtenir des points de vue supplémentaires ; appréhender les points de vue divergents sans les distordre, les exagérer ou les caricaturer ; analyser, comparer et synthétiser l'information.

La réflexivité se traduit à l'aide « *des réseaux d'opérations mentales-langagières* » (Vanhulle, 2002) dont on peut citer cinq catégories : celles d'évaluation, de compréhension, d'interprétation, d'expression, d'esthétique et de métaréflexion. L'auteure les développe ainsi :

[...] On peut parler par exemple d'opérations évaluatives (juger, critiquer, analyser, comparer, apprécier...), compréhensives (résumer, reformuler, synthétiser...), interprétatives (amplifier, extrapoler, déconstruire, inférer...), expressives (s'identifier à, témoigner...), esthétiques (traduire dans d'autres langages : poétique, graphique...), et métaréflexives (revenir sur ses propres idées et son cheminement réflexif, sur ses interprétations, ses formes d'expression, etc.) (p. 238).

Plusieurs degrés de réflexivité de ce genre se trouvent dans les écrits réflexifs de nos enquêtées lorsque celles-ci revivent leurs échanges interindividuels pour réaliser des tâches collectives.

4.2.2. Une pensée créative interprétative

Elle est associée à une réflexion sur le produit d'un acte créateur. Elle réside dans la recherche du sens d'un problème en question en se posant des questions. Par exemple, l'analyse d'une nouvelle preuve mathématique ou d'une pensée originale et inattendue exprimée par une autre personne.

Ce type de pensée se développe au fil du temps dans notre corpus de journaux d'apprentissage quand nos étudiants observent les cours assurés par leurs condisciples.

4.2.3. Une pensée métacognitive

Cette pensée porte sur la « *conscience des pensées d'un sujet et de l'interaction avec celles des autres* » (*id.*, p. 8). Il s'agit d'un ensemble des pensées personnelles et collectives construites autour des échanges entre individus. De cette confrontation de diverses pensées, l'individu pourra prendre conscience dans sa démarche mentale : mieux penser, mieux comprendre et mieux intégrer ses connaissances. Cela lui permettra de traduire la réflexion sur un ensemble de productions pour en saisir la globalité.

Les trois modes de pensée critique, créative et métacognitive établissent des liens étroits entre eux bien qu'ils s'exercent à différents niveaux de conscience. Ils n'obèrent pas l'acte de créateur, mais « *l'impulsent, l'accompagnent et lui donnent forme* » (Rouxel, 2006, p. 29).

La pensée critique et la pensée métacognitive font partie du champ de la cognition. Les deux processus sont producteurs de jugements. Une pensée métacognitive favorise un jugement sur sa propre façon de penser, alors qu'une pensée critique permet d'émettre un jugement sur un des objets tels que : énoncé, opinion, idée, concept, croyance ou savoir. Quant à la relation entre la pensée critique et la pensée créative interprétative, il est possible de caractériser les deux modes de pensée par des qualificatifs différenciateurs. Une pensée critique est plutôt de nature évaluative, tandis qu'une pensée créative serait plutôt de nature productrice. Une pensée critique suppose une part de créativité. Si la pensée critique suppose la capacité de contester ce qui est dit ou fait, elle suppose aussi de faire ressortir les manques, les limites, les nuances. Pour parvenir à ce dernier élément, le sujet doit faire des relations nouvelles, douter de ce qui a été avancé, questionner les acquis et les croyances, il doit s'engager dans une zone encore inconnue et inexploitée par lui, d'où se construit une pensée créative.

4.3. Un processus de construction des savoirs et de soi-même

Vanhulle (2004), quant à elle, souligne que la réflexivité se situe dans le lien étroit entre pensée, langage et action. L'auteure se fonde sur l'idée selon laquelle la pensée « *n'est rien autre que le pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur*

ces représentations » (Émile Benveniste, 1966, pp. 27-28)⁸⁹ afin de définir le *travail réflexif* comme un travail de la conscience au sens de Vygotski, c'est-à-dire une action de la pensée qui revient et agit sur elle-même.

La réflexivité, chez Vanhulle, réside dans un double processus : un processus intersubjectif d'objectivation et un processus de subjectivation.

4.3.1. Processus d'objectivation : une construction des savoirs

L'auteure distingue dans le premier processus trois objets de réflexivité concernant les savoirs issus de l'expérience professionnelle, les théories didactiques et pédagogiques, et les significations sociales. Ces manifestations permettent au sujet de mettre ensemble et à distance ce qui est dit et ce qui est fait, en vue d'évaluer des possibilités d'action.

4.3.1.1. Premier type de savoir : expérience professionnelle

Afin d'avoir des savoirs issus de l'expérience professionnelle, l'acteur est encouragé à adopter

des attitudes de questionnement par lesquelles le praticien revient sur son action pour mieux la comprendre, pour expliciter les motifs de ses décisions, pour anticiper sur des solutions possibles à des difficultés récurrentes (Vanhulle, 2004, p. 17).

Ces attitudes peuvent s'appliquer à l'enseignement des diverses matières et se développer dès la formation initiale, à partir des pratiques de stage.

En effet, c'est dans des situations professionnelles que l'acteur a l'occasion de réfléchir sur lui-même et sur ses actes spontanés. Le fait de se questionner lui permet d'adopter une position d'analyse du cheminement de sa réalisation d'action, autant que du vécu émotionnel, des sources de stress, des difficultés à faire face au quotidien. La réflexivité est alors reliée aux savoirs d'expérience et aux compétences mobilisées dans l'action.

4.3.1.2. Deuxième type de savoir : théories didactiques et pédagogiques

À un autre niveau, la réflexivité peut se produire sur la base des théories didactiques et pédagogiques. Il s'agit du traitement des savoirs à l'aide des activités intellectuelles telles que l'analyse, la synthèse, l'évaluation, la critique. Une fois que l'on retourne à une action réalisée, elle doit être réévaluée à la lumière des concepts mobilisateurs. Les

⁸⁹ cité par Vanhulle, 2004, p. 13.

savoirs théoriques occupent davantage un rôle d'interprétation qu'un rôle d'assimilation pure et simple.

4.3.1.3. Troisième type de savoir : significations sociales

En ce qui concerne les significations sociales, la réflexivité consiste à questionner son propre statut de sujet sous l'angle de trois « *mondes représentés* » (Jürgen Habermas, 1987)⁹⁰ dans des discours sociaux, objectif, social et subjectif. Le monde **objectif** s'appuie sur des représentations pertinentes des paramètres de l'environnement. Le monde **social** est lié aux normes qui régissent l'organisation de l'activité sociale, les modalités de coopération interindividuelle. Le monde **subjectif** porte sur les caractéristiques des sujets engagés dans les activités.

En formation d'enseignants, l'activité réflexive liée aux trois mondes objectif, social et subjectif, consiste à interroger ce que sont l'institution scolaire, ses lois, ses modes de fonctionnement, ses normes, ses attentes, ses perspectives, son corps personnel dans un contexte social, géographique et historique. Les étudiants de Pédagogie à l'UP - futurs enseignants - sont également invités à s'appropriier le fonctionnement de leur milieu de stage *via* leurs représentations dans un rapport à remettre en fin de stage. Nous développerons ce point plus tard dans la troisième partie.

4.3.2. Processus de subjectivation : une construction de soi-même

Le deuxième processus, celui de la subjectivation, permet au sujet la construction de soi-même par le biais des savoirs professionnels qui s'élaborent collectivement. Il s'agit donc pour lui de « traduire » les significations construites avec autrui à travers les trois mondes objectif, social et subjectif.

En ce sens, l'activité réflexive résulte de trois cadres d'intelligibilité. Le premier cadre, d'ordre **interprétatif**, incite au sujet à « lire et comprendre » le monde objectif, c'est-à-dire des représentations sur l'environnement, sur la base de ses propres connaissances ainsi que des savoirs proposés par la formation. Le deuxième cadre, d'ordre **prescriptif**, détermine des modes d'action considérés comme adéquats et critique les modes non adéquats. Il s'agit des normes à la conformité aux règles sociales. Le troisième cadre, de l'ordre **de la pragmatique et de la responsabilité du sujet**, définit l'action personnelle envisagée comme pertinente au vu des contextes et des normes. La

⁹⁰ cité par Vanhulle, *id.*, p. 16.

réflexivité cherche, tout d'abord, à interroger ce qui paraît « vrai », ce qui paraît « juste » et ce qui paraît « bon » pour parvenir ensuite, à établir par soi-même des lois véritables, des normes régulatrices et des valeurs susceptibles d'imprégner l'agir singulier. Dans le cas de notre contexte vietnamien, il s'agit d'un processus à la recherche du sens de la notion de « *Tâm* » que nous avons décrite dans la partie contextuelle (chapitre 2, point 2.3).

Ce processus représente non seulement des compétences cognitives et normatives, mais également des compétences expressives. La réflexivité suppose, dans ce cas, une quête de validité sur des connaissances ayant valeur de vérité, sur la conformité à des buts sociaux admis, sur l'authenticité de la participation en propre à ces buts. C'est ce qu'appelle Majo Hansotte (2002, p. 208)⁹¹ « *un apprentissage de la raison pratique* » qui « *repose sur une formation du jugement et de l'engagement, à travers l'exercice de parole, et s'appuie sur des processus collectifs ou des méthodes partagées* » (*id.*, p. 207). De là, se construisent une régulation de la pensée du sujet, ses ruptures et ses modifications générées par les activités de formation. La réflexivité repère des moments importants, des incidents critiques, des événements inattendus pour le sujet, si originaux qu'elle pourrait provoquer un changement en lui. Cela lui permet alors d'effectuer des modes d'analyse du réel, des questionnements pratiqués avec autrui, et d'évaluer lui-même ses propres capacités d'action.

5. QUE REPRÉSENTE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS UNE PERSPECTIVE CONSTRUCTIVE ET INTÉGRATIVE ?

5.1. Les composantes de la pratique réflexive

Bourdieu⁹² souligne que la pratique est

une forme d'activité, résultats de conditions historiques et sociales. Elle est le produit d'une dialectique entre la structure sociale objective exprimée sous forme de codes et de contraintes et la structure structurante incorporée dans le corps sous forme d'« habitus » (1972, 1980).

Selon Michel Carbonneau, la pratique réflexive apparaît comme

porteur d'un méta-message associé au fait que ce courant de pensée tient l'enseignant pour un intervenant appelé à analyser et à réfléchir, et non simplement appliquer des

⁹¹ cité par Vanhulle, *id.*, p. 20.

⁹² cité par Golsorkhi et Huault (2006). Pierre Bourdieu : Critique et réflexivité comme attitude analytique. *Cairn.Info Matières à réflexion*, n° 165, 15-34.

techniques, soulignant du même coup, la dimension humaine et professionnelle de la relation d'apprentissage (1993, p. 46)⁹³.

Une pratique réflexive n'est pas une pratique spécifique, ni une composante autonome du métier d'enseignant, comme planifier une séquence didactique, animer un conseil de classe, travailler à partir des erreurs des apprenants ou conduire des démarches de projet avec ses élèves : elle est plutôt une orientation qu'on donne à une pratique ordinaire. À partir de cette définition, plusieurs questions se posent : toute pratique professionnelle est-elle réflexive ? Dans quelle mesure ? A-t-elle été prise en conscience par son acteur ? Qu'est-ce qui différencie la pratique réflexive des pratiques de tous les jours d'un professionnel ? La réponse ne va pas de soi si les deux composantes de cette pratique ne sont pas introduites. C'est ce que prétend éclairer notre appel aux pratiques réflexives écrites dans nos formations.

5.1.1. Le concept d'*habitus*

L'*habitus*, selon Pierre Bourdieu (1980)⁹⁴ résulte de « *notre système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action* ». Pour l'auteur, nos actions ont une « mémoire », qui n'existe pas sous forme de représentations ou de savoirs, mais de structures relativement stables qui nous permettent de traiter une famille d'objets, de situations ou de problèmes. L'*habitus* est « *le générateur* », « *l'organisateur* » des pratiques et des représentations des individus. Il est intimement lié à la notion de « champ » et intervient de manière récurrente dans les pratiques des acteurs qu'il façonne. L'*habitus* est dynamique puisqu'il s'actualise d'une manière incrémentale et historique (Bourdieu, 1997)⁹⁵. Il est produit par le conditionnement social. Il autorise et limite les actions des acteurs dont il est la source. Il induit des conduites objectivement adaptées à la logique du champ social concerné, et à ce titre, il est à la base d'une économie des pratiques. L'*habitus* se traduit par des styles de vie et par des jugements, il guide donc nos comportements. Il est donc particulièrement important dans notre problématique.

⁹³ cité par Lessard, 2009, p. 141.

⁹⁴ cité par Perrenoud, 2012, p. 76.

⁹⁵ cité par Golsorkhi et Huault, 2006.

5.1.2. *Le concept de schème*

Le *schème* est défini par Vergnaud comme « *une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations* » (2004, p. 283). Il s'adresse à une classe de situations (voir point 3.3 de ce chapitre). Ce qui est invariant c'est l'organisation de la conduite, et non la conduite elle-même. En d'autres termes, un *schème* n'est pas un stéréotype, et un même schème peut engendrer des conduites relativement différentes en fonction des situations singulières auxquelles il est amené à s'adresser. Le cours temporel de la conduite (choix des actions, des prises d'informations, des contrôles) peut ainsi suivre des trajectoires très différentes selon les valeurs prises par les variables de situation. Les schèmes peuvent être gestuels, techniques, langagiers, symboliques, sociaux et affectifs.

Nos schèmes ne cessent, au cours de notre vie, de se développer en interaction les uns avec les autres, de se différencier, de se coordonner. Ils sous-tendent des mises en relation, des inférences, des ajustements à une situation singulière, des transpositions, bref, toutes les opérations de contextualisation et de raisonnement sans lesquelles une connaissance ne saurait guider une action. Certains schèmes mobilisent nos connaissances déclaratives ou procédurales, en particulier lorsque nous avons le temps de prendre un peu de distance, d'analyser, de raisonner. Vergnaud les appelle aussi « *connaissances en actes* ». Lorsque celles-ci sont hiérarchiquement organisées et intégrées dans des schèmes de plus haut niveau, elles permettent d'organiser des activités complexes. Ce processus de développement des schèmes s'effectue le plus souvent dans la durée de l'expérience. C'est ainsi qu'il ne peut que se mettre en route dans une formation professionnelle comme la nôtre, sachant qu'il va se développer dans les années futures.

Si l'*habitus* est caractérisé par une médiation essentielle entre les savoirs et les situations appelant une action, le *schème* permet, lui, de différencier la compétence d'un novice de celle d'un professionnel : l'un a recours à des recettes, l'autre dispose de schèmes relativement différents face à des situations professionnelles différentes. Quels sont les apports de ces deux notions à la pratique réflexive d'un enseignant professionnel ?

5.2. Que représente la pratique réflexive en formation initiale ?

Pour Schön (1983), « aucune action professionnelle complexe, n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un pur automatisme » (cité par Perrenoud, 2001, p. 42). Cette constatation reste-elle toujours juste pour le métier d'enseignant, souvent considéré comme un métier de routine ? Quels peuvent être des incidents ou problèmes auxquels aura à faire face un enseignant professionnel ? Les exemples ne manquent pas. Prenons deux cas qui montrent comment un enseignant peut devenir réflexif lorsqu'il s'agit d'une question de survie situationnelle (Perrenoud, *id.*).

- ❖ Premier cas : un élève bavarde à un moment important d'un cours, il provoque même des discussions et de l'agitation autour de lui.
- ❖ Deuxième cas : un formateur est face à des étudiants qui résistent ou éprouvent de fortes difficultés, qui perdent le goût d'apprendre.

Dans le premier cas, l'*habitus* peut intervenir pour guider la conduite de l'enseignant en ces moments d'émotions. Certes, il doit faire face à une situation qui risque de l'agacer, de le blesser, de le faire réagir de façon disproportionnée, ce qui peut « casser l'ambiance » de la classe, faire perdre le fil, et au final faire plus de mal que de bien. Tout enseignant expérimenté le « sait », alors il renonce à intervenir et continue son cours. Quitte à régler plus tard le problème avec l'élève en question, ou avec la classe, par un débat particulier.

Le deuxième cas semble plus délicat puisqu'il constitue un défi non seulement pour le formateur chargé du module lui-même mais également pour l'équipe de formateurs – et aussi pour les étudiants qui vont sortir perdants de cette situation. Si un formateur a pour seul but et seule source de satisfaction de transmettre des savoirs à enseigner sans tenir compte du comportement d'apprentissage de celles et ceux qu'il a face à lui, il sera frustré, amer ou révolté envers le public qui, croit-il, ne veut rien savoir. Et s'il se sent démuné de moyens pour les mobiliser, les intéresser, peut-être les séduire, il se retrouvera seul avec son savoir, un savoir dont nul ne veut (Perrenoud, 2002). Le problème pousse donc un professionnel, pour s'en sortir, à réfléchir sur sa propre pratique pédagogique : découvrir comment créer et maintenir l'envie d'apprendre, comment aider les étudiants à trouver du sens aux savoirs, comment ne pas ignorer les différences sans les transformer en inégalités tout en prenant compte des contraintes institutionnelles, il est obligé de sortir de la seule préoccupation des savoirs à transmettre pour envisager les individus à qui il s'adresse. Il importe sans doute de

réfléchir sur les programmes, mais plus encore sur la transposition didactique au quotidien, sur les contrats, la relation, les tâches que l'on propose en classe. Les activités demandées sont souvent peu faciles ou non intéressantes car elles exigent un engagement en temps et en réflexion *dans* et *sur* l'action. Pour ce faire, le formateur est censé avoir recours aux schèmes de réaction, d'appréciation, de perception, de décision qu'il a conçus dans ses expériences antérieures.

Pour les deux exemples qui viennent d'être cités, nous croyons que les compétences d'un enseignant professionnel ne sont pas faites d'*habitus* seulement, mais aussi de *schèmes* qui en permettent la mobilisation, aussi bien que de schèmes d'action ne faisant appel à aucun savoir. Tout enseignant expérimenté est professionnel. Mais tout professionnel est-il réflexif ? La réponse reste entière. Mais nous postulons que la formation peut aider à devenir le plus tôt possible dans la carrière un enseignant réflexif. Pour l'enseignant professionnel, la réflexivité est définie comme

une capacité individuelle d'autonomie et de responsabilité, qui détermine une aptitude à endosser des buts sociaux, des changements sur la base de prescriptions du système, à s'adapter au changement et à ne plus agir comme un simple exécutant (Richard Étienne *et al.*, 2009, p. 220).

Elle s'effectue non seulement dans la réalité mais aussi en formation. Ainsi, les savoirs théoriques mobilisés ne peuvent pas, seuls, résoudre les problèmes posés par les situations d'apprentissage inattendues, il faut faire appel plutôt à des savoirs d'action, même à des savoirs d'expérience recommandés. Dans ce sens, l'enseignant doit mobiliser ses connaissances sur les mondes représentés (Vanhulle, 2004) conformes aux règles sociales et au contexte institutionnel dans la résolution des situations professionnelles ciblées, dans l'immédiat et à court terme. Sa formation peut l'aider à mettre en place ces processus.

Ainsi les recherches sur la pratique réflexive sont une des préoccupations de la professionnalisation du métier d'enseignant depuis une vingtaine d'années, notamment les travaux de Perrenoud (2001, 2012). Dans ce sens, l'auteur montre que les dispositifs mis en place doivent faire partie d'une orientation vers la pratique réflexive commune à l'ensemble des unités de formation, parmi lesquels la formation de l'*habitus*.

5.3. Le rôle de l'*habitus* face aux situations professionnelles

La pratique réflexive relève

d'une tendance vers la quête d'un meilleur équilibre de complémentarité entre le souci « empirique » d'efficacité de l'école et la préoccupation « humaniste » à l'endroit de la personne en développement (Carbonneau, 1993).

Elle est indissociable de l'ensemble de la pratique professionnelle. Une de ses fonctions est de permettre au praticien de prendre conscience de ses *schèmes* et, lorsqu'ils sont inadéquats, de les faire évoluer. Pourtant, la pratique réflexive se limite souvent à l'analyse et à la résolution de situations professionnelles ciblées et à court terme. Perrenoud introduit donc la notion d'*habitus* pour désigner le générateur des pratiques futures.

Toutes les conduites des enseignants ne sont pas aussi « automatiques », certaines font appel à des savoirs portant sur le développement, l'apprentissage, la relation, le groupe, etc. Mais c'est tout de même l'*habitus* qui permet de les mobiliser en situation. Face à des situations inattendues au cours de leurs pratiques, les enseignants chevronnés ne mettent pas en œuvre des savoirs, ils font fonctionner davantage un *habitus*, quasi automatique et instantané, qui produit des effets sans qu'il y ait forcément d'intention, ni même de représentation claire de ce qui se passe. L'acquisition des savoirs peut être en partie décontextualisée, cette dissociation est impossible pour la formation de l'*habitus* enseignant, puisqu'elle exige un « *entraînement régulier* » (Perrenoud, 2012, p. 79). Pour cette raison, la formation de l'*habitus* par des dispositifs innovants semble nécessaire.

Notre recherche vise à mettre en œuvre un dispositif d'évaluation inédit dans la formation des enseignants de français par le biais de l'écriture réflexive. Cette innovation s'inscrit dans les modules de spécialisation professionnelle depuis la deuxième année de formation. À l'issue du cursus universitaire, nos futurs enseignants sont censés écrire un dossier d'une trentaine de pages portant sur l'activité enseignante. Afin de bien préparer ce travail, ont été introduits plusieurs types de situations d'intégration leur permettant de travailler l'articulation entre l'*habitus* et le *schème*. De là, émergent chez nos étudiants, du moins nous l'espérons, une prise de conscience professionnelle et différents niveaux de réflexivité sur le métier au fil du temps. Reste à pouvoir analyser ces pratiques. Divers modèles nous y invitent.

6. DES MODÈLES FAVORISANT L'ANALYSE DES PRATIQUES RÉFLEXIVES

Le paradigme du praticien réflexif de Schön a connu son succès dans les métiers de l'être humain, plus particulièrement dans la formation des enseignants. Les travaux sur les nouvelles professionnalités enseignantes montrent que les enseignants actuels sont souvent confrontés à des tâches de complexité croissante, vu la société en mutations rapides dans laquelle ils sont immergés. Cela nécessite chez les enseignants des compétences de haut niveau permettant de faire face à des situations qui ne sont pas toujours maîtrisables. Parmi les compétences nécessaires au travail d'enseignant, se situe la capacité à faire preuve de réflexivité : les enseignants doivent devenir des professionnels réflexifs, capables de tenir compte de leurs pratiques et de les analyser afin de prendre des décisions adéquates aux situations rencontrées et à venir.

Nombreuses sont les approches permettant de décrire et comprendre les pratiques réflexives effectivement mises en œuvre dans la formation visant à la réflexivité. Parmi les modèles favorisant un haut niveau de complexité dans la réflexion, nous nous intéressons à ceux de Van Manen, Alexandre Buysse, Hatton et Smith, Christian Alin et Christian Michaud comme outils permettant l'analyse des traces de réflexivité chez notre public de recherche : celles de futur.e.s enseignant.e.s de français.

6.1. Le modèle de Van Manen (1977)

Le modèle de Van Manen identifie la réflexion en termes de niveaux de réflexivité. Ce processus de réflexivité commence par une réflexion pragmatique (« *technical reflection* ») pour aboutir à une réflexion critique (« *critical reflection* ») en passant par une réflexion pratique (« *practical reflection* »).

Le premier niveau porte sur un **objet** directement ancré dans l'action du praticien ; il incite celui-ci à chercher des moyens en vue de répondre de manière efficace et efficiente aux objectifs fixés. Le deuxième niveau centré sur les **buts éducatifs** relève d'une réflexion qui se décentre peu à peu de l'action. Il s'agit d'

un engagement personnel ayant pour but de développer une pratique personnalisée en fonction de croyances, de convictions et de valeurs personnelles (Peters *et al.*, 2005)⁹⁶.

⁹⁶ cité par Derebertmeasure et Dehon, 2009.

Le troisième niveau porte sur le **statut** d'enseignant et l'influence de la profession. Dans ce cas, la réflexion s'avère éthique et sociopolitique.

6.2. Le modèle de Buysse (2008)

En s'inspirant du modèle de Van Manen, Buysse propose une modélisation basée sur trois niveaux de réflexivité et trois systèmes de régulation.

6.2.1. Trois niveaux de réflexivité

Parlant de la réflexivité, l'auteur distingue en premier temps un **niveau technique** quand l'interrogation porte sur l'efficacité des moyens adoptés par l'enseignant afin d'atteindre un but fixé. Ce niveau de réflexion met l'accent sur le comportement des élèves, le contenu de la leçon, les techniques de classe et les compétences acquises. Il s'agit d'une description simplifiée de la situation.

Vient ensuite le deuxième niveau, **niveau contextuel** qui apparaît quand l'enseignement est analysé à partir des présupposés, des intentions éducatives et des conséquences observées. Le praticien s'intéresse non seulement aux savoirs à transmettre mais également aux besoins des élèves, en examinant des pratiques alternatives adéquates à ces derniers et des contenus adaptés au contexte précis de la situation.

Le troisième niveau - **niveau critique** - est marqué par des enjeux de type éthique, moral ou sociopolitique de l'enseignant. Il propose une attitude critique au praticien envers des dispositifs en relation avec le système éducationnel.

6.2.2. Trois systèmes de régulation

Quand il y a réflexivité par le professionnel ou le formé sur l'accomplissement d'un objectif ou d'une finalité fixée par la profession, on peut parler de *régulation* (Buysse, 2008). Selon Buysse, la pratique réflexive peut être vue comme une autorégulation de l'activité professionnelle. Il propose trois systèmes de régulation dont chaque système affecte l'autre système : il s'agit de l'autorégulation de l'activité, des conceptions et des conceptions sous-jacentes.

L'**autorégulation de l'activité** elle-même se focalise sur la construction de savoirs et de régulations relatives à l'activité professionnelle, tant dans l'action qu'avant ou après celle-ci. Dans ce système, l'expérience est considérée comme source de savoirs, et à

travers sa pratique l'acteur reconnaît son problème, son manque de bagage académique mais aussi son acquisition de compétences professionnelles immédiatement mobilisables.

La **régulation des conceptions** est fondée sur des concepts ou des préconcepts. Son principe favorise le développement professionnel à partir des autorégulations de l'activité par l'individu. Le processus de régulation sollicitant un investissement en temps, en effort et en réflexion du praticien permettrait par conséquent d'aboutir à une transformation profonde de la personne sur le long terme.

La **régulation des conceptions sous-jacentes** tente d'amener le praticien à examiner les différents facteurs principalement conatifs tels émotions, volition, motivation et autres composantes de la personnalité au cours de son action. Ce système de régulation invite l'individu, à travers un développement personnel, à adopter une modification des conceptions permettant un réel développement professionnel et, à la fin, une autorégulation conforme à l'activité professionnelle visée.

6.3. Le modèle de Hatton et Smith (1995)

En adaptant le modèle de Van Manen, Hatton et Smith (1995) distinguent quatre niveaux de réflexivité. Le premier niveau porte sur la **description basique** des actions du praticien (*descriptive writing*). Le deuxième se focalise sur la **description avec justification** de ses actions (*descriptive reflection*). Le troisième met l'accent sur le **jugement** des événements, la justification des choix réalisés et la proposition d'alternatives (*dialogic reflection*). Le dernier niveau mentionne la **recontextualisation** de l'action par des connaissances historiques et sociopolitiques (*critical reflection*).

6.4. Le modèle de Michaud et Alin (2009)

À partir du cadre théorique de Hatton et Smith (1995), Michaud et Alin proposent à travers leurs travaux sur l'écriture du portfolio un **indice réflexif** (2009) avec quatre niveaux de réflexivité déclinés selon trois indicateurs.

Selon les auteurs, un premier niveau porte sur une écriture descriptive sans réflexion ; un second niveau, sur une écriture réflexive basée sur des jugements personnels ; un troisième niveau sur une écriture argumentative qui peut amener à la prise de décision ; et un quatrième niveau sur une écriture critique qui permet une prise de distance métacognitive.

Chaque niveau est précisé par des indicateurs de fond, de forme et d'implication en « je, il, on et nous ». Les **indicateurs de fond** s'intéressent à la justification des choix de l'individu, au processus mis en œuvre, à la cohérence des idées et à l'utilisation des ressources. Les **indicateurs de forme** portent sur la structure et la temporalité. L'indicateur de structure est marqué par la cohérence intertextuelle, à savoir la juxtaposition d'idées, le dépôt émotionnel sans lien, la bonne organisation des idées et concepts, la cohérence intertextuelle. L'indicateur de temporalité est basé sur la durée et les fréquences des situations présentées dans un contexte, ou décontextualisées, en repérant dans le discours impersonnel, la forme passive et l'utilisation de différents temps (imparfait, présent, futur, conditionnel). Les **indicateurs d'implication** en « je, il, on et nous » correspondent au nombre de fois où ces pronoms sont utilisés par l'acteur. Le nombre important de « je » montre une écriture impliquée dans le niveau 2 portant sur les jugements et commentaires personnels, voire le niveau 3 centré sur les choix argumentatifs. La prise de distance métacognitive du niveau 4 ne facilite pas une implication de « je » élevée.

Le tableau 13 synthétise des modèles de réflexivité qui viennent d'être présentés.

	Niveaux de réflexivité	Indicateurs de réflexivité
Van Manen (1977) 3 niveaux	Pragmatique	Objet de l'action (efficacité, efficience)
	Critique	Buts éducatifs (croyances, convictions, valeurs personnelles)
	Pratique	Statut, influence de la profession (éthique, sociopolitique)
Buysse (2008) 3 niveaux	Technique	Description de la situation (efficacité)
	Contextuel	Mise en accent sur les besoins des élèves (à partir des présupposés, intentions éducatives, conséquences observées)
	Critique	Dispositifs en lien avec le système (enjeux éthique, moral, sociopolitique)
Hatton et Smith (1995) 4 niveaux	Descriptif basique	Description de l'action
	Descriptif avec justification	Justification de l'action
	Jugement	Justification de choix, propositions alternatives
	Recontextualisation	À la base des connaissances historiques, sociopolitiques
Michaud et Alin (2009) 4 niveaux	Descriptif sans réflexion	
	Réflexif	
	basée sur des jugements personnels	Indicateurs de fond
	Argumentatif	Indicateurs de forme
	qui peut amener à la prise de décision	Indicateurs d'implication en « <i>je, il, on et nous</i> »
	Critique	
	qui permet une prise de distance	
	métacognitive.	

Tableau 13 – Tableau de synthèse des niveaux de réflexivité

On comprend que ce dernier modèle nous sera particulièrement utile dans l'optique des Sciences du langage qui est la nôtre pour analyser des données linguistiques : il nous donne des clés pour « entrer » dans notre corpus. L'étude des niveaux de réflexivité à travers différents outils de formation nous fournit des fondements théoriques susceptibles de comprendre et d'analyser le processus de réflexivité de nos futur.e.s enseignant.e.s par l'activité d'écriture. Les caractéristiques de ces pratiques réflexives seront présentées dans le chapitre suivant, chapitre 4.

7. RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Ce chapitre nous amène, lui aussi, à la nécessité d'une pratique réflexive à mettre en place dans les formations d'enseignants, pour aider à construire l'identité professionnelle. Il justifie donc notre problématique et propose des modèles pour la dynamiser et la mettre en œuvre, ce que nous ferons dans notre chapitre méthodologique. Il nous fournit en outre, par les modèles finaux présentés, des outils d'analyse de notre corpus, pour pointer les indicateurs observables et linguistiques dans les écrits des étudiants.

CHAPITRE 4 - L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Ce chapitre a pour but de définir les liens entre langage et démarche réflexive. Il rappelle par ailleurs l'importance de cette dernière en formation des enseignants, et justifie le canal écrit pour la réaliser.

1. LE RÔLE DU LANGAGE DANS L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE

La réflexivité, on l'a vu, est l'objet d'étude de plusieurs disciplines. Elle se trouve au croisement des recherches portant sur le rapport au savoir, les écrits universitaires, les discours professionnels, la compétence et l'identité professionnelle. Ces recherches en Sciences de l'Éducation et en Sciences du langage considèrent le langage comme un outil cognitif permettant le développement de la pensée mais aussi celui du sujet réflexif (Jacques Crinon et Sabine Vanhulle, 2002). Crinon déclare à ce propos que

le langage, conçu comme « artefact culturel » et « instrument médiateur » est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive (2002, p. 123).

La question du langage est donc primordiale dans l'analyse et la mise en pratique de la réflexivité. Qu'il s'agisse des activités orales ou écrites, ce moyen de communication et d'échange permet à son utilisateur de manifester sa pensée, de mettre à distance de ce qu'il fait, a fait ou va faire.

Le langage a une importance d'autant plus grande quand il est mobilisé pour un destinataire précis. Pourtant, cette médiation langagière ne peut pas être considérée comme la simple transcription d'un processus réflexif purement intellectuel : elle contribue à la construction du processus lui-même (Crinon, 2006) car il lui ajoute le choix de la mise en mots. Il s'agit d'une suite de processus que Chabanne et Bucheton (2002) considèrent comme complexe car le processus relève des phases de *reprise-transformation-assimilation* du sujet au cours de ses expériences dans des contextes spécifiques. Dans ce cas, le langage n'assure plus un rôle de mémorisation ou de simple communication mais plutôt un rôle *heuristique*. Il est « *naturellement et intrinsèquement réflexif dès lors qu'on pose que toute activité langagière réfléchit l'activité motrice, cognitive, affective* » (Chabanne et Bucheton, *id.*, p. 3). D'où la construction identitaire.

Vue ainsi, toute réflexivité s'inscrit dans le langage et le choix de la forme langagière des productions s'avère alors important. Crinon constate que

les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales (2002, p. 123).

Cette alternative entre oralité et écriture est liée aux questions de rapport à l'altérité (Serge Bibauw et Jean-Louis Dufays, 2010).

1.1. Oralité et altérité socioprofessionnelle

Les pratiques réflexives à l'oral se réalisent souvent dans le cadre d'ateliers dits d'« *analyse de pratiques* » (Altet, 1996) où sont réunies des personnes ayant à travailler auprès et avec autrui. Ces ateliers rassemblent deux caractéristiques principales :

- il s'agit d'une organisation dans un cadre de formation professionnelle, initiale ou continue ;
- cette organisation regroupe des professionnels exerçant des métiers ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social ou de l'entreprise ...).

Conçus comme un espace de travail, d'échanges, d'acquisition et de renforcement des compétences professionnelles dans une sorte de co-construction de savoirs au sein d'un groupe de pairs, ces ateliers permettent en général aux participants de prendre du recul par rapport à leurs vécus professionnels, de développer une culture commune et d'adopter une attitude réflexive. L'oral *réflexif* (Chabanne et Bucheton, 2002) est donc caractérisé par un rapport à une altérité contextualisée et socialisée.

1.2. L'écriture : une forme de distanciation

L'écriture, à un certain niveau de maîtrise, est définie comme un « *outil pour transformer ses idées, élaborer des concepts et prendre conscience de ses motivations* » (Vanhulle, 2002, p. 242). Toute écriture en soi se propose donc de favoriser une certaine distanciation. De quelle façon l'écrit permet-il cette distanciation ? On peut distinguer trois paramètres pour l'expliquer.

1.2.1. Une temporalité différée

Tout d'abord, l'écriture est marquée par une temporalité différée. Si le langage oral est contraint par une quasi-simultanéité entre émission et réception, la production écrite est plus lente, loin de la pression de l'interaction. L'absence physique des conditions énonciatives permet, par conséquent, au sujet de prendre du recul par rapport aux expériences immédiates ; d'en tirer des enseignements quant à ses propres actes et aux actes de ceux qui l'entourent. La rupture spatiotemporelle favorise également un espace de réflexion permettant à l'acteur d'aller plus loin que son ressenti immédiat dans des explicitations et élucidations des phénomènes effectués, observés, écoutés, échangés. Il établit par là une mise à distance de sa pratique.

Bibaw et Dufays (2010) distinguent deux formes temporelles : une forme *longitudinale* et une forme *ponctuelle*. La première forme a pour visée d'accompagner une pratique par des outils réflexifs. Elle compte

d'une part, une narration/description des faits vécus à des fins de mémorisation ; et d'autre part, un approfondissement réflexif tant de la pratique progressive que du cheminement dans son ensemble (*id.*, p. 15).

Les outils les plus connus de ce type d'écriture sont le *journal de bord* et le *portfolio*. La deuxième forme réside dans une pratique précise et limitée dans le temps. Le sujet qui choisit cette forme est invité à faire des retours réflexifs suite à des expériences ponctuelles. C'est le cas des *rapports rétrospectifs* comme les rapports de stage, comptes-rendus réflexifs ; et des *retours sur une tâche ou une expérience* sous différentes formes : feed-back oral après une évaluation, récit d'un incident critique, bilan comparatif sur l'évolution de ses propres représentations entre le début et la fin d'un apprentissage.

1.2.2. Une explicitation linguistique

En outre, l'écriture requiert une explicitation linguistique plus importante des contenus sémantiques. Contrairement à la conversation orale,

la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation (Jean-Émile Gombert, 1991, p. 145)⁹⁷,

en d'autres termes des « *capacités métalinguistiques véritables* » (*id.*). Ces capacités auparavant inutiles « *semblent apparaître à l'occasion de l'activité qui les nécessite* » (*id.*).

1.2.3. Une maîtrise de la structure langagière

Enfin, l'écriture exige une maîtrise de la structure langagière chez le scripteur. Elle lui offre notamment des possibilités de révision de sa production. Elle

favorise une exploration plus approfondie et plus systématique de la pensée par le travail de reprise, de comparaison, de correction, d'annotations successives du texte (Kervyn, 2005, p. 55)⁹⁸.

⁹⁷ cité par Bibaw et Dufays, 2010.

⁹⁸ *id.*

Cela explique que nous avons recueilli des écrits réflexifs en langue maternelle ou de scolarisation, que les formé.e.s maîtrisent relativement bien et qui leur garantit donc une certaine aisance langagière.

1.3. Pluralité des niveaux d'écriture

L'écriture est une activité individuelle. Une pratique collective est évidemment impossible, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans celui de la formation. Kaddouri (2003, 2006) distingue quatre niveaux d'écriture en formation professionnelle que nous aborderons dans les lignes qui suivent. Il s'agit de l'écriture *dans*, *pour*, *sur* et *à partir de* sa pratique.

1.3.1. L'écriture dans sa pratique professionnelle

L'écriture *dans* sa pratique professionnelle s'effectue en général sur le tas, dans l'immédiateté de l'action. C'est le cas des brouillons d'un écrivain ; celui d'un compte-rendu ou d'une ordonnance d'un professionnel ; celui de l'écriture sur un tableau ou du papier d'un enseignant qui fait cours. Cette écriture, comme le dit Richardot (1994, cité par Kaddouri, 2006, p. 242) est « *multiple mais elle est toujours comprise comme épuisant sa finalité dans l'action elle-même* ». Elle a également une caractéristique aléatoire puisque ses produits « *subissent le même sort que sa finalité : ils se perdent dans et avec l'action* ».

1.3.2. L'écriture pour sa pratique professionnelle

L'écriture *pour* sa pratique professionnelle propose un projet préparant l'action à venir et visant l'efficacité de la pratique. Le deuxième niveau se différencie du premier par le degré. Si le premier est caractérisé par l'immédiateté dans l'action, le second la précède pour la préparer en annonçant son déroulement. L'acteur anticipe dans son projet les objectifs, contenus, conditions, ressources humaines et matérielles dans l'espoir de mener l'action à un meilleur résultat. C'est le cas, par exemple, des projets de formation (initiale ou continue), d'un plan de formation, d'un syllabus de cours ou d'une fiche pédagogique, rédigés par un professionnel éducatif. L'écriture *dans* et *pour* sa pratique est également appelée écriture professionnelle car elle est étroitement liée à l'action.

Dans ces deux cas, le praticien est invité à entretenir un rapport pragmatique, fonctionnel, instrumental à l'écriture et à effectuer l'action qu'il a prescrite.

1.3.3. L'écriture sur sa pratique professionnelle

L'écriture *sur* sa pratique professionnelle établit un moment réflexif et rétrospectif à la suite d'actions réalisées sur le terrain. Ce troisième type d'écriture n'est pas réduit à une simple description des faits effectués mais il en exige une analyse, une interprétation du praticien face aux problèmes rencontrés. Selon Bréant, il nécessite, d'une part, un questionnement clinique qui vise à « *repérer et à analyser ses investissements personnels, affectifs et idéologiques, c'est-à-dire ses représentations, ses angoisses, ses peurs* » (cité par Kaddouri, 2006, p. 243) ; et d'autre part, un questionnement éthique permettant l'analyse des surdéterminations de la pratique en fonction des valeurs de l'individu.

La préoccupation majeure du « *praticien écrivain* » (Kaddouri, 2006) de ce type n'est plus de résoudre des problèmes de l'action mais d'interroger son rapport subjectif et éthique à son action. Pour ce faire, sa capacité de distinguer son statut d'acteur social et son statut de sujet écrivain s'avère indispensable. D'où la mise à distance entre le « *je qui écrit* » et le « *je qui a mené l'action* ». Cette posture l'amène, par conséquent, à se construire une *identité énonciative* (Guibert, cité par Kaddouri, *id.*). Les produits de ce type d'écriture sont divers : *portfolio, journal d'apprentissage, journal de bord, autobiographie*, etc. Leur achèvement demande chez l'acteur, d'une part, un espace d'autonomie dans l'organisation de « *son travail en y intégrant des moments réflexifs en dehors ou en parallèle à son action quotidienne* » (Kaddouri, *id.*) ; et d'autre part,

une intention d'engagement dans une démarche d'autoréflexivité et d'en assumer les conséquences, y compris la remise en cause des fondements qui jusqu'alors lui ont servi de repères pour sa pratique (*id.*).

Il est invité à revoir ce qu'il a fait ainsi que saisir des informations relatives aux pratiques d'autres personnes dans une visée comparative afin de trouver des régulations, des améliorations pour sa propre pratique. Cette posture lui permet donc de transformer son expérience en connaissance pour l'action.

1.3.4. L'écriture à partir de sa pratique professionnelle

L'écriture *à partir de* sa pratique professionnelle ne signifie pas que le praticien écrit sur sa pratique. Différemment aux précédents niveaux, le praticien dans ce quatrième niveau « *interroge le sens même de sa pratique et le rapport qu'il y entretient* » (Kaddouri, *id.*, p. 244). Il est invité à s'engager dans une autre écriture, l'écriture

scientifique. Cette écriture lui permettra d'analyser « *ses différents investissements subjectif et institutionnel qui risquent de constituer des obstacles épistémologiques à l'objectivation du savoir à produire* » (244-245). Elle favorise un éclaircissement et un positionnement du praticien par rapport à ce qu'il a vécu en tant que professionnel. Kaddouri appelle donc l'auteur de ce type d'écriture *praticien chercheur*. Celui-ci est intégré dans une équipe de recherche et considéré, en partie, comme membre d'une communauté scientifique. La nouvelle posture, posture de recherche, le conduit à maîtriser une méthodologie de recueil, de traitement et d'analyse des informations obtenues à la base des éléments théoriques de référence.

Le *praticien écrivant* et le *praticien chercheur* ont des caractéristiques communes. D'abord, ils sont tous les deux insérés dans un contexte professionnel où ils assurent des responsabilités et des rôles professionnels, exercent des activités, agissent sur le terrain pour le transformer. Ils ont également recours à une écriture réflexive et distanciée sur leur pratique, en mobilisant des théories de compréhension des problèmes qu'ils rencontrent dans cette pratique.

Nous empruntons le tableau synthétique suivant de Cros (2012, p. 31) afin de résumer les liens entre la pratique et l'écriture.

Niveau d'écriture	Nature de l'écriture
Écrire <i>dans</i> sa pratique	Écriture fonctionnelle visant l'exécution de l'action
Écrire <i>pour</i> sa pratique	Écriture visant à l'optimisation de l'action (projet)
Écrire <i>sur</i> sa pratique	Écriture réflexive et explicative du sens
Écrire <i>à partir de</i> sa pratique	Écriture préparatoire à l'écriture académique : posture de recherche

Tableau 14 – Écriture et pratique

Dans le cas de nos travaux, les écrits que nous étudions se situent dans le troisième niveau d'écriture : écriture *sur* sa pratique professionnelle.

2. L'ÉCRITURE : UN INSTRUMENT DE FORMATION A LA RÉFLEXIVITÉ

En France, l'écriture a été institutionnalisée dans les programmes de 2002 selon lesquels cette pratique est évoquée pour les apprenants dans différentes disciplines à

raison de trois fonctions principales : écrire pour soi, écrire pour formaliser son savoir et écrire pour le communiquer aux autres (Marie-France Bishop, 2006, p. 45). Il s'agit des premiers projets au niveau national qui prennent explicitement en compte la construction des savoirs par l'élève lui-même. L'écriture y apparaît comme un outil au service de l'activité cognitive, celle de la construction de la pensée et du savoir. De là, naissent des travaux sur le rapport entre réflexivité et écriture tant dans le monde scolaire que dans le monde universitaire.

2.1. Un peu d'histoire...

Le succès pour une formation par l'analyse des pratiques professionnelles par des échanges oraux dans les années 1990 a fait émerger plusieurs questions sur l'écriture, non plus comme objet de communication mais comme un instrument de formation. Les premiers travaux d'analyse étaient sur la base du cahier de bord, du compte-rendu de stage, du récit, du portfolio, de la narration ponctuelle ou de toute autre forme originale sans codification stable (Françoise Cros, 2014).

Au début des années 2000, suite à la déclaration de Bologne, la réforme dite « LMD » (licence-master-doctorat) en France, introduite dans la plupart des pays européens à partir des pays anglo-saxons (Australie, etc.), a inscrit formellement la formation professionnelle au sein de l'enseignement supérieur. Cette orientation sur la professionnalisation des métiers met l'accent sur le développement « *d'une intelligence professionnelle adaptative, créative, critique, de mise à distance et d'analyse* » (Cros, *id.*) sur le terrain de la pratique. Ainsi l'écriture est considérée comme l'outil le plus adéquat à ces nouvelles demandes car elle est devenue dans les années 1990 l'apanage de beaucoup de formations professionnelles dans les domaines sociaux, éducatifs et de santé.

En 2004, s'est constitué le premier groupe de chercheurs sur l'écriture comme média de formation professionnelle, venant de disciplines différentes : linguistique, sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, etc. Dans le but de repérer les caractéristiques d'une telle écriture normée et institutionnalisée et de savoir s'il existerait une écriture propre à favoriser un processus de professionnalisation, le groupe a mené plusieurs recherches portant sur des dispositifs de formation professionnelle utilisant l'écriture comme analyse et comme retour sur les pratiques. Il s'agit des dispositifs de formation dans des champs professionnels variés comme l'éducation spécialisée, l'assistance

sociale, l'enseignement, le conseil en éducation et formation, la formation de formateurs, etc. Les résultats issus de ces recherches (Cros, 2006) amènent à deux conclusions : d'une part, cette écriture se produit dans un contexte de formation défini par des consignes et des situations d'accompagnement dans des objectifs souvent explicites de professionnalisation ; et d'autre part, cette écriture contient une part importante de réflexion sur le processus même de l'activité professionnelle.

En 2009, dans le prolongement des résultats précités sur le rôle de l'écriture dans le processus de professionnalisation du métier, paraît *Les écritures en situations professionnelles*, ouvrage dirigé par Françoise Cros, Louise Lafortune et Martine Morisse. Des dispositifs utilisant l'écriture dans le milieu professionnel, écriture parfois à mi-chemin entre une écriture à des fins de formation et une écriture comme outil de travail, c'est-à-dire écriture professionnelle, sont explicitement analysés dans cet ouvrage.

Depuis, l'écriture relève d'un outil de formation efficace pour la mise en œuvre des dispositifs orientés vers la professionnalisation.

2.2. Les écrits de formation : outils de réflexivité

Au Viêt-Nam, la réforme de l'éducation nationale depuis l'an 2000 s'appuie en général sur les trois éléments principaux : les programmes, les manuels scolaires et les méthodes pédagogiques. Elle est particulièrement centrée sur l'introduction des approches dites « actives » telles que : « la main à la pâte », situations-problèmes, pédagogie par projet.

Depuis l'an 2018, la pédagogie de l'intégration et l'approche interdisciplinaire sont au cœur du nouveau programme de formation générale. L'éducation STEM (*Science-Technology-Engineering-Math*) dont font partie les sciences dites dures comme les mathématiques, les sciences naturelles, la technologie et l'informatique, est devenue un choix prioritaire dès les premières années du primaire. L'orientation professionnelle est également introduite de manière régulière et intentionnelle *via* des contenus d'apprentissage ainsi que des séminaires portant sur des métiers divers depuis la dernière année du collège (à partir de l'âge de 14 ans). Partout dans le pays, durant l'année scolaire ainsi que pendant les mois de vacances, se tiennent des séminaires, formations continues destinés aux enseignants du secondaire et animés par les formateurs universitaires afin d'atteindre les objectifs du programme. Parmi eux, notre

attention porte sur l'objectif du programme visant à développer l'autonomie et la conscience d'un apprentissage pendant toute la vie chez les élèves, d'où l'émergence de certaines questions.

Quelles procédures et stratégies peuvent mener à l'autonomie quand les élèves vietnamiens ont l'habitude d'adopter un comportement de réception des connaissances plutôt que de penser et d'agir par eux-mêmes, en raison d'une culture confucéenne bien enracinée ? Comment donner du sens à l'école pour que tous les élèves puissent suivre leurs études de leur choix avec envie et passion, face à une priorité centrée sur les sciences dites dures ? Il est de la responsabilité de tous les enseignants, nous semble-t-il, voire de la formation initiale des enseignants dont nous faisons partie, d'élaborer un curriculum commun, efficace et convaincant.

Nous sommes convaincue, en fonction de l'objectif longitudinal du programme de 2018, qu'une formation à la réflexivité pour les futurs enseignants leur permettra d'obtenir l'*habitus* de réfléchir avant, pendant et après une action professionnelle effectuée, en vue d'améliorer une situation ou de s'adapter aux exigences du milieu de leur pratique. Et à leur tour, dotés de savoirs, de compétences et d'outils nécessaires, ils arriveront à former des élèves autonomes et capables de prendre des décisions concernant leur apprentissage ainsi que dans leur vie. C'est autour de ce raisonnement et compte tenu du contexte de notre recherche que nous aimerions aborder ci-après l'examen des outils susceptibles de favoriser la réflexivité au sein de la formation initiale. Nous allons nous pencher sur des travaux portant sur les écrits de formation susceptibles d'être utilisés, tant dans le monde scolaire qu'universitaire : l'autobiographie, le brouillon, le récit de vie, le journal d'apprentissage et le portfolio. Les objectifs, caractéristiques et formes de ces écrits seront présentés de manière détaillée pour compenser la place trop modeste pour l'instant de l'écriture dans l'éducation en général ainsi que dans la formation des enseignants au Viêt-Nam et en Asie. Leur description minutieuse, nous l'espérons, fera découvrir différentes pratiques d'écriture, une activité qui paraît souvent « oubliée » au cours de l'apprentissage scolaire, universitaire et professionnel.

2.2.1. L'autobiographie

L'écrit autobiographique n'est pas une nouvelle pratique langagière dans le monde scolaire. Ce type d'écriture s'est déplacé au fil du temps : d'outil d'éducation au début

du 20^{ème} siècle aux outils didactiques à l'heure actuelle en passant par les moyens d'expression libre. Il est également possible de s'interroger sur la relation entre la réflexivité et les écrits autobiographiques. On distingue trois grands modèles dans ce genre d'écriture : le modèle traditionnel, le modèle du texte libre et le modèle actuel dit écrit réflexif.

Quel que soit le modèle utilisé, les écritures autobiographiques s'organisent autour de la notion d'identité : *identité énonciative*. En effet, le sujet écrivant est à la fois l'auteur, le narrateur et le personnage. Les rôles de narrateur et de personnage figurés à l'intérieur du texte sont caractérisés par l'emploi de la première personne du sujet de l'énonciation. Alors que le rôle d'auteur est représenté par son nom inscrit en haut de la feuille. Comme le dit Lejeune,

ce qui définit l'autobiographie pour celui qui la lit, c'est avant un contrat d'identité qui est scellé par le nom propre. Et cela est aussi vrai pour celui qui écrit le texte. [...] Le sujet profond de l'autobiographie c'est le nom propre (1996, cité par Bishop, 2006).

Voyons dans les lignes qui suivent les caractéristiques de chaque modèle.

2.2.1.1. *Le modèle traditionnel*

Le premier modèle mis en place par les républicains français à la fin du 19^{ème} siècle vise à répondre à des objectifs linguistiques, culturels et sociaux. De fait, les autobiographies scolaires à cette période portant sur la vie familiale et quotidienne conduisent non seulement à une acquisition linguistique mais visent également des leçons morales. Plusieurs formes de ce genre moral peuvent être citées comme *carnet de défauts* ou *de résolutions*, *carnet de morale*. Leur structure est conforme aux principes rédactionnels connus. Il s'agit d'écrits dits réflexifs puisqu'ils permettent à l'élève de revenir vers ses propres actes dans un travail d'analyse et d'évaluation afin de s'améliorer ultérieurement. Le retour sur soi est plutôt moral qu'intellectuel. Ces écritures conduisent à la construction d'un futur citoyen mais non du sujet apprenant. Certes, elles sont l'occasion de

développer un esprit civique et moral, de pratiquer la langue française, de vérifier les autres apprentissages, de conforter l'acquisition d'un fonds communs de valeurs et de sentiments (Bishop, 2006, p. 36).

2.2.1.2. *Le modèle du texte libre*

Le deuxième modèle, à la différence du premier, fonctionne en appliquant la pédagogie Freinet centrée sur le travail concret, le collectif et la libre expression. Cette liberté dans

l'écriture permet de donner la parole aux enfants des classes populaires, surtout paysannes. Mettant l'accent sur l'aspect communicatif, les textes libres, souvent rédigés en collectif, présentent peu de valeurs réflexives. À travers ces pratiques d'écriture en commun, l'élève peut s'intégrer pleinement dans la vie du groupe. L'expression individuelle et les processus cognitifs sont peu recherchés.

2.2.1.3. L'écrit réflexif

Le troisième modèle appelé « écrit réflexif » a trois fonctions principales : écrire pour soi, écrire pour formaliser son savoir et écrire pour le communiquer aux autres. Cette écriture, abordée dans différentes disciplines selon les programmes de 2002 précédemment mentionnés, peut englober des comptes-rendus d'événements vécus, des autoportraits, des carnets de voyages (en sciences humaines) ou des dessins, des schémas, des figures, des calculs (en sciences naturelles). La fonction de ce type d'écriture est l'élaboration de la pensée et la construction du savoir à partir d'une expérience vécue.

2.2.2. Le brouillon

Le brouillon est « une composante de la réflexion qui accompagne l'écrit, qu'il s'agisse d'un brouillon réel ou d'un brouillon mental » (Christine Barré-De Miniac, 2015, p. 48). L'analyse de cet outil médiateur dans le cadre scolaire donne des résultats conséquents.

2.2.2.1. Les brouillons d'écoliers

Les travaux de Claudine Fabre-Cols (2002, cité par Barré-De Miniac, 2015) centrés sur les brouillons d'écoliers distinguent trois types de ratures les plus récurrentes au cours de la rédaction : les remplacements, les suppressions et les ajouts. L'auteure montre que plus l'enfant est âgé, plus il diminue les remplacements et suppressions, et plus il augmente les ajouts. Elle remarque également une

évolution qui peut aller dans le sens d'un nouveau rapport à l'écrit : celui-ci paraît traité comme totalité signifiante, et non plus seulement comme réalisation fautive à corriger (Fabre-Cols, p. 211)⁹⁹.

⁹⁹ cité par Barré-De Miniac, 2015, p. 48.

2.2.2.2. *Les brouillons chez des grands apprenants*

Les travaux de Martine Alcorta (2001) portant sur les brouillons effectués dans le cadre scolaire et universitaire, montrent que

le brouillon n'est pas la simple projection graphique de quelque chose qui est déjà là, « prêt dans la tête », mais que le brouillon participe de l'extérieur, à la construction de l'architecture mentale du scripteur (*id.*, p. 98).

Considérant l'utilisation du brouillon comme « *un instrument psychologique* », l'auteure distingue deux types de brouillon : le brouillon linéaire et le brouillon instrumental.

Le premier

présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales (*id.*).

Le deuxième présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases

mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et le recours à des graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles (*id.*).

Le choix du brouillon utilisé dépend de la nature du texte à produire, voire de celle de la tâche d'écriture. Le ***brouillon linéaire*** permet d'améliorer la communication en agissant sur les opérations de linéarisation, alors que le recours au ***brouillon instrumental*** nécessite une communication avec soi-même. Le passage au texte final exige donc une transformation des informations (listes, tableaux, graphiques, symboles, etc.) notées au brouillon dans un langage écrit. Ce type de brouillon se propose de construire, contrôler, planifier, gérer le texte final. On remarque également que le processus d'écriture des deux types de brouillons dépend du niveau scolaire du scripteur. Chez les plus jeunes, peu de différences apparaissent entre le brouillon et le texte final. Les brouillons des élèves de lycée et d'université, en revanche, ne sont plus rédigés de façon linéaire mais sous forme de listes, tableaux où les informations sont ordonnées, hiérarchisées en fonction de l'objectif déterminé. Outil pour l'appropriation des savoirs, synthèse de connaissances acquises/apprises, source de l'élaboration du journal ou des écrits de longue haleine, mémoire de fin d'études ou dossier d'évaluation : une étude comparative de textes de « premier jet » et de textes réécrits

dans le cadre d'atelier d'écriture réalisée par Jacqueline Lafont-Terranova¹⁰⁰ (1999) donne des résultats conséquents. Elle permet de mettre en question la nature des opérations de réécriture faites à partir du « retravail » du texte ; les processus d'écriture du scripteur ; les changements de ce dernier issus des échanges verbaux entre animateur et participants d'une part, entre participants d'autre part.

2.2.3. Le récit de vie

Le *récit de vie* est une pratique autobiographique permettant de connaître le parcours de vie des individus. L'étude de Marie-Madeleine Bertucci (2006) sur les récits de vie des cinq étudiants artistes et immigrés montre que les récits personnels font émerger les sujets et leur identité. De fait, « *ces récits permettent à leurs auteurs de s'exposer, de se construire une identité linguistique et au-delà de se forger une autre existence culturelle* » (Jacques David, 2006, p. 146). Considérer cet outil comme un objet scientifique laisse à désirer. Pourtant, il est possible de l'utiliser comme objet d'analyse pour mieux connaître l'autre, le regard de ce dernier envers le monde, car, comme déjà cité « *si l'action peut être racontée, c'est qu'elle est déjà articulée dans des signes, des règles, des normes...* » (Paul Ricoeur, 1983, p. 91)¹⁰¹. C'est l'activité langagière du récit de vie qui permettrait au sujet de développer une conscience de soi. Il s'agit d'une « *médiation existentielle entre soi et le monde* » comme l'énonce Ricoeur (1990)¹⁰².

2.2.4. Le journal d'apprentissage

Le journal d'apprentissage est intégré, au début des années 1980, dans les pratiques de formation professionnelle en France. Ces pratiques langagières liées aux apprentissages scolaires révèlent « *un double effet à la fois sur les connaissances du monde et sur les connaissances de la langue et des discours* » (Crinon, 2002, p. 123). Centrée sur les apprentissages du primaire, la pratique du journal est

tout à fait différente de la tâche classique de mise en mémoire qui consiste à apprendre et à réciter une leçon. L'accent n'est pas mis sur la restitution du savoir, mais sur le sens des tâches scolaires pour chacun, sur le bilan personnel de la journée ou de la semaine en termes de construction des connaissances (p. 126).

¹⁰⁰ Lafont- Terranova J. (1999). *Pour une ethno linguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat. Université de Tours. Sous la direction de Nicole Guenier.

¹⁰¹ cité par Bertucci, 2006, p. 129.

¹⁰² *id.*

Le journal présente donc, à la fois « *le produit (connaissances linguistiques, textuelles, discursives) et le processus (perception de la tâche à accomplir)* » (p. 136). Pour ce faire, le rôle d'organisateur de l'enseignant semble crucial.

Tout d'abord, cette pratique doit être encadrée par une alternance des moments d'écriture individuelle et des moments de commentaire en classe. Des situations de discussion sur les faits appris, les tâches confiées, des interventions de l'enseignant au sein du groupe-classe, permettent par la suite de favoriser la prise de conscience individuelle et la co-construction des connaissances. De fait, c'est par ces moments collectifs d'interactions que

le sujet repense et réinvente sa propre histoire, il donne sens à ce qu'il a vécu, crée des liens entre les faits, les transforme en événements-pour-lui (Philippe Meirieu, 1998)¹⁰³.

D'où la construction de la pensée.

Les travaux de Marie J. Berchoud (2002), quant à eux, sont destinés aux futurs enseignants de langue étrangère. Elle affirme que cet outil ne se réduit pas à

un récit langagier ou d'apprentissage, ni compte rendu d'un rapport au langage ou aux langues, maternelle, étrangères, ni observation de classe en tant qu'observateur extérieur (p. 147).

Selon elle, le journal d'apprentissage est

un texte-pour-soi, et non un texte ou test en soi ; ce n'est donc pas un texte clinique ou sociologique, non plus qu'un texte littéraire ». Il « a partie liée avec un engagement personnel et motivé (dans tous les sens de ce terme) dans la formation au métier d'enseignant.

Il permet d'éclairer le cheminement d'apprentissage du sujet, ses relations avec la classe en tant qu'apprenant, sa réflexion didactique et pédagogique sur ce qui se passe en cours. Ces éléments le conduisent par la suite à réfléchir à son propre projet professionnel, son vouloir-être.

2.2.5. Le portfolio

Le portfolio est originaire du monde artistique et professionnel. Il apparaît aux États-Unis dans les années 1980 dans le monde scolaire, puis dans la formation d'enseignants comme un outil de formation et d'évaluation. Dans les pays européens, on trouve souvent sa mise en place dans l'enseignement des langues étrangères. En France, on voit parfois les termes *portefolio*, *portefeuille de compétences*. Ces dernières années, on

¹⁰³ Cite par Crinon, 2002, p. 138.

l'appelle également *portfolio numérique* ou *cyberfolio*. Nous garderons pour notre usage la forme anglo-saxonne de « *portfolio* » :

Qu'il soit présenté sous forme papier ou numérique, il s'agit

des collections de travaux assemblés par les enseignants et les élèves dans le but d'examiner non seulement les réalisations réussies, mais aussi les efforts, l'amélioration, les processus, le rendement. À travers la réflexion sur les collections systématiques de travaux, les élèves et les enseignants peuvent travailler ensemble à comprendre les forces de l'élève, ses besoins et ses progrès (Robert Tierney, Mark A. Carter et Laura E. Desai, 1991)¹⁰⁴.

Les études concernant la formation d'enseignants (Vanhulle, 2002 ; Bucheton, 2003 ; Michaud, 2012) montrent que c'est un instrument réflexif dont l'utilisation est bénéfique pour les formateurs comme pour les étudiants. La pratique du *portfolio* leur permet de réfléchir plus profondément sur leur style d'enseignement, leur façon de s'approprier des connaissances, leur désir d'échanges au sein d'un groupe de travail. Il constitue leur parcours d'écriture réflexive, puis leur construction identitaire.

Ainsi, qu'entendons-nous finalement par « écriture réflexive » ? En quoi l'écriture devient-elle un outil de formation à visée de réflexion ?

3. L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

On va essayer de prouver dans ce qui suit que le passage par la mise en mots d'une expérience professionnelle aide à l'appropriation de cette expérience et donc à son intégration dans un processus identitaire.

3.1. L'écriture réflexive : une activité complexe

Aucun étudiant ne nie le rôle essentiel de l'écriture dans son apprentissage : elle permet de mettre la pensée à distance pour mieux « *la retravailler, la complexifier, en développer les ramifications et les nuances* » (Chabanne, 2006, p 56). Il ne s'agit pas de l'écriture conçue comme trace comme on la trouve dans des tableaux, graphiques, schémas, listes de mots, formules mathématiques (Cros, 2006) mais entendue « *sous une forme descriptive, de récit, de « mise en intrigue », d'argumentation et d'explicitation* » (*id.*, p. 15). En effet, l'écriture permet de « *travailler sur des contenus de manière évolutive, dans la durée* » (*id.*), elle contribue à donner forme

¹⁰⁴ cité par Vanhulle, 2002, thèse de doctorat.

à favoriser des restructurations et des retours sur soi, dans un travail énonciatif où un « je » s'inscrit dans un discours qui l'érige en auteur et acteur réflexif (Vanhulle, 2009, p. 209).

C'est une activité complexe que Cros (2009, p. 43)¹⁰⁵ définit

comme tout processus ayant pour effet de laisser une trace sur un support à des fins de communication, que cette communication soit pour soi-même ou pour autrui.

Cette définition de l'écriture suppose que le contenu des écrits a un sens pour soi, mais qu'il peut aussi en avoir un pour d'autres.

Des travaux (Cros, 2006, 2009) montrent que l'écriture est considérée comme un outil de professionnalisation, un instrument qui permettrait le développement des compétences professionnelles sous certaines conditions. Cependant, toute écriture n'est pas nécessairement réflexive. Elle le devient quand elle est produite dans une perspective de changement de pratiques ou de réflexion sur sa pratique. Morisse (2006) souligne qu'il est nécessaire que l'écriture soit réflexive pour devenir une expérience formative. Pour elle, l'écriture a une valeur réflexive si elle aide à des mises en lien et donne du sens à des expériences vécues. Elle joue le rôle « *d'un journal de travail intellectuel* » (Chabanne, 2006, p. 56) dès que le praticien prend conscience de la nécessité de conserver des états successifs de son projet comme traces d'expériences professionnelles. Dans ce sens, elle ne se limite pas à être un outil mais plutôt un lieu de réflexion où elle « *s'adresse à des pairs professionnels dans un climat de partage d'expériences* » (Cros, 2006, p. 16). La réflexion s'appuie donc non seulement sur le processus d'écriture mais aussi sur l'objet dont il parle. C'est « *un lieu d'autonomisation, d'autorégulations* » (Vanhulle, 2002, p. 235), c'est-à-dire une prise de recul à propos de l'action effectivement réalisée. L'activité d'écriture fait partie, par conséquent, de « *la zone interne de proche développement, en relais des zones externes multiples que peuvent constituer les interactions sociales dans la classe* » (id.). Elle permet au sujet de revenir et réfléchir sur sa propre pratique, de l'analyser, et ainsi de l'améliorer.

Lafortune (2014) définit l'écriture réflexive comme « *un dispositif structurant utilisé pour réfléchir sur sa pratique professionnelle et pour l'analyser a posteriori* » (p. 37).

Bishop et Cadet (2007) précisent que

¹⁰⁵ cité par Lafortune, 2014, p. 36.

l'écriture réflexive est le lieu de la réflexion, dans le sens de l'élaboration de la pensée, mais elle est également un jeu de reflet et de transformation du sujet (p. 10-11)¹⁰⁶.

Aussi contribue-t-elle non seulement au développement des compétences professionnelles et d'une identité professionnelle, mais aussi à la construction de savoirs d'expérience.

Mais comment favoriser la réflexivité quand on écrit sur sa pratique professionnelle ?

3.2. En quoi l'écriture favorise-t-elle l'activité réflexive du sujet ?

En sachant que la verbalisation de l'action par le sujet est au cœur de toute formation professionnelle, Morisse (2014, p. 17-23) souligne cinq composantes favorisant l'écriture réflexive : la mise en mots de l'action, la mise en récit de l'expérience vécue, la fonction de médiation cognitive, la dimension dialogique et l'élaboration d'un travail de positionnement.

3.2.1. La mise en mots de l'action

L'écriture sur sa pratique devient une « écriture réflexive » en particulier si elle sert de « *dire le faire* », ce qu'appelle Morisse (2006) « *le réfléchissement* ». Cette activité invite le sujet à expliciter et à communiquer son action. Mais comment rendre compte de l'action lorsqu'un sujet ne fait jamais la même chose au travail ? La mise en mots de l'action est d'autant plus difficile que le désir de communication et l'engagement à l'action semblent individuels et ponctuels. Alors, quand faire est-il vraiment facile à dire et à écrire ? Et quand dire est-il évident à écrire ? Certains sont favorables au fait de produire un écrit, d'autres moins. D'autres sont facilement accessibles au fait de produire un énoncé. D'autres encore résistent à parler ainsi qu'à écrire. Cros (2006) ajoute qu' « *écrire n'est pas un geste évident, couramment employé pour certains, craint pour d'autres, surtout lorsqu'il porte sur sa propre pratique !* » p. 15).

Ces difficultés langagières proviennent d'un double passage : celui du faire au dire ou à l'écrit et celui du dire à l'écrit. Josiane Boutet (1995)¹⁰⁷ affirme :

l'accomplissement du travail ne donne pas lieu à un véritable travail social de verbalisation : il se fait, il s'accomplit, il est le lieu de savoir-faire incorporés [...] Mais il est le lieu aussi du secret de ce qui ne doit pas se dire puisqu'on se conduit différemment de ce qui est prescrit de faire (p. 261).

¹⁰⁶ cité par Lafortune, *id.*, p. 37.

¹⁰⁷ cité par Morisse, 2014, p. 18.

En situation professionnelle, il apparaît toujours des écarts entre ce qui est prescrit, attendu par l'individu ou l'institution, et ce qui est réellement effectué. Le professionnel mobilise donc des schèmes d'action ou même des savoirs d'expérience quand il est confronté à des imprévus. L'expérience est parfois si difficile, douloureuse même inconsciente, que la retravailler exige une charge cognitive considérable, comme le dit Schwartz (2004)¹⁰⁸ : « *il doit également faire un travail important sur la langue pour faire comprendre ce qu'il y a de singulier dans l'évènement à traiter* » (p. 21-22). Ce travail sur la langue suppose au sujet de maîtriser des différents types de discours attendus en fonction des formes personnelles du genre d'écriture.

La mise en mots de l'action conduit donc le praticien à effectuer un travail sur soi et sur le langage, participant ainsi au processus de mise en récit de l'action vécue.

3.2.2. La mise en récit de l'expérience vécue

Écrire sur une expérience vécue permet au sujet d'avoir un retour sur soi et une prise de conscience sur ce qui s'est produit (Morisse, 2006). Il s'agit de *décrire le faire* dont les niveaux de prise de conscience dépendent de la maîtrise de l'activité langagière de chaque individu. Michel de Certeau (1990)¹⁰⁹ décrit ce processus comme suit : « *la narrativisation des pratiques serait une « manière de faire » textuelle, avec ses procédures et tactiques propres* » (p. 119). C'est un travail de « *mise en intrigue* » de l'action telle qu'elle a été vécue (Cros, 2006). En se racontant, le sujet construit son propre récit sur la base des ingrédients de l'expérience. Par ce processus de narrativisation, le narrateur s'attribue son passé, lui redonne du sens et de la valeur, pour en faire une partie de soi :

L'art de raconter, par l'intermédiaire du travail de composition, favorise la fiction et la distanciation par rapport au texte (Morisse, 2014, p. 19).

Cependant, le récit ne consiste pas seulement à une suite d'actions proprement dites, il a aussi « *un pouvoir d'effectuation sur ce qu'il raconte* » (Christine Delory-Momberger, 2013, p. 9)¹¹⁰. C'est d'ailleurs sur cette « *puissance d'agir* » du récit que reposent « *les démarches de formation qui font appel aux « histoires de vie » pour engager des processus de changement et de développement chez les sujets* » (*id.*). Dans

¹⁰⁸ *id.*

¹⁰⁹ cité par Morisse, *id.*, p. 19.

¹¹⁰ *id.*

ce sens, se raconter peut favoriser « *des prises de conscience, des changements, des perspectives de développement chez le narrateur* » (Morisse, *id.*). Bref, la mise en récit permet une transformation de soi tant sur le plan identitaire que sociocognitif à partir des vécus professionnels, d'où des prises de conscience pouvant participer à un travail de théorisation.

3.2.3. La fonction de médiation cognitive de l'écriture

L'écriture s'effectue par la prise de contact direct avec l'objet et, dans le même temps, par la prise de distance par rapport au même objet. En écrivant, l'auteur se trouve dans une double position de sujet/objet. D'une part, il est sujet de l'action ; et d'autre part son action et lui-même deviennent objets de l'activité scripturale. Le texte devient un élément médiateur, comme souligne Morisse (2014)

entre soi et soi, entre soi et l'action vécue, entre soi et le langage, comme facteur de développement des compétences langagières et cognitives des individus concernés (p. 20).

permettant de créer de nouveaux rapports entre l'auteur et son action. Dans ce cas, le « je » - sujet de l'action - est censé adopter une attitude d'auto-observation, d'auto-analyse, de mise en question et d'expérimentation de ce qui s'est produit. Le « je » devient alors un autre. Cette double position de sujet/objet favorise le développement de l'activité réflexive du sujet. En effet, en écrivant, le sujet découvre des aspects de lui-même par la prise de recul des actions passées.

L'activité d'écriture exige une mobilisation à la fois de compétences réflexives et de compétences langagières. Morisse affirme que « *les compétences réflexives sont constitutives du fonctionnement et du développement des compétences professionnelles* » (2006, p. 221). Elles renvoient aux savoirs méthodologiques et théoriques mobilisés dans les pratiques réflexives. Voici une liste non exhaustive de ce type de savoirs :

savoir problématiser sur sa pratique, interroger l'action, travailler sur soi, remettre en question ses représentations, analyser l'action en prenant en compte sa complexité, l'analyser de façon critique, la mettre en relation avec d'autres expériences, la confronter à des discours théoriques, anticiper sur des changements, sur les possibilités de la transférabilité, pouvoir transmettre, communiquer aux autres, faire face à des événements imprévus, faire preuve d'innovation, etc. (*id.*, p. 222).

Elle réside également dans une activité de nature métalangagière :

Toute activité d'écriture implique une activité épilinguistique et même métalinguistique dans la mesure où il faut sans cesse arbitrer des décisions linguistiques à tout niveau, choix des mots, choix des structures des arguments comme de leur arrangement textuel (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 56)¹¹¹.

Elle aide à un travail sur la langue, de mise en organisation du texte de manière cohérente et lisible pour faire comprendre le lecteur sur ce qui s'est passé, ce qui est à tirer, à réguler, à améliorer, bref, sur les effets des actions professionnelles. Pour ce faire, l'auteur est invité à faire des choix de situation d'énonciation, de style, de discours adéquats au(x) destinataire(s) visé(s). C'est un « *contrôle conscient et distancié de l'acte de parole* » (Bucheton, 1995, p. 77)¹¹².

Cependant, se doter de compétences réflexives et langagières est loin de garantir une écriture réflexive. L'acte d'écrire est moins évident qu'on ne le croit.

3.2.4. La dimension dialogique

Les travaux spécialisés montrent que l'écriture réflexive du sujet vient d'interactions interpersonnelles. Au sein du groupe de travail, en classe ou en milieu de terrain, les gens parlent, échangent, interrogent, discutent, analysent et écrivent à partir de leur action et de celle de leurs pairs. Dans certains dispositifs, l'oral précède l'écrit. Il favorise d'abord la mise en mots de l'action ; puis il enrichit les informations, échanges et discussions entre pairs, et enfin il développe la capacité d'écoute, de respect et de réaction active. Même si un sujet parle peu, il peut bénéficier d'un retour sur soi-même et sur ses activités à partir de cette communication. L'oral joue donc un passage du faire à l'écriture grâce aux interventions des pairs et des formateurs. Il permet au scripteur de revenir à ce qui a été réalisé et écrit, de communiquer sur ces points, d'en discuter, de les analyser avant d'engager un véritable travail de réécriture. L'oral peut ainsi prévenir ou débloquer certaines difficultés éventuelles en cours de la rédaction.

3.3. Du travail de positionnement à la construction de soi-même

Le public de notre recherche est fait de futurs enseignants de français dont les écrits portant sur leurs pratiques se sont produits au cours de la formation initiale (en 5^e, 6^e et 7^e semestres), intercalée par le premier stage en collège (qui se déroule au 6^e semestre). Ainsi, ont été mentionnées plusieurs traces d'expérience de stage dans deux écrits sur

¹¹¹ cité par Morisse, *op.cit.*

¹¹² *id.*

trois ; c'est également ainsi qu'émergent des réflexions sur les premiers contacts avec le métier, lors des entretiens semi-directifs effectués à la suite du deuxième stage (qui a lieu au 8^e semestre).

Les retours de stage constituent donc un moment singulier du processus réflexif demandé, permettant de mieux s'approprier tant les savoirs théoriques que les savoirs d'action, et même les savoirs d'expérience, notamment durant le deuxième stage. Aussi se construit une image de soi dans le métier, c'est-à-dire une identité professionnelle.

3.3.1. Les retours de stage : objet de réflexion sur l'action

Le travail de positionnement relève d'une quête de reconnaissance théorique, éthique et politique en fonction du contexte de travail du sujet (Morisse, 2014, p. 22).

3.3.1.1. La conceptualisation de l'action professionnelle

Dans un contexte de formation, un étudiant peut effectuer un travail de positionnement théorique en vue de surmonter des tensions avec l'enseignant. Pour Vanhulle (2005, p. 163),

s'énoncer en tant que sujet réflexif amène l'étudiant à entrer dans un véritable travail de positionnement (éclairé par des théories, des pratiques), à affronter ce qui fait tension et opérer des choix, quitte à revoir ses conceptions de départ, ses stéréotypes, quitte aussi à affronter ce qui fait mal (cité par Morisse, *id.*).

En écrivant, tout étudiant adopte à la fois une double attitude, passive et active. L'attitude dite passive du sujet est marquée par ses émotions, ses sentiments et ses pensées au cours de l'activité en action. L'attitude dite active « *s'applique à la conscience qui embrasse, appréhende l'objet par la perception et par le raisonnement* » (Anzieu, 1981)¹¹³. Les tensions peuvent être des exigences de validation d'un dossier de fin de semestre ou d'un mémoire de fin de cursus ; ou encore des contraintes rédactionnelles auxquelles un étudiant est soumis. Grâce à ces enjeux de l'écriture, naît un processus dynamique qui favorise une double fonction cognitive et créative chez le sujet.

Un « bon » retour de stage, quant à lui, permet un travail sur les représentations et sur les finalités essentielles du métier, à partir des situations professionnelles vécues. Il s'agit de

¹¹³ cité par Morisse, 2006, p. 219.

travailler la conceptualisation au cœur de l'action, c'est-à-dire la compréhension de ce qu'on fait et pourquoi pour développer les capacités d'action en fonction des logiques et exigences des situations, comme le dit Patrick Mayen (2003b, p. 3)¹¹⁴.

La conceptualisation de l'action professionnelle peut venir de modalités plus personnelles quand le futur professionnel se met dans une situation où il est sollicité pour en être responsable, pour agir de manière efficace, bref, pour construire lui-même des moyens d'action pertinents. Le transfert de la conceptualisation de l'action à l'agir en situation ne se fait pas de pratique à pratique, mais il nécessite le passage par une théorisation, une réflexion systématisée sur les actions entreprises.

3.3.1.2. La construction de soi

Jorro (2005) propose des seuils de réflexivité à trois dimensions, permettant au sujet de faire part de sa pensée dès ses premiers contacts avec les situations professionnelles. Il s'agit du reflet, de l'interprétation et de la fonction critique-régulatrice.

Le seuil du reflet réside dans les observations et descriptions des éléments de la pratique jugés importants par le professionnel débutant. La fonction d'analyse est moins marquée que celle de justification du déroulement de la situation, malgré l'abondance des connecteurs logiques. Les énoncés se produisent de manière rapide et linéaire. Le questionnement identitaire, le retour réflexif, tiennent une place peu importante.

L'interprétation permet au sujet de s'engager pleinement dans sa pratique en problématisant et en conceptualisant autour d'un fait relevé. Dans la plupart des cas, la prise de parole vient de l'émotion et les affects qu'il a vécus, d'où une confrontation entre le « moi » et le « je » marquée par une tension identitaire et professionnelle. Le retour de stage lui permet de prendre conscience de sa subjectivité lors de la confrontation avec les interprétations d'autrui.

La fonction critique-régulatrice est caractérisée par la proposition d'alternatives aux problèmes rencontrés et la formulation de prescriptions à adopter. Le sujet, à partir d'une situation précise, se questionne, organise son analyse autour d'un réseau de notions ou de concepts. Ce recours théorique lui permet de prendre du recul sur son choix méthodologique, de l'affirmer, de réguler sa conception de l'activité.

¹¹⁴ cité par Beckers, 2012, p. 298.

3.3.2. *Des postures réflexives...*

À partir de ses travaux sur les journaux de bord d'enseignants de l'école et de collègue au sein de la formation initiale, Jorro (2005) constate que la pensée des praticiens s'organise et se développe autour des trois postures réflexives qui suivent : le retranchement, le témoignage et le questionnement.

3.3.2.1. *Le retranchement*

Le retranchement est une forme d'esquive dont dispose le futur enseignant pour ne pas parler de ce qui pourrait être intéressant dans sa pratique. Cette position qui est, selon Jorro, due à « *la peur de se montrer dans sa différence, d'être visible, donc lisible et ainsi exposé au jugement* » (p. 5) apparaît le plus souvent chez les novices. Du côté des professeurs-stagiaires, cette attitude de retrait leur permet de se protéger face au jugement négatif ou à la dévalorisation d'une pratique présentée possiblement comme opposée à la routine, à la conformité au sein du terrain.

3.3.2.2. *Le témoignage*

Opposé à la posture précédente, le témoignage se caractérise par une attitude d'acceptation du praticien à analyser ses activités réalisées. Ainsi celui-ci montre un intérêt à faire comprendre ce qu'il vit, à élucider sa pratique et en discuter. Il se prête volontiers à la réflexion collective en situation d'analyse des pratiques. Ce geste de partage permet à l'acteur d'avoir un retour sur l'action effectuée, donc sur le travail de décryptage de ce qui pourrait lui échapper au cours de l'action.

3.3.2.3. *La posture de questionnement*

La posture de questionnement, quant à elle, met en valeur la signification des éléments de la réflexion d'un individu envers sa pratique. Jorro dit qu'« *il faut souvent de nombreux échanges pour que l'interlocuteur concède l'existence d'une réflexion en cours* » (p. 5). En effet, le praticien qui possède cette posture ne fait part que des problèmes rencontrés en cours de séance suite à des jours de réflexion. Il s'interroge, revient en pensée sur une pratique réalisée, cherche à comprendre dans et par l'action. Pour le bon fonctionnement de ce type de posture, il faut installer une attitude de confiance au sein du groupe d'analyse, dans la patience et l'intercompréhension de

chaque interlocuteur. C'est pourquoi, il est rare que les praticiens choisissent d'adopter cette posture.

Dans une perspective de réflexivité, le développement professionnel correspond à savoir changer de posture. Le passage d'une posture à une autre ne peut être réalisé que par le praticien lui-même en fonction de ses vécus professionnels. À partir de la posture de retranchement vers celle de témoignage, le praticien peut sans doute faire face à des « *impasses du métier* » et cherche à saisir les « *points de cohérence qui fondent la pratique* » (*id.*, p.15). Du témoignage au questionnement, l'individu souhaite, à partir des points d'obstacles en cours de l'action, problématiser la situation pour mieux l'élucider, la penser et la conceptualiser.

3.3.3. ...au processus auto-évaluatif

Le modèle de réflexivité de Jorro consiste en un processus auto-évaluatif caractérisé par des dimensions subjectives. Il présente des formes auto-évaluatives qui sont au nombre de quatre : l'auto-évaluation et la tentation de l'idéal-type, l'auto-évaluation troublée par l'idéal de soi, l'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales, l'auto-évaluation annexée par la pensée narrative. En voici une rapide description.

3.3.3.1. Une influence idéologique

La première forme auto-évaluative s'effectue lorsque le praticien tisse ***une image idéale*** de soi relative à la norme de l'action. L'écart entre ce qui existe dans l'imaginaire et le réel du praticien risque d'empêcher celui-ci de se prononcer sur son analyse. Une prise de conscience entre l'idéal-type et le devoir-être invite à une co-évaluation permettant une confrontation entre des acteurs concernés.

3.3.3.2. Une influence psycho-identitaire

La deuxième forme ou « ***idéal de soi*** » vient du désir d'affirmer son image de soi. Elle invite le praticien à faire l'expérience d'une transformation et d'une régulation dans et par l'action lors de l'interprétation de ses pratiques. Le devenir autre et autrement n'est jamais évident puisqu'il s'agit d'un processus sollicitant un temps de réflexion important de l'acteur.

3.3.3.3. *Une influence sociale*

Le troisième type auto-évaluatif dépend des *transactions sociales* à travers lesquelles l'individu est censé faire attention à ses manières de dire, d'être et d'apparaître devant les autres (Goffman, 1973, cité par Jorro, 2005). Le métier d'enseignant, souvent qualifié de « noble » et marqué par une reconnaissance sociale dans la plupart des cultures du monde, ne peut pas nier les codes sociaux au cours de la pratique professionnelle. Alors le choix des mots a besoin d'une précision essentielle pour que « *le dit semble admis, partagé, acceptable au sein du groupe en situation d'analyse* » (Jorro, *id.*, p. 8).

3.3.3.4. *Une influence épistémologique*

La dernière forme auto-évaluative est annexée par la *pensée narrative*. Le praticien qui adopte ce modèle a tendance à relater une situation vécue, ou même à l'explicitier au cours des échanges entre pairs. La présentation des événements et/ou des micro-actions du récit permet à son acteur de construire sa propre réflexion sur sa pratique. Pourtant cela risque de détourner la fonction critique dans la mesure où les ressentis et les impressions sont largement abordés sans tenir compte du retour de ce qui fait sens pour le praticien.

Mais tous ces écrits réflexifs, et donc formatifs puisqu'ils sont inclus dans des parcours de formation et initiés par les formateurs, demandent à être évalués, ne serait-ce que pour voir se dessiner des progressions du côté des formés. Comment évaluer la réflexivité d'une démarche ?

3.4. L'évaluation du développement réflexif

Selon Vanhulle (2004), l'évaluation du développement réflexif en formation consiste à soutenir l'émergence d'une pensée critique et créative (voir chapitre 3, point 4.2) qui se structure dans un discours « *impliqué et authentique* » (p. 24). Il s'agit d'un processus dialogique à plusieurs dimensions que le sujet construit en écrivant, en interaction avec les autres acteurs de la formation et avec les réalités professionnelles qui l'entourent. Impliquée dans le cadre de la formation, cette évaluation est appelée à devenir formative et certificative (voir chapitre 3, point 3.3).

3.4.1. L'évaluation des textes réflexifs comme « produits »

Mettant l'accent sur diverses formes de réflexivité (voir chapitre 3, point 6), Vanhulle (*id.*) propose des critères d'évaluation autour de trois axes principaux : celui des savoirs théoriques, celui des pratiques et celui de la transformation en propre des savoirs.

En ce qui concerne **les savoirs théoriques**, la pensée critique et créative chez les étudiants s'appuie non seulement sur leur restitution des concepts avec exactitude et pertinence mais aussi la mobilisation de ces concepts dans des situations complexes. Il s'agit de savoir les mettre en réseau avec des concepts analogues, d'analyser leur implication pour la pratique ou de les utiliser pour revenir aux pratiques.

L'évaluation **des pratiques** se fait lorsque les étudiants sont invités à décrire une séquence ou séance d'enseignement assurée par eux-mêmes ou par un groupe (notamment dans le cas de notre recherche) et à déterminer en quoi ils ont ou non atteint des objectifs, indicateurs à l'appui. L'évaluation peut porter sur des critères « objectivants » (voir chapitre 3, point 4.3.1) plutôt que sur de simples impressions ou de sentiments d'(in)satisfaction.

Autour de **la transformation en propre des savoirs**, les critères d'évaluation peuvent se centrer sur :

- le souci de recherche, le fait de savoir s'interroger, étayer ses idées.
- le souci de déboucher sur des conclusions, des questions, sur une mise en perspective de la trajectoire intellectuelle.
- le souci de mettre en évidence des évènements de formation à partir desquels des connaissances nouvelles ont pu se construire et les tensions internes que ces évènements ont provoquées.
- le souci d'une prise de parole en « je », d'un positionnement d'auteur.

Mais c'est par le langage et l'action du et sur le langage que passent ces moments réflexifs. Il importe donc de mettre en place des critères d'évaluation qui incluent la dimension langagière.

3.4.2. L'évaluation du cheminement réflexif comme action langagière

Le cheminement réflexif se manifeste dans les usages de la langue et dans l'évolution des usages du sujet quand celui-ci argumente ses opinions, propose un projet didactique, d'où la construction de son identité professionnelle. Le travail réflexif se caractérise, d'une part, par toutes les traces d'énonciation subjective dans le discours, et

d'autre part, par des formes de modalisation, à savoir celles de type *logique* (la quête de lois, du véritable dans un monde objectif), celles de type *déontique* (la quête de conformité à ce qui semble socialement juste et légitime), celles de type *appréciatif* (les voix issues du monde subjectif), celles de type *pragmatique* (le positionnement du « je » comme agent responsable). Cependant, si l'on peut évaluer les contenus produits, on ne peut évaluer en termes de performances les chemins langagiers qui mènent à ces contenus. Seuls des critères de clarté, de lisibilité ou d'adéquation de la langue peuvent intervenir.

Le plus important n'est pas de produire une « belle écriture », poétique, narrative voire imaginaire, mais de s'engager dans un processus intermédiaire entre la pratique professionnelle et sa verbalisation. Cette dernière rompt avec l'habituel compte-rendu d'expérience ou de récit d'un vécu, pour se situer à mi-chemin entre une écriture narrativo-descriptive et une écriture de retour sur ce qui a pu se passer lors de l'action concernée, ce qui aurait pu se passer et ce qu'il serait convenu de se passer, tout cela dans un souci de communication à autrui.

4. RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Nous avons essayé d'examiner dans ce chapitre les diverses facettes de la réflexivité dans sa modalité écrite, ainsi que ses incidences sur le sujet scripteur, du point de vue professionnel. Les définitions et catégorisations proposées par les chercheurs donneront un cadre à nos analyses pour décrire et évaluer les activités réflexives de nos étudiant.e.s.

Nous sommes donc à même, à ce niveau de notre réflexion, de présenter les données réunies pour examen et la façon dont nous comptons les analyser. Ce sera l'objet de la partie suivante.

PARTIE 3 : LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

La méthodologie de la recherche est le cœur de tout projet scientifique. Elle réside d'abord dans le déroulement des lectures : de la découverte des savoirs à connaître aux choix théoriques permettant de limiter le champ de recherche et de définir la problématique. Elle permet ensuite le tri des modes d'investigation à partir des fondements conceptuels déterminés pour déboucher enfin sur les analyses du corpus recueilli.

En choisissant le dispositif d'écriture réflexive comme support privilégié d'une professionnalité en construction identitaire de futurs enseignants, notre projet s'inscrit dans plusieurs champs et niveaux de recherche, qui sont en partie descriptif, comparatif et compréhensif, mais également à visée praxéologique. Quant aux champs de recherche, ils concernent, comme déjà dit, les Sciences du langage, les Sciences de l'Éducation et l'ergologie qui fait pour l'instant, en France, partie du domaine philosophique – champs qui se définissent pour nous par leur intersection.

Nous allons exposer ci-dessous la façon dont nous avons effectué notre recueil de données et les conditions de ce recueil. Nous en expliciterons les choix avant de montrer comment nous avons constitué notre corpus à partir des données puis comment et pourquoi nous avons fait nos choix d'analyse.

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

Le chapitre qui suit est consacré à présenter le recueil de données que nous avons effectué pour notre recherche et à en justifier les options. Nous montrerons ensuite comment nous avons constitué notre corpus observable à partir de ces données.

1. CADRAGE DE L'ENQUÊTE

1.1. Déroulement de l'enquête

L'enquête de notre recherche est composée d'un double corpus écrit et oral réalisé sur une durée de 18 mois auprès des étudiants de 3^e année de licence en formation initiale des enseignants de FLE à l'UP de HCMV au cours de 2 années académiques consécutives : 2017-2018 et 2018-2019. Répartis pendant les 4 derniers semestres du cursus universitaire, les écrits demandés aux étudiants dans notre dispositif de formation sont de différentes natures : journaux d'apprentissage, rapports de stage, dossiers réflexifs portant sur des pratiques professionnelles. Le corpus oral sous forme d'entretiens semi-directifs s'est effectué au terme de la formation. Nous avons en effet mis en place un dispositif expérimental, en collaboration avec d'autres collègues formatrices qui ont ouvert la voie de la réflexivité en formation des enseignants, comme expliqué dans les chapitres précédents. Les étudiants ont ainsi été invités, dans plusieurs modules, à réaliser quelques travaux écrits pour approfondir leur vécu et leurs questionnements pendant leurs pratiques d'enseignement.

Le tableau 15 ci-dessous récapitule les 4 phases de notre recueil de données.

Types de données	Modules de professionnalisation	Année correspondante au cursus de formation	Périodes de recueil de données
Journaux d'apprentissage	Construction des compétences d'enseignement	Année 3 Semestre 5	Décembre 2017
Rapports de stage	Stage professionnel 1	Année 3 Semestre 6	Avril 2018
Dossiers réflexifs	Analyse des pratiques professionnelles	Année 4 Semestre 7	Décembre 2018
Entretiens semi-directifs	Plus de cours	Année 4 Semestre 8	Juin 2019

Tableau 15 - Déroulement chronologique de l'enquête

L'échantillon choisi est composé des 24 étudiants de la promotion 2015-2019 qui ont accepté de nous envoyer leur travail écrit au terme de chaque module de professionnalisation et de nous accorder un entretien à l'issue de leur apprentissage universitaire. Toutes les productions écrites ont été envoyées par voie électronique en fin de semestres 5, 6 et 7. Les journaux d'apprentissage et les dossiers réflexifs sont des résultats issus des apprentissages dans le cadre des modules de professionnalisation du

métier d'enseignant (*CCE, APP*) tandis que les rapports de stage s'effectuent sur le terrain, suite au premier stage professionnel dans les collèges à Ho-Chi-Minh Ville.

Quant aux entretiens, ils ont été produits auprès du public en question en langue vietnamienne, juste après leur deuxième stage dans les lycées à HCMV et Ben-Tre (grande province située dans le delta du Mékong), soit au semestre 8. Ils avaient pour but de vérifier ce qui n'a pas pu être explicité dans le corpus écrit, à cause des contraintes de la tâche écrite.

1.2. Objectif de l'enquête

Les supports choisis visent à repérer des traces de réflexivité des futurs enseignants de français en formation, l'avancée de cette réflexivité et ses répercussions sur leur apprentissage de leur futur métier. Ils sont rédigés en étapes différentes et successives et témoignent de la professionnalisation en cours de ces futurs enseignants. Notre hypothèse est qu'écrire aide à cette professionnalisation, voire permet de l'accélérer ou de la préciser. Les faits observés, apprentissages obtenus, événements et expériences vécues durant ces périodes d'écriture seront organisés et regroupés sous des rubriques thématiques dont la synthèse forme l'identité professionnelle d'un enseignant de langue étrangère, en contexte vietnamien. Ces catégories chronologiquement classées permettront sans doute des rapprochements et des comparaisons. L'analyse de ces écrits professionnels a pour objectif d'identifier des traces d'une professionnalité en construction de futurs enseignants de français : il s'agit de leur appropriation des savoirs et leurs premières pratiques professionnelles en formation, de leur engagement lors des contacts professionnels en milieu de stage et de leur prise de conscience sur le métier et des questionnements qui en découlent.

Les entretiens semi-directifs qui leur succèdent permettent de mieux comprendre l'évolution professionnelle des enquêtés à l'issue d'un cursus de formation à travers leurs propos, explicitations, réflexions de manière spontanée, suscitées par nos sollicitations.

1.3. Les particularités du public

Notre public de recherche, âgé entre 20 et 22 ans, se compose de futur.e.s enseignant.e.s de FLE dont la majorité sont des filles, soit 22/24 étudiant.e.s. Cette disproportion a pour origine des mouvements culturels et sociaux. D'abord, elle vient

d'une représentation sur le métier d'enseignant au Viêt-Nam. L'enseignement, considéré comme une activité simple et facile, correspond à un prestige social qui semble depuis toujours convenir plutôt aux femmes qu'aux hommes dans notre pays. Exercer le métier d'enseignante peut permettre à une femme d'avoir plus de temps pour sa propre famille ultérieure - une fonction réputée « divine » particulièrement réservée à toute mère de famille vietnamienne. Pour les parents, ce métier évite également des concurrences permanentes qu'on trouve dans autres métiers, il est donc censé offrir une vie plus ou moins tranquille à leurs enfants. De plus, des activités d'orientation professionnelle sont peu prioritaires et même invisibles dans le système éducatif du pays. Celui-ci s'appuie, au niveau secondaire, sur un programme d'études dont le volume portant sur les connaissances académiques est considérable, et au niveau universitaire, sur une sélection stricte à l'entrée, puis une formation centrée plutôt sur la théorie. Rares sont les formations professionnelles à l'université qui répondent à une cohérence entre le curriculum de formation et les demandes du marché. Cela amène à des choix professionnels davantage sur la base des tendances du marché de la formation que sur celle des motivations personnelles et professionnelles chez les jeunes. Les filles privilégient les sciences sociales, les garçons les sciences naturelles. Nos enquêtés composés de deux garçons seulement peuvent être expliqués dans ce sens.

La deuxième particularité consiste en l'hétérogénéité de niveau de français de nos enquêtés.e.s. Cette tendance est connue à l'UP depuis l'an 2010, suite à la mise en œuvre du système de formation à crédits capitalisables - SFCC permettant de recruter de vrais débutants en langue pour la formation des enseignants de langue. Le nouveau dispositif de formation a obligé une reconstruction du curriculum de formation selon lequel l'enseignement du français se fait dès la première année. Parmi nos enquêtés.e.s, seules trois ont acquis un niveau de français équivalent B2 selon le CECRL¹¹⁵ ; deux d'entre eux sont au niveau A1 ; le reste est fait de vrais débutants. Cela explique que nous ayons choisi de faire notre enquête écrite et orale en vietnamien.

2. RECUEIL DES DONNÉES : LES DIVERS OUTILS D'ENQUÊTE

Rappelons que notre recueil de données est fait de trois types de productions écrites, demandées aux étudiant.e.s futur.e.s enseignant.e.s de français, à des moments-clés de leur formation, pour les faire réfléchir sur leur futur métier et leur avancée personnelle

¹¹⁵ Le Cadre Européen Commun pour les Langues.

dans son appropriation. Nous leur avons adjoint des données complémentaires sous forme d'entretiens, que nous détaillerons ci-dessous.

2.1. Le journal d'apprentissage (JA)

Le journal d'apprentissage fait partie des évaluations qui s'inscrivent dans le cadre du module *CCE*. Il se construit sur une durée de 15 semaines de formation, qui a lieu en trois séances de 50 minutes hebdomadaires, soit 38 heures de cours en classe. Les étudiants y sont appelés à prendre des notes sur ce qui se passe autour de leur appropriation des savoirs, de leur réalisation des tâches à la fois individuelle et collective proposées, de leurs premières expériences pour tenir une classe simulée, bref, de leur processus d'apprentissage professionnel. Les consignes de la rédaction du JA sont les suivantes :

« Le journal d'apprentissage est un dossier d'évaluation individuel portant sur la réalisation des tâches d'apprentissage, les enseignements tirés à l'issue des activités organisées dans le cadre du module, à savoir : préparatifs pour les simulations, pratiques d'enseignement destinées à la classe simulée, auto-évaluation et régulation de ses pratiques d'enseignement, bilans des activités d'enseignement simulées du groupe-classe.

Le travail rédigé en vietnamien doit compter 10 pages au minimum. Il sera saisi à 1 ½ interligne, caractère Times-New-Roman, police 13. Il sera remis au secrétariat du département en 2 exemplaires ».

Les critères d'évaluation du JA s'appuient :

- *Sur le fond* : l'évaluation centrée sur les capacités de décrire ; d'analyser, d'expliquer ; de synthétiser, de donner ses réflexions.
- *Sur la forme* : nombre de pages, police de caractère ; forme correcte d'un journal ; lisibilité.

Les JA des 24 étudiants ont été recueillis en fin de semestre 5, soit en décembre 2017.

2.2. Le rapport de stage (RS)

Le rapport de stage est réalisé par les futurs enseignants durant leur premier stage de cinq semaines dans le secondaire dont l'objectif majeur est de les habituer aux réalités de terrain. Il illustre leurs traces d'expériences dans le métier dans un double rôle : celui d'enseignant référent d'une classe attribuée et celui d'enseignant de français. Par

conséquent, le rapport portant plutôt sur les activités d'un enseignant référent est composée de trois grandes parties¹¹⁶ :

- la première consiste à exposer la méthodologie d'étude de terrain : étude de dossiers, de documents ; étude des réalités d'éducation ; visite des parents d'élèves, etc.
- la deuxième présente le contexte de l'établissement scolaire où se déroule le stage. Il s'agit des informations sur trois pôles principaux : d'abord les questions administratives (organisation et structure de fonctionnement, logistiques, corps d'enseignants, effectifs d'élèves, nombre de classes, conditions d'enseignement-apprentissage) ; ensuite les fonctions et missions d'un enseignant du secondaire (enseignant disciplinaire, enseignant référent), dossiers d'élèves ; instructions officielles sur les modalités d'évaluation, sur le classement, sur la rédaction des appréciations des bulletins scolaires ; puis les élèves (leurs résultats d'apprentissage) ; et enfin les activités parascolaires (préparer des numéros de chant ou de danse, des expositions, etc. lors de la Fête du Têt, Fête des enseignants, Fête des femmes, etc.).
- la troisième concerne des leçons pédagogiques tirées des premières expériences professionnelles par les professeurs-stagiaires.

L'évaluation de cette pratique professionnelle est basée sur les critères suivants :

➤ *Sur le fond* :

- Etre assidu aux réunions du groupe de stagiaires.
- Maitriser la situation d'éducation de l'établissement.
- Maitriser les fonctions et missions d'un enseignant secondaire.
- Tenir compte des particularités des élèves de sa classe responsable.
- Construire un planning des activités de stage.
- Maitriser les modalités d'évaluation et le classement des élèves.

➤ *Sur la forme* :

- Lisibilité ; informations riches, pertinentes ; structure logique.

Les RS des 24 étudiant.e.s ont été recueillis en fin de leur premier stage dans le secondaire, soit en avril 2018.

¹¹⁶ La structure du RS, prescrite dans le règlement intérieur des stages pédagogiques, s'adresse à tous les stagiaires des départements de l'UP.

2.3. Le dossier réflexif (DR)

Le dossier réflexif, considéré comme outil d'évaluation du module d'APP, porte sur les pratiques professionnelles des formés en formation ou en stage. Sur une durée de 15 semaines à raison de 90 minutes hebdomadaires, soit 23 heures de cours en classe, cette écriture les invite, d'une part, à expliciter leurs premières expériences professionnelles ou celles d'autrui sous la lumière des concepts théoriques de type pédagogique et didactique ; à prendre du recul sur leur vécu en tant que professeur ; et d'autre part, à réfléchir *dans* et *sur* leur action afin de mieux se préparer pour le deuxième stage dans le domaine des compétences et de la cognition. En effet, étant considéré comme le résultat d'un processus de formation professionnalisante au niveau de la conceptualisation, ce type de rédaction devrait permettre aux étudiants de verbaliser, structurer, ordonner et formaliser leur pensées et réflexions sur les activités, tâches et responsabilités d'un enseignant de français du secondaire. Ainsi, la rédaction se fait en vietnamien pour faciliter leur expression réfléchie, ou plutôt pour que la langue ne l'entrave pas.

Les consignes pour la rédaction du DR sont les suivantes :

« Qu'entendez-vous par « Analyse de pratiques professionnelles » ? Le module d'Analyse des pratiques professionnelles vous offre deux méthodes d'analyse : celle des Incidents critiques et celle de Pratique-Autoconfrontation. Par l'analyse de vos pratiques ou celles de vos condisciples durant la formation, dites comment le module vous permet de vous perfectionner une(des) compétence(s) exigeante(s) chez un enseignant en général ou chez un enseignant de français en particulier ? Quelles seront vos transformations suite à cette activité d'analyse des pratiques ?

Le travail rédigé en vietnamien doit compter entre 5 et 8 pages (bibliographie, annexes non incluses). Il sera saisi à 1 ½ interligne, caractère Times-New Roman, police 13. Il sera remis au secrétariat du département en 2 exemplaires ».

L'évaluation du dossier porte sur les critères comme suit :

➤ *Sur le fond :*

- L'analyse s'appuie sur les pratiques de l'individu ou celles de ses condisciples dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français.
- La pertinence de réflexions sur la base des fondements conceptuels mentionnés dans le cours sera prioritaire.

➤ *Sur la forme :*

- Respect de la consigne (longueur, police de caractère, structure du dossier).
- Bibliographie et annexes pertinentes.

Pour donner plus de profondeur à ces données écrites, qui sont par ailleurs de type institutionnel puisqu'elles participent de la formation, nous avons voulu ajouter des données orales qui nous feraient accéder à la réflexion et au vécu des étudiants, de façon plus ciblée et naturelle, c'est-à-dire en interaction, sans la difficulté de l'écrit.

2.4. L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif vise à faire expliciter les non-dits ou éléments implicites soulevés dans l'ensemble de JA, RS et DR, donc à approfondir les informations données dans les traces écrites. Il permet également aux enquêtés de prendre du recul sur leur processus d'apprentissage, son évolution, ses représentations sur le métier suite au deuxième stage. Ce stage durait 10 semaines dans les établissements scolaires, d'où émergent des projets professionnels relatifs à la carrière d'enseignant ou à l'entrée dans le monde du travail. Le choix des étudiants soumis aux entretiens s'est opéré à l'intérieur du groupe d'étudiants qui nous ont renvoyé leurs journaux d'apprentissage, rapports de stage et dossiers réflexifs.

Les préparatifs pour ce quatrième et dernier outil d'enquête nous semblent indispensables en matière de contenu, de temps et d'espace.

2.4.1. Préparatifs pour des entretiens

Une lettre d'introduction (en vietnamien) qui expliquait l'objectif de l'entretien et les horaires de rendez-vous a été destinée aux étudiantes qui nous ont confiée leurs écrits par voie électronique : on leur demandait leur accord pour l'entretien. Une fois la réponse positive de l'enquêtée, nous avons demandé à celle-ci de choisir le lieu de rencontre où elle semblait le plus à l'aise. Nous avons au total 6 réponses positives pour l'entretien. Les entretiens se sont effectués au début de juin 2019 dans un climat de convivialité et cela a duré en une semaine. 6 entretiens ont été faits (pas plus d'un entretien par jour) de bon matin ; ils ont duré environ une heure. Les enquêtées se montraient curieuses de savoir pourquoi elles avaient été choisies et contentes d'en connaître la raison.

2.4.1.1. Élaboration d'un guide d'entretien

Pour bien mener l'entretien et recueillir le plus d'informations possible permettant de répondre à la problématique et de vérifier les hypothèses formulées, un guide

d'entretien a été élaboré à partir du tri de données recueillies des JA, RS et DR (voir tableau 16). Ce guide est composé de trois grandes rubriques concernant le processus d'écriture en formation, ses impacts sur les pratiques enseignantes lors des stages et sur le processus de construction de l'identité professionnelle.

Le guide d'entretien a été confié à une collègue du département pour la relecture avant de l'utiliser. Celle-ci, par ses expériences professionnelles en tant que responsable des stages pédagogiques, enseignante chargée des modules de professionnalisation en plusieurs années, a donné plusieurs remarques pertinentes pour des pistes de régulation et d'amélioration. En voici la forme finale (traduite du vietnamien) :

<p>Le processus d'écriture en formation</p> <p>1. Citez les dossiers d'évaluation que vous avez rédigés dans le cadre des modules de professionnalisation.</p> <p>2. Quelles difficultés avez-vous rencontrées lors de la réalisation du premier dossier écrit ?</p> <p>3. Quel objectif fixez-vous lors de la rédaction ? Comment faites-vous si vous avez des problèmes, des difficultés ?</p> <p>4. La notation serait-elle un des facteurs influant sur votre processus d'écriture ? Quel(s) tabou(s) pensez-vous influencer sur l'évaluation de votre travail ?</p> <p>5. Qu'est-ce qui ne devrait pas être mentionné dans les dossiers écrits ? Pourquoi ?</p> <p>6. Quels enseignements tirez-vous suite à chaque rédaction ? Que pensez-vous d'une évaluation par l'écriture pour tous les modules de professionnalisation ?</p>
<p>L'impact des pratiques d'écriture sur les activités de stage</p> <p>7. Que ces dossiers vous apportent-ils lors des stages professionnels (élaboration d'une fiche pédagogique, recherche documentaire, contact avec les élèves, interactions auprès des enseignants) ?</p> <p>8. Ces pratiques d'écriture vous permettent-elles de mieux vous adapter aux activités de stage ?</p> <p>9. Ces pratiques vous permettent-elles d'améliorer vos compétences en vietnamien et/ou en français ?</p> <p>10. Un enseignant de français peut-il utiliser le vietnamien au cours de son enseignement ? Quel dosage entre le français et le vietnamien ?</p> <p>11. Quelles compétences exigeantes chez un enseignant de langue ? Quelles compétences pensez-vous améliorer pour devenir enseignant de français ?</p>
<p>Les apports des pratiques d'écriture sur le processus de construction de l'identité professionnelle</p> <p>12. Vous avez assumé le rôle et les fonctions d'un enseignant secondaire pendant deux mois de stage. Quelles sont vos impressions de ces expériences professionnelles ? Quelle(s) différence(s) remarquez-vous par rapport aux expériences du premier stage ?</p> <p>13. Quels changements constatez-vous au terme de la formation ? Vos transformations personnelles par rapport aux premiers jours à l'entrée universitaire ?</p> <p>14. Quelles transformations professionnelles constatez-vous suite à deux stages professionnels ?</p> <p>15. Pensez-vous que le métier d'enseignant vous convienne ? Pour quelles raisons ?</p> <p>16. Voulez-vous le devenir ? Si non, dites ce qui vous reste après quatre années de formation d'enseignant ? Que vous apportent les compétences acquises en formation permettant l'intégration au monde du travail ?</p>

Tableau 16 - Guide d'entretien semi-directif

On peut penser que 16 questions risquent d'être trop longues pour un entretien semi-directif auquel s'ajoutent souvent des questions annexes. Mais les enquêtées s'y sont prêtées volontiers.

2.4.1.2. Cadre des entretiens

Le café a été une suggestion prioritaire de nos 6 enquêtées par rapport à notre proposition de travailler dans la salle de professeurs. La durée prévue pour chaque entretien était d'une trentaine minutes. À chaque rendez-vous, dans le but de créer une ambiance agréable à nos enquêtées, nous arrivions avant l'heure pour faire part de notre objectif au manager du café et lui demander de faire moins de bruits si possible : la collaboration a été formidable. Ainsi, les entretiens se sont déroulés en tête à tête dans un café calme, avec peu de monde et près du quartier des enquêtées. Ils ont été enregistrés sur dictaphone, « oublié sur le coin de table », avec de la musique classique et douce en fond, à un volume très faible. Les 6 entretiens se sont effectués en langue vietnamienne afin de faciliter la communication et de favoriser les pensées et réflexions des enquêtées. On a également demandé aux enquêtées de ne pas dévoiler les questions à leurs condisciples pour garantir la confidentialité du protocole.

2.4.2. Réalisation des entretiens

Un jour avant l'entretien, un message a été envoyé à chaque enquêtée pour lui rappeler notre rendez-vous mais aussi pour vérifier s'il y avait des modifications. Le jour de l'entretien, nous avons réservé une dizaine de minutes pour des échanges d'informations car nous ne nous étions pas vues depuis près de six mois. L'entretien ne débutait qu'une fois ces préalables accomplis.

❖ L'enquête exploratoire

Cette étape nous a paru utile car elle permet de prévoir la durée de l'entretien, de remettre en ordre les questions pour une meilleure cohérence, de reformuler certaines d'entre elles de manière moins complexe et plus explicite, pour favoriser des réponses. Le premier rendez-vous a été considéré comme ressource de cette pré-enquête. Il a duré une quarantaine de minutes puisque l'enquêtée devait prendre le temps de se souvenir de ce qui s'était passé en formation et pendant les deux stages professionnels. Nous avons donc signalé par la suite aux enquêtées restantes que l'entretien prendrait environ une heure pour que celles-ci puissent se préparer.

❖ *L'enquête principale*

Six entretiens semi-directifs ont été menés par la technique de l'*entonnoir*, c'est-à-dire que nous commençons chaque rubrique thématique en abordant des questions générales et au fur et à mesure que nous progressons dans la conversation des questions plus précises et impliquantes qui invitaient nos enquêtées à expliciter leurs réponses en les illustrant par des exemples ou des situations concrets. L'ordre de l'entretien a été respecté selon celui du guide d'entretien ci-dessus. Cependant, l'intervention des sous-questions pour chaque thématique change d'une enquêtée à l'autre en fonction du contenu des réponses de celle-ci. Durant l'entretien, l'enquêtrice que nous étions a essayé de suivre les histoires de vie, pensées et réflexions des enquêtées ; alors nous avons introduit la plupart de temps la technique de la reformulation avant d'aborder une nouvelle question.

À la suite de ces étapes de recueil, nous avons donc recueilli :

- 24 JA
- 24 RD
- 24 DR
- 6 entretiens

Le recueil étant trop important pour être analysé en totalité, nous avons dû faire des choix pour constituer notre corpus.

3. CONSTRUCTION DU CORPUS : COMPLEXITÉ ET COMPLÉMENTARITÉ

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, l'objet de notre projet d'étude est de rechercher dans les pratiques d'écriture et les propos des enquêtée.e.s des indicateurs de l'activité réflexive dans des situations professionnelles organisées en formation et en stage.

Pour ce faire, nous rappelons que nous avons recueilli un corpus mixte (écrit/oral) durant quatre derniers semestres de formation auprès de 24 futur.e.s enseignant.e.s de FLE de niveau licence. Le corpus écrit englobe trois types de données, à savoir les journaux d'apprentissage, les rapports de stage et les dossiers réflexifs. 12 étudiantes sur 24 nous ont retourné l'ensemble de leurs productions sur la base du volontariat en version électronique suite à notre lettre d'introduction. Seules 6 sur 12 d'entre elles ont accepté de nous accorder une entrevue car, au moment où se produisaient les rendez-vous d'entretiens, certaines ont trouvé du travail, d'autres avaient leur propre projet

dans leur ville natale, d'autres encore ne trouvaient pas de disponibilité. Le corpus oral se compose donc de 6 entretiens semi-directifs effectués auprès de ces étudiantes réalisés en vietnamien. Nous avons donc gardé les traces écrites de ces mêmes 6 étudiantes (que des filles).

Une lecture cursive de l'ensemble des JA, RS et DR de ces 6 étudiantes (donc 18 productions) nous a permis de repérer empiriquement des traces de réflexivité dans leur processus d'apprentissage ; leur enseignement et celui d'autrui en formation et en stage ; leurs aspects affectifs à travers des expériences de travail conjoint ; leurs confrontations à des situations d'interactions avec les élèves lors des stages ; d'où des ressources d'analyse de leurs pratiques professionnelles et celles d'autrui. Après l'analyse succincte de ces 18 écrits, nous en avons choisi 9 rédigés par 3 étudiantes, qui nous semblaient représentatifs de l'ensemble des évolutions du public d'enquêtés. S'ajoutent les entretiens de ces 3 étudiantes, au final, le corpus comprend :

- 3 JA
- 3 RS
- 3 DR
- et 3 transcriptions écrites des entretiens semi-directifs.

Nous pensons que ce corpus réduit, et le choix fait à partir des étudiantes motivées qui nous ont permis de faire un entretien avec elles, est à même de permettre l'examen de nos hypothèses. Pour rendre ce corpus analysable, il a fallu en outre lui faire subir quelques transformations qui en feraient un objet réellement scientifique.

4. CHOIX DU TRAITEMENT DES DONNÉES

4.1. Le corpus écrit

Le corpus écrit est constitué, on le rappelle, de 3 journaux d'apprentissage, 3 dossiers réflexifs et 3 rapports de stage. Les trois JA ont été traduits en français de manière intégrale (voir annexes 5, 6, 7), ils traitent du processus de l'appropriation des savoirs de nos enquêtées en formation, donc de différents niveaux de réflexivité, objet de notre étude. Le rapport de stage, lui aussi en vietnamien au départ, est structuré en deux étapes principales. Comme expliqué précédemment, la première étape porte sur une description globale du contexte de terrain. La deuxième partie consiste dans les aspects affectifs et les représentations face aux premières expériences professionnelles sur le terrain. C'est cette partie à laquelle nous nous intéressons pour l'analyse détaillée. Pour

ne pas surcharger inutilement les informations administratives relatives dans le secondaire, seule cette deuxième partie dite « *Leçons pédagogiques* » tirées des activités de stage du RS méritait d'être traduite (voir annexes 8, 9, 10).

4.2. Codification du corpus

Pour faciliter le repérage et la référencement des extraits choisis pour l'analyse dans le corpus proposé *in extenso* en annexe, nous en avons codifié tous les éléments.

- Trois étudiantes choisies pour l'enquête sont dénommées en fonction de leur prénom initial : D, Ti, N.
- Leur journal d'apprentissage est codé comme suit : JA-D, JA-Ti, JA-N.
- De la même manière, leur rapport de stage est codé : RS-D, RS-Ti, RS-N.
- Leur dossier réflexif : DR-D, DR-Ti, DR-N.
- Et les entretiens semi-directifs : Ent-D, Ent-Ti, Ent-N.
- Tous les noms mentionnés dans le corpus oral et/ou écrit sont dénommés par leur prénom initial (voir exemple de DR3).

Dans ce qui suit, nous allons séparer :

- 1) Le traitement du corpus écrit pour le rendre analysable.
- 2) Le traitement du corpus oral pour le rendre analysable.

4.2.1. Pour le corpus écrit

- Les termes d'adresse en vietnamien « *cô, anh, chị* » ne sont pas traduits¹¹⁷, ils sont accompagnés par des notes en bas de page (voir tableau 17).
- Nous respectons également la présentation globale des versions originales au cours de leur traduction : des mots/passages en gras et en italique, des mots/groupes de mots en majuscule (voir exemple de JA-D), et le numérotage des parties ou le paragraphe séparé (voir tableau 18).
- Pour le corpus écrit, le tableau qui suit est composé de trois colonnes :
 - + La première colonne correspond à la nature du type d'écrit, à savoir : JA-D, JA-Ti, JA-N ; RS-D, RS-Ti, RS-N ; DR-D, DR-Ti, DR-N.

¹¹⁷ Nous tenons à remercier Madame Nguyen Xuan-Tu-Huyen qui, à la fois didacticienne du français, formatrice de Littérature française et traductrice professionnelle, a accepté de traduire notre corpus dont la qualité garantit notre travail d'analyse. Les notes culturelles sur les termes d'adresse en vietnamien ont été proposées par la traductrice.

- + La deuxième colonne précise le sujet qui écrit et le numéro de la ligne du texte. Par exemple, **JA-D, 35-45** veut dire que l'extrait est tiré du journal d'apprentissage de l'étudiante D, de la ligne 35 à la ligne 45.
- + La troisième colonne reproduit le texte traduit du vietnamien vers le français.

Tableau 17 - Exemple de la codification du JA-D

JA-D	N° Ligne	Journal d'apprentissage de l'étudiante D
	35	[...] Le cours commence avec la rentrée des élèves et des étudiants au Viet Nam. Il s'agit de l'une des matières spécialisées en vue de nous doter de compétences indispensables pour le métier d'enseignant. En même temps que la présentation des objectifs et du programme, <i>Cô</i> ¹¹⁸ nous a parlé des problèmes rencontrés par les étudiants des promotions précédentes, mentionnés dans leur journaux d'apprentissage. [...]
	40	Lorsque j'ai appris que pour ce cours je devrais tirer au sort pour faire équipe, je me sentais un peu inquiète, ne sachant pas si je pourrais m'entendre avec les autres camarades. Mais <i>Cô</i> avait raison, dans la vie on ne pourra pas toujours choisir son partenaire dans le travail. Plus on s'investit dans le travail, plus on acquerra des résultats – bien que ce ne soit pas toujours des notes. Des connaissances, de l'expérience, des compétences... ?
	45	D'après moi, ces choses méritent que je fasse des efforts.

Tableau 18 - Exemple de la codification du RS-Ti

RS-Ti	N° Ligne	Rapport de stage de l'étudiante Ti
	1	III/ Leçons pédagogiques
	5	Les cinq semaines de stage ne peuvent pas suffire pour me rendre sûr de moi ni pour affirmer que je connais bien le métier d'enseignant ou que j'ai pu en retirer l'essence. Néanmoins j'ai pu quand même acquérir de précieuses leçons pédagogiques, qui constitueront pour moi un bagage utile pour l'entrée dans le métier.
	10	Sur les activités d'enseignement Tout d'abord c'est l'élaboration de la fiche pédagogique. Avant le stage, j'ai appris à en élaborer et à faire cours ; cependant je le faisais avec 1 ou 2 camarades de la même équipe. [...]

¹¹⁸ *Cô* = à la fois terme d'adresse à l'enseignante et terme qui la désigne, avec une nuance de respect.

Tableau 19 - Exemple de la codification du DR-N

DR-N	N° Ligne	Dossier réflexif de l'étudiante N
	21	Une bonne compréhension du rôle de l'enseignant, les manières, les techniques indispensables et la construction d'une posture adéquate en analyse des pratiques constituent des conditions favorables pour que je me construise des compétences nécessaires pour le métier d'enseignant. Je présenterai dans ce dossier mes propres réflexions au cours des études et expériences acquises, avec l'accompagnement de Mme NTT. [...]
	25	

Voyons ce qu'il en est du corpus oral.

4.2.2. Pour le corpus oral

❖ Conventions de transcription des entretiens

Nous avons obtenu 3 entretiens d'environ une heure, puis nous les avons transcrits, ensuite nous avons numéroté les échanges. Cela donne 65 échanges pour l'Ent-D, 97 échanges pour les Ent-Ti et 99 échanges pour Ent-N. Enfin, nous avons traduit l'intégralité de l'Ent-D (voir annexe 14). Pour les deux entretiens Ent-Ti et Ent-N, ont été traduits seuls les passages que nous relatons dans le corps de notre thèse. Ainsi, les transcriptions de l'Ent-Ti et Ent-N restent en annexe en version vietnamienne (voir annexes 15, 16).

Tableau 20 - Exemple de la transcription de l'Ent-D

N° Ligne	N° Echange	Entretien avec l'étudiante D Durée : 51'52''
30	3E	<i>ah vous vous souvenez de bien de choses. Je ne pensais pas que vos souvenirs soient aussi détaillés et aussi concrets. Je vais aborder les différentes parties de votre exposé qui est très riche. Je voudrais vous demander si vous avez rencontré des difficultés lors de la rédaction de votre premier dossier ?</i>
35	4D	en rédigeant les dossiers, nous avons rencontré la même difficulté. C'est que je ne savais pas ce que je devrais mettre dans mon dossier et ce qui n'était pas à aborder. Et puis il y avait autre chose, je pensais que s'il s'agissait d'un dossier, il serait lu non seulement par un enseignant mais par d'autres aussi, c'est pourquoi je devais faire très attention au choix des mots à employer, des faits à présenter, et puis comme il y avait un certain nombre de pages à respecter, je devais réfléchir aux choses à enlever. J'ai l'habitude d'écrire beaucoup, de rédiger de longues pages, euh des fois j'ajoute des choses que je pense en relation avec le sujet. [...]
40		

Le tableau de transcription est défini comme suit :

- La première colonne correspond au numéro de la ligne du discours. Ceci facilite le repérage de la lecture lors de l'étape d'analyse.
- La deuxième colonne précise, d'une côté, le numéro de l'échange ; et de l'autre, la personne qui parle : E pour l'enquêtrice, D pour la personne interrogée.
- La troisième colonne reproduit le discours traduit du vietnamien vers le français.
- Le discours de l'enquêtrice, souvent peu longue, est en italique pour mieux distinguer de celui de la personne interrogée.

Par exemple, **Ent-D4, 35-40** veut dire que l'extrait est tiré de l'entretien avec l'étudiante D, échange 4, de la ligne 35 à la ligne 40.

Nous présentons le tableau synthétique du traitement de notre corpus ci-après.

Outils d'enquête	JA	RS	DR	Entretiens
Corpus définitif	3 JA	3 extraits des leçons pédagogiques	3 DR	3 transcriptions
Codification du corpus	JA-D, JA-Ti, JA-N	RS-D, RS-Ti, RS-N	DR-D, DR-Ti, DR-N	Ent-D, Ent-Ti, Ent-N
Traduction du corpus	L'intégralité des JA-D, JA-Ti, JA-N	<ul style="list-style-type: none"> ● Partie « Leçons pédagogiques » du RS-Ti ● Extrait des leçons pédagogiques des RS-D et RS-N au service des analyses 	<ul style="list-style-type: none"> ● L'intégralité du DR-D, DR-Ti, DR-N 	<ul style="list-style-type: none"> ● L'intégralité de l'Ent-D ● Des passages de l'Ent-Ti et l'Ent-N au service des analyses

Tableau 21 – Tableau synthétique du traitement du corpus

L'ensemble de notre corpus entre dans la catégorie des corpus complexes car il a demandé des opérations de recueil et de traitement de différentes natures. Sa codification est destinée à permettre des allers-retours aisés entre rédaction de l'analyse et consultation du corpus intégral en annexe.

Notre prochain et dernier chapitre méthodologique va présenter la façon dont nous avons organisé notre analyse et les principes théoriques qui ont guidé nos choix.

CHAPITRE 2 - MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DU CORPUS

Pour procéder à l'analyse de l'activité réflexive des futurs enseignants de français qui sont notre échantillon d'enquête, par le biais du double corpus écrit et oral recueilli, nous avons opté pour une approche qualitative qui est composée de méthodologies plurielles et croisées (Thierry Piot, 2012). L'examen des pratiques enseignantes en formation par l'écriture réflexive relève d'une démarche complexe puisqu'il s'inscrit dans des cadres théoriques pluriels (*id.*), comme démontré dans notre partie conceptuelle. Il nous a fallu mettre en parallèle les productions des enquêtées et les référents théoriques choisis en actualisant ces derniers pour définir des indicateurs de réflexivité à partir des tâches confiées aux scriptrices dans le cadre des modules de professionnalisation. Ainsi nous avons construit plusieurs modèles d'analyse de notre corpus, en fonction des hypothèses à démontrer et des objets que nous voulions mettre en valeur.

1. CONSTRUCTION DES OUTILS D'ANALYSE

Notre analyse a été guidée par deux grands courants : l'analyse du discours et l'analyse de contenu.

1.1. En premier lieu, nous adoptons *l'analyse du discours* dans le sens de Dominique Maingueneau (2012) comme une méthode qualitative susceptible de rechercher des indices nous permettant « d'accéder à des « réalités » hors du langage » (*id.*), c'est-à-dire ce qui a été effectivement fait par les sujets, selon une démarche *herméneutique* pas obligatoirement perceptible par la simple analyse linguistique. La méthodologie s'appuie :

1) sur les travaux sur les **marqueurs d'énonciation** (Patrick Charaudeau, 1992 ; Ida Lucia Machado, 2010) visant à exprimer la subjectivité (Émile Benveniste, 1966, Sabine Vanhulle, 2004) et ses nuances.

Les *marqueurs d'énonciation* que propose Charaudeau (1992) permettent au sujet communicant de montrer/expliciter ses positions et ses intentions communicatives par rapport à son objet de discours et ses interlocuteurs. Elles s'inscrivent :

- dans l'emploi de certains pronoms personnels, démonstratifs, temps et modes verbaux, etc., c'est-à-dire dans un cadre lié aux systèmes formels.
- par l'emploi de certains adverbes, adjectifs, substantifs.
- dans l'organisation du discours en catégories.

Dans la continuité des travaux de Charaudeau, sont proposés les *marqueurs de modalité* permettant d'exprimer la subjectivité (Machado, 2010, p. 171) que nous pouvons repérer dans l'ensemble de trois écrits réflexifs de nos enquêtées, à savoir :

- des *modalités logiques*, susceptibles de montrer les différentes nuances du probable, du possible, de la nécessité et la possibilité.
- des *modalités appréciatives* permettant de mettre en évidence des opinions, des jugements, des appréciations.
- des *modalités de topiques* permettant de mettre en valeur une certaine partie de l'énoncé.
- des *modalités intersubjectives* favorisant les rapports que les énonciateurs maintiennent entre eux.

2) sur les travaux **sur la réflexivité** : d'une part, ceux portant sur les trois *niveaux de réflexivité* (technique, contextuel, critique) et sur les trois *systèmes de régulation* (celles

de l'activité, des conceptions, des sous-jacents) de Buysse (voir chapitre 3, point 6.2) ; et d'autre part, ceux portant sur les *indices réflexifs* de Michaud et Alin, visibles sous la forme des trois types d'indicateurs de fond, de forme et d'implication (voir chapitre 3, point 6.4). Ces indicateurs permettraient la mise en relation entre les différents types de savoirs (voir chapitre 2, point 2.2.1) et la réflexivité.

3) sur les travaux sur le **cheminement de la construction identitaire** d'un enseignant : par exemple, ceux de Nault. Il distingue cinq étapes importantes : celles de la socialisation informelle, de la socialisation, de l'insertion professionnelle, de la socialisation personnalisée et du rayonnement (voir chapitre 3, point 2.1).

4) sur les travaux mettant au jour deux **processus de l'activité collective**, à savoir le processus de coopération et le processus de coordination (voir chapitre 2, point 3.1.1).

5) enfin sur les **composantes collectives des tâches** proposées par Barthe et Quéinnec. Cette typologie est basée sur trois ensembles interconnectés (organisation, moyens matériels, et processus individuels et collectifs sollicités) pour en identifier le degré de travail conjoint (voir chapitre 2, point 3.1.2).

Ces divers travaux nous ont inspirée pour construire nos propres grilles d'observation des écrits, que nous présenterons plus loin.

1.2. En deuxième lieu, notre analyse s'appuie sur *le contenu des productions*. Ont été retenues cinq thématiques sur lesquelles portent les discours des étudiantes :

- les savoirs théoriques proposés dans les cours.
- leurs expériences de pratiques en formation et en stage.
- leurs points de vue personnels.
- leurs représentations sur le métier.
- leurs transformations personnelles et professionnelles.

Bien sûr, ces thématiques sont parfois liées et difficiles à isoler les unes des autres. Mais elles nous servent de fils conducteurs pour comprendre de quoi parlent nos interlocutrices dans leurs écrits.

1.3. *L'analyse de contenu de type thématique sera croisée avec l'analyse du discours* évoquée ci-dessus. Cela permet de différencier les contenus thématiques travaillés en formation (opérations de décontextualisation) de ceux qui apparaissent après les retours de stage (opérations de reconfiguration) en passant par ceux acquis en stage (opérations

de recontextualisation). Ainsi, on pourra voir si les savoirs théoriques sont restitués tels quels ou reformulés ou expliqués et remis en question ; les expériences de pratiques enseignantes peuvent aussi être exprimées seulement sous la forme d'une description ou d'une narration mais elles peuvent aussi être remises en question, problématisées ; quant au point de vue personnel, il peut faire l'objet d'une discussion, d'une négociation ; et on pourra voir au fil des écrits les représentations sur le métier se modifier ou (re)confirmer au contact des réalités du terrain ; pour finir, les transformations personnelles et professionnelles pourront avoir des impacts sur le choix final ou pas de la carrière d'enseignant.

1.4. En quatrième lieu, aux analyses décrites précédemment s'ajoutent *les dimensions sur lesquelles l'attention des étudiants est centrée*. Ceci permet de décrire l'évolution de leurs préoccupations au cours des quatre derniers semestres de leur formation et en regard des enjeux de cette formation par l'écriture. On observera donc si leur attention s'appuie :

- sur l'activité d'apprentissage, son processus et sa progression. Nous nous intéresserons particulièrement au développement réflexif au cours de l'appropriation des savoirs de types différents.
- sur l'activité d'enseignant, ses actions, ses pensées, ses motivations et ses postures. Dans ce cas, nous distinguerons l'enseignant comme personne (dimensions affectives, motivations personnelles, prise en compte du parcours de vie) de l'enseignant comme professionnel (dimensions liées au métier, motivations professionnelles, lien avec le cadre institutionnel, etc.).
- sur la relation explicite ou implicite entre enseignement et apprentissage.

1.5. On peut déduire de ce qui précède que nos analyses comprendront une nécessaire *dimension longitudinale* ou chronologique puisqu'elles prendront en compte l'évolution des écrits réflexifs au cours des 4 semestres observés, dont notre hypothèse postule qu'elle reflète l'évolution de l'entrée dans la profession des étudiantes observées.

Après en avoir donné les points d'appui méthodologiques, nous pouvons à présent expliciter notre démarche d'analyse.

2. DÉMARCHE D'ANALYSE DU CORPUS MIXTE

Nous allons exposer ci-dessous les phases de notre analyse : d'abord sur le corpus écrit, puis sur le corpus oral, et enfin sur la synthèse des deux.

2.1. Le corpus écrit sous la loupe de l'analyse

Notre démarche d'analyse écrite se compose elle-même de quatre étapes.

2.1.1. La première étape : examen de la structure du corpus écrit

Nous avons d'abord élaboré une grille pour aborder la structure du corpus de journaux d'apprentissage et celle des dossiers réflexifs, après une première lecture de ces écrits. Voici les éléments que nous avons interrogés pour les catégoriser : ils ont une visée d'abord descriptive de mise à plat. Le tableau 22 a été renseigné pour chaque journal d'apprentissage, il nous a permis d'en observer la macro-structure :

Données sur la construction du JA	Oui	Non
Y a-t-il une introduction, un avant-propos ?		
Y a-t-il des icônes ?		
Y a-t-il des tableaux, des figures, des schémas ?		
Y a-t-il des synthèses de notions/concepts appris ?		
Y a-t-il des mots, groupes de mots en gras, en italiques, soulignés ?		
Y a-t-il des proverbes, devises, maximes, adages ?		
Y a-t-il un mélange linguistique (le vietnamien vs. le français)		
Y a-t-il des événements, actions, situations remarquables ?		
Y a-t-il une conclusion générale ?		

Tableau 22 - Critères de la constitution du journal d'apprentissage

Le tableau ci-dessous a été renseigné pour chaque dossier réflexif :

Données sur la construction du DR	Oui	Non
Y a-t-il une introduction ?		
Y a-t-il un sommaire ?		
Y a-t-il des tableaux, des figures, des schémas ?		
Y a-t-il des synthèses de notions/concepts appris ?		
Y a-t-il des mots, groupes de mots en gras, en italiques, soulignés		
Y a-t-il des proverbes, devises, maximes, adages ?		
Y a-t-il un mélange linguistique (le vietnamien vs. le français)		
Y a-t-il une bibliographie ?		
Y a-t-il une annexe ?		
Y a-t-il des événements, actions, situations remarquables ?		
Y a-t-il une conclusion générale ?		

Tableau 23 - Critères de la constitution du dossier réflexif

Il faut toutefois avouer que cette entrée en matière concerne davantage la maîtrise discursive que la réflexivité professionnelle. Cette première étape nous a donc plutôt servi de moment de contact avec les écrits qui nous avaient été remis, pour en évaluer la teneur, plutôt que de réel élément de réponse à nos hypothèses.

2.1.2. La deuxième étape : examen de la construction des contenus des écrits

La deuxième étape avait pour but de recentrer le regard sur les contenus pédagogiques et didactiques évoqués et sur le lien qu'entretient le futur enseignant avec ces contenus et les savoirs qui les sous-tendent :

Données sur la construction des contenus des écrits		Indices
Quelles perceptions ?	Sur la valeur d'une activité Sur sa compétence à exercer Sur sa contrôlabilité de l'activité	
Quels comportements ?	Dans le choix de l'activité Dans l'engagement cognitif Dans la persévérance de réalisation	
Quelle professionnalité émergente ?	Transformations personnelles Transformations professionnelles Conscience professionnelle	
Quelle(s) reconnaissance(s) ?	Valeur de reconnaissance Valeur d'appartenance	

Tableau 24 - Critères de la construction des contenus du corpus écrit

Les données recueillies à travers ces deux premières étapes permettent une lecture de survol du corpus tant au niveau de sa mise en forme que des thèmes de fond abordés, proposant ainsi une étude de niveau méso. Elles ont été sources de sélection pour notre échantillon, soit pour les 3 ensembles du corpus écrit, représentant au total 9 productions, choisies parmi les plus riches et donc les plus fécondes pour l'étude.

2.1.3. La troisième étape : analyse des JA, RS et DR

Cette troisième étape, de niveau micro, vise à repérer dans chaque production écrite les entrées suivantes :

- indicateurs de l'activité réflexive.
- processus de l'appropriation des savoirs.
- formes d'identité professionnelle en construction.

Elle permet d'aller vers la 4^e étape, qui est celle de la mise en synergie, entre autres évolutive, des analyses précédentes.

2.1.4. La quatrième étape : croisement du corpus de JA, RS et DR

Cette phase de l'analyse a eu pour objectif de mesurer :

- l'évolution entre le premier et le troisième écrit
- l'ensemble des formes d'identité : reconnue ? modifiée ? confirmée ? ajoutée ?
- l'évaluation du développement réflexif.

Voyons ce qu'il en est du corpus oral.

2.2. Le corpus oral sous la loupe de l'analyse

Voici comment nous avons fait l'**analyse des entretiens semi-directifs**. Notre démarche thématique (lexicale, morphologique, discursive, etc.) nous a permis d'éclairer :

- les représentations sur le métier.
- le développement des compétences d'auto-observation, d'auto-évaluation.
- la construction de nouvelles compétences relatives aux projets professionnels.

2.3. Croisement du corpus écrit et oral

Nous avons enfin essayé de faire la synthèse de tout ce qui précède. Cette ultime étape visait à saisir la trajectoire professionnelle en mettant l'accent sur :

- les compétences professionnelles et réflexives.
- les transformations personnelles et professionnelles.
- la dynamique identitaire.

3. SYNTHÈSE DE NOTRE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Au final, comment avons-nous fait pour analyser notre corpus ? Nous allons en donner une illustration concrète dans les lignes suivantes.

Pour chaque thématique implicite ou explicite recherchée dans les données de notre corpus, nous avons parcouru en lecture cursive quelques écrits : journaux, comptes-rendus réflexifs, etc. en nous focalisant sur l'objet discursif recherché. Cela nous a permis de repérer quelques procédés linguistiques, attendus ou inattendus, liés à cet objet. Nous en avons donné quelques exemples dans les tableaux ci-dessus. Par exemple, nous avons recherché des signes de la chronologie des événements professionnels pour en marquer l'évolution : adverbess de temps, temps de verbes, classement des événements marquants (« premièrement », etc.), dates, références au cursus universitaire. Nous avons également noté les évolutions de vocabulaire pour désigner des objets ou phénomènes liés à la classe et à l'enseignement : pour désigner les élèves, leurs compétences, les attendus pédagogiques, les stratégies d'enseignement, etc. Il en est ressorti une première liste de phénomènes à observer, à relever, à comptabiliser dans notre corpus.

Puis nous avons soumis un premier exemplaire de chaque corpus à cette liste en y recherchant et soulignant les phénomènes recherchés : un JA, un RS, un DR. Cela nous a permis de faire une première estimation de la fréquence de ces phénomènes observés, de leur corrélation avec d'autres phénomènes linguistiques et sémantiques, etc. Par exemple, nous avons relevé dans les Journaux que les énonciations en « *je* », marquées par « moi, je, mon, etc. » étaient souvent corrélées à des moments expressifs du discours, marquant des émotions ou des sentiments (expressions de regret, de doute, de joie, etc.). Nous avons aussi noté le jeu entre « *je* » et « *nous* » au fur et à mesure que l'identité professionnelle s'affirmait et découvrait la communauté professionnelle avec les autres collègues.

Cette étude affinée d'un type de corpus nous a permis d'affiner aussi notre liste des phénomènes recherchés : en supprimant certains qui étaient très rares, en rassemblant ceux qui disaient la même chose, en les classant par ordre d'importance, en rajoutant

certaines que nous n'avions pas prévu au départ. Nous sommes ainsi arrivée à une liste 2, plus efficace et adaptée, que nous avons alors appliquée comme une grille d'observation respectivement à l'ensemble des JA, l'ensemble des RS, l'ensemble des DR. Cela a donné 3 grilles qui nous ont permis de faire une lecture plus rapide de l'ensemble de notre corpus.

Nous avons ainsi aiguisé nos outils d'analyse sémantico-linguistiques, en nous centrant sur nos interrogations premières (problématique et hypothèses), et en abandonnant l'intention d'être exhaustive. Ces lectures successives puis combinées (à chaque corpus écrit, puis au corpus oral, puis à la synthèse des deux) nous ont permis de mettre en évidence des éléments de réponse à nos hypothèses, que nous exposerons dans la partie suivante, consacrée à nos résultats.

4. QUELQUES REMARQUES RÉFLEXIVES SUR NOS CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Il n'est pas inattendu d'inclure dans ce chapitre un retour réflexif sur notre méthodologie, pour nous qui soutenons que la rédaction peut aider la démarche d'appropriation d'une professionnalité. Dans notre cas, il s'agit de nous demander en quoi l'écriture de cette recherche de doctorat aura pu nous aider à intégrer une posture de chercheuse. En d'autres termes, si nous avions à refaire ce travail et cette enquête, en garderions-nous les mêmes options méthodologiques ? Ou lui ferions-nous subir des modifications ?

Si notre recherche nous a semblé passionnante et pertinente dans le contexte défini dans notre première partie, elle nous a aussi semblé difficile, voire parfois impossible. Nous avons en effet été submergée par une grande quantité de données qu'il était difficile de maîtriser. La réduction des corpus à des éléments choisis (quelques JA, quelques RS, quelques DR) rend impossible la généralisation de nos résultats, ce qui nous déçoit un peu, même si nous sommes convaincue que les méthodes qualitatives, par la finesse de leur grain, permettent à la recherche de vraies avancées. Mais notre culture scientifique au Viêt-Nam nous a plutôt habitués aux résultats quantitatifs, plus aisément signifiants et généralisables.

Par ailleurs, quand nous avons soumis tous nos corpus, écrits et oraux, à l'analyse de nos grilles, nous avons obtenu une très grande quantité d'observations minimales (des choix de mots, des thématiques exprimées de plusieurs façons, des évolutions parfois

personnelles, parfois collectives) que nous ne savions comment ordonner ou présenter. Nous nous sommes alors rendu compte que dépouiller une analyse et ensuite la mettre en forme pour la rendre accessible à des lecteurs était deux entreprises très différentes, que personne ne nous a appris à faire et qui demandaient beaucoup plus de temps que prévu. Même quand on a réussi à synthétiser et mettre en ordre les données obtenues, rédiger la partie « analyse » de la thèse est une deuxième étape périlleuse.

Cela nous a amenée à nous poser la question suivante : n'avions-nous pas trop de données ? Notre questionnement n'était-il pas trop ambitieux ? Il nous semble que, si nous avions à guider ou aider de futur.e.s doctorant.e.s, nous leur donnerions le conseil de ne pas être trop ambitieux, de ne pas vouloir trop en faire ou trop réunir. Il vaut mieux faire peu mais faire bien en approfondissant, plutôt que s'affoler comme nous l'avons fait dans la dernière étape de notre recherche – l'analyse – parce que nous étions débordée par la quantité d'informations à gérer.

Enfin, si nous avions à recommencer cette thèse, nous essaierions d'organiser différemment nos investigations, de façon à ce que les lectures, peut-être à faire parallèlement à l'analyse, évoluent avec elle suivant les besoins suscités par elle. Il se peut ainsi que des concepts explorés dans notre partie conceptuelle nous aient finalement peu servi dans l'analyse, alors que d'autres, suggérés en cours de route, nous auraient été plus utiles. Et nous pensons pour finir que ce n'est pas une question de temps, contrairement à ce qu'on dit souvent, mais d'apprentissage dans la façon de travailler qu'il s'agit : et cela est un apport précieux pour l'avenir et pour la vie.

Nous sommes donc heureuse de toutes ces réflexions suscitées par la mise en place de la méthodologie de recherche, finalement plus riche en enseignement sur notre discipline (la formation des enseignants de langues) et la façon de faire de la recherche, que nous ne le pensions au début.

Il est temps à présent de passer à l'exposé de nos résultats.

PARTIE 4 : ANALYSE DU CORPUS ET INTERPRÉTATION DE CETTE ANALYSE

Cette partie est la plus importante de notre travail, celle vers quoi tendent les 3 parties qui précèdent, et qui leur donne sens. En effet, en n'oubliant jamais le contexte spécifique dans lequel nous travaillons et posons nos questions (partie 1), nous allons mettre à l'épreuve nos outils conceptuels (partie 2) et vérifier la pertinence de nos choix méthodologiques (partie 3) en analysant le corpus complexe construit à partir de nos données.

Cette analyse sera structurée à partir des mots-clés issus de nos hypothèses, dont nous vérifierons la validité en cherchant les occurrences de leur expression (explicite ou implicite) dans les écrits de notre corpus. Nous espérons que l'ensemble des propos analysés et des paramètres qui les composent, nous permettra de répondre à la question de savoir si le fait d'écrire dans un contexte de formation permet d'ancrer cette formation dans la conscientisation du métier que l'on apprend peu à peu, voire de la favoriser ou de l'accélérer.

Outre les sections consacrées à l'examen des mots-clés chaque hypothèse, nous ajouterons deux sections :

- une de bilan où nous mettrons en perspective nos résultats pour les relier les uns aux autres.
- et une de « découvertes » où nous ferons part de résultats émergeant de nos analyses mais que nous n'avions pas prévus dans nos hypothèses.

Répetons que nos résultats seront qualitatifs, donc empiriques car le nombre des données ne permet pas d'avoir de certitudes quantitatives, et que notre démarche sera souvent comparative puisque plusieurs étudiantes dont nous mettrons les avancées en vis-à-vis nous ont confié leurs écrits.

CHAPITRE 1 - ANALYSE DU CORPUS À PARTIR DE NOS HYPOTHÈSES

Nous mettrons en valeur ci-dessous divers thèmes suggérés par les mots-clés de nos hypothèses. Notre analyse ne peut pas être exhaustive, au vu de la richesse de notre corpus. Nous avons donc choisi d'en sélectionner les éléments les plus parlants, à propos de notre problématique, quitte à étudier plus tard, dans de futures recherches, certains éléments laissés ici dans l'ombre ; nous nous en excusons par avance auprès des étudiantes qui nous ont confié leurs écrits.

On pourra suivre dans notre corpus retranscrit en annexe (de 5 à 16) les référenciations codées, comme expliqué en méthodologie, aux diverses données recueillies.

1. LES TRACES D'UNE CONSTRUCTION PROGRESSIVE

Cette première exploration a pour but de mettre en évidence des traces chronologiques de l'entrée dans le métier : comment se marque la progression d'un.e étudiant.e quand il ou elle découvre son futur métier ? L'analyse des discours écrits de nos trois étudiantes choisies D, Ti et N permet de repérer des traces d'une professionnalité en formation, au cours de deux dernières années de leur formation, d'abord dans leur relation aux savoirs à transmettre, ensuite dans la découverte des compétences nécessaires à cette transmission.

1.1. La réflexivité sur la construction des savoirs

1.1.1. Une construction à partir de textes prescriptifs

Dans le corpus écrit, nous avons relevé différents types de modalisations utilisées par nos scriptrices. Il s'agit des auxiliaires de mode (*devoir, vouloir, pouvoir*), de verbes de pensée exprimant leur point de vue (*penser, espérer, croire*), de phrases impersonnelles exprimant peu à peu quelques certitudes (*il faut, il vaut mieux, on doit, on peut voir*).

Leurs discours portant sur leurs apprentissages en formation et en stage dont la centration de l'attention varie d'une étudiante à l'autre en fonction de leur processus et de leur vitesse d'acquisition des savoirs.

La première entrée dans le métier se montre par des certitudes (provisoires) que les stagiaires expriment naïvement par des formes linguistiques d'obligation. Prenons l'exemple de l'étudiante D qui retrace son cheminement d'apprentissage avec une majorité de modalités exprimant la nécessité ou l'obligation (*il faut* (18 occurrences), *on doit* (11), *je devrai* (9), *je dois* (5)) ; ensuite viennent les expressions qui émettent des opinions (*je pense* (10), *à mon avis* (4)) ou des certitudes (*je sais* (8), *je trouve* (3)) ; et enfin celles exprimant une possibilité (*je peux* (4), *on peut* (7)), ou une idée dont on n'est pas sûre (*il se peut, peut-être*) viennent en dernier.

En revanche, chez les étudiantes Ti et N, on trouve les mêmes éléments dans des proportions différentes :

- Expression de l'obligation : chez Ti (23) ; chez N (41).
- Expression de l'opinion : chez Ti (31) ; chez N (10).
- Expression de la possibilité ou de l'incertitude : chez Ti (11) ; chez N (12).

On voit que, pour une même promotion mais avec des individus différents, les phases d'apprentissage du métier peuvent varier en longueur et en ordre d'acquisition. **Les**

apprentissages de D sont restitués chronologiquement sous forme de textes prescriptifs qui traitent de l'organisation des tâches individuelles et collectives liées aux stratégies d'enseignement. On y reconnaît non seulement le temps présent (*je dois*) mais aussi l'immédiateté et le temps futur (*je devrai*). Ce discours sollicite, à court terme, les résolutions de problèmes de l'instant et à long terme, des projets en lien avec le stage ou le métier dans son ensemble. Le raisonnement se construit à travers des situations données précises et intègre l'expression explicite de certitudes (*je sais, je trouve, je pense, à mon avis, d'après moi, quant à moi, pour moi*) qui émergent peu à peu, alors que chez d'autres, des certitudes (provisoires) émergeront de façon explicite en premier.

Considérons les deux extraits suivants qui montrent l'attention que D porte à l'une des premières compétences professionnelles qu'elle voit apparaître dès la formation : la compétence d'observation. Grâce à cette compétence, D découvre des *habitus* élémentaires permettant à un enseignant débutant de réussir son cours :

« *Il faut se détacher de la feuille de papier [fiche pédagogique], observer la classe pour interagir avec les élèves et voir s'ils ont compris ou non* » (JA-D, 739-740).

« *L'enseignant doit avoir confiance en soi, parler clairement pour se faire comprendre des élèves afin qu'ils soient rassurés dans leur acquisition des nouvelles connaissances* » (814-816).

Dans cette compétence d'observation, prennent place l'élève et son importance dans la classe. Les extraits nomment une liste d'*habitus* à retenir (*se détacher, observer, interagir, voir, parler*) accompagnés par le vocabulaire de la prescription (*il faut, doit*). Cette conviction s'inscrit explicitement dans son énonciation : *clairement, confiance, se faire comprendre, rassurés*. Elle continue en s'appropriant les compétences découvertes :

« *je dois donc apprendre à m'organiser et à augmenter ma capacité de supporter la pression du métier d'enseignant.* » (572-573).

Il nous semble que l'observation des pratiques d'autrui lui fait prendre conscience de la difficulté de son futur métier (*supporter, pression*). En vertu de cette découverte, son expérience d'apprentissage par les tâches liées à l'activité d'enseignement lui offre un bagage (*s'organiser*) pour s'engager dans l'avenir et ne pas se décourager. Le mot « *donc* » marque bien le lien entre ce qu'elle a observé et les décisions qu'elle prend pour l'avenir.

Quant à l'étudiante N, elle structure son JA comme une recette à suivre avec un schéma (JA-N, 402) et plusieurs synthèses : celles qui récapitulent les notions ou concepts appris (157-170, 250-264, 275-282), puis les techniques de classe (626-673), ensuite les critères d'évaluation d'un cours (787-797) et enfin les faits observés (827-848). Ces bilans sous forme de listes semblent la rassurer sur ses propres apprentissages.

Par exemple, pour retenir ce qu'est un objectif de cours, elle restitue sa compréhension comme suit :

*« Objectif linguistique : objectif concernant la langue (vocabulaire, phonétique, grammaire) ;
Objectif communicatif: objectif concernant la communication (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) ;
Objectif scocio-culturel : objectif concernant la culture, la société comme les connaissances culturelles de la communauté française. » (259-264).*

Ou suite à la tâche collective portant sur l'élaboration de la première fiche pédagogique, elle fait des comparaisons sur les produits des groupes pour en tirer des enseignements en termes de constituants, de présentation. Lisons-la :

« Voici ce que j'ai retenu comme conclusion après la comparaison que j'ai faite et les échanges avec la classe :

- ❖ Points communs :*
 - Rubriques indispensables : Destinataires (soit le niveau soit la classe concrète), Objectifs de la leçon, Connaissances et compétences à acquérir... ; Développement du contenu de la leçon.*
- ❖ Différences :*
 - Contenus, objectifs, consignes différents car leçons différentes. En dehors des objectifs linguistiques, il y a également des objectifs communicatifs, socio-culturels.*
 - Sensibilisation, mise en route avec appellations différentes*
 - Démarche/déroulement*
 - Dans la démarche : soit présentation continue des étapes selon la progression temporelle (consigne de l'enseignant puis activité de l'apprenant), soit tableau avec colonnes aux contenus différents (temps, activités de l'enseignant, activités de l'apprenant...) » (155-170).*

Dans le passage, on peut remarquer que son acquisition des savoirs se construit en plusieurs étapes : d'abord, une préparation en groupe à domicile, puis des échanges en classe, et enfin un recul lors de la rédaction. Ce processus d'apprentissage lui permet aussi de maîtriser le lexique didactique puisqu'on note, dans sa version originale en vietnamien, ce genre lexical en français, par exemple *« objectif linguistique/communicatif/socio-culturel, connaissances, compétences, consigne,*

démarche, déroulement. » Cela fait partie d'une des premières compétences professionnelles chez un enseignant débutant.

Par ailleurs, ses notes renvoient à des astuces tirées à partir des observations des pratiques d'autrui.

- **sur les compétences didactiques**

« J'ai remanié les notes que j'avais prises car c'était trop épars. J'essaie d'en faire une synthèse pour mieux suivre.

➤ Si les connaissances sont justes (surtout pour une prononciation correcte) non seulement les objectifs éducatifs sont atteints pour les apprenants mais elles rendent l'enseignant plus confiant lors de son cours.

➤ Si les contenus à transmettre sont trop nombreux : il faut **déterminer des objectifs appropriés**, avec centration sur les éléments les plus importants à faire comprendre et mémoriser par les apprenants, **définir le niveau cognitif** des objectifs pour réduire les contenus.

➤ Ensuite il s'agit d'**établir les contenus** de la leçon, en alternance et avec une progression dans les objectifs cognitifs.

→ cela ne lassera pas les apprenants et leur permettra de réinvestir les contenus appris, de les mémoriser plus longtemps

→ augmenter les activités des apprenants : par exemple découvrir les cas particuliers, formuler des remarques, des prévisions,... et l'enseignant devra restreindre son intervention [...] » (JA-N, 623-639).

Ici, on voit que l'écriture n'est pas un acte évident car elle exige chez son auteure une charge cognitive considérable (*remanier, synthèse, essayer*) même si elle possède une méthode d'apprentissage qui lui est propre (*prendre des notes*). Elle suppose des situations éventuelles lors de la tenue de classe en employant le *si* (2) conditionnel, puis propose des « remèdes » à suivre (*il faut, devra*). Son attention porte plutôt sur les « apprenants » (3) en termes de connaissances acquises de ceux-ci (*comprendre, mémoriser, réinvestir*) mais aussi de leur motivation (*ne pas laisser*) en sollicitant le travail de l'enseignant (*déterminer des objectifs appropriés, cognitifs, en progression ; restreindre son intervention ; augmenter les activités*). Pour elle, il semble que les compétences linguistiques assurent le comportement exigeant (*confiant*) d'un enseignant de langue en complément des savoirs didactiques :

- **sur les interactions entre les acteurs de la classe**

« [...] des éléments à prendre en compte :

- Prévoir une activité pour vérifier si les élèves ont acquis les connaissances et ce tout de suite en classe, par divers moyens : questions ouvertes, exercices d'application... [...]

- Diviser une leçon en séquences – séquence leçon – séquence exercices – séquence application, en vue d'une leçon efficace.

- Observer la prise de notes des élèves [...]

- Améliorer les échanges avec les élèves par l'élaboration de la fiche d'apprenant [...]

- [...] la prononciation est très importante [...]
→ Toujours se demander ce qu'on veut faire acquérir aux élèves et de là déterminer ce que l'enseignant doit faire.
- Faire attention à la centration sur l'apprenant ; faire construire la leçon par les apprenants et ne pas monopoliser la parole.
Suite à ces observations, notre groupe a modifié la fiche, a ajouté des activités, a réfléchi aux interactions entre l'enseignant et les élèves pour faciliter leur feedback. » (825-851).

Les apprentissages de N sont tournés non seulement vers les stratégies d'enseignement (*prévoir, vérifier, faire construire*) mais aussi le comportement envers les apprenants (*observer, faire attention, ne pas monopoliser*). Elle reconnaît aussi les bénéfices de l'activité d'observation des pratiques de ses condisciples en vue d'amélioration de ses tâches (*modifier la fiche, ajouter des activités, réfléchir*).

Aussi, elle s'intéresse aux critères d'évaluation d'une séance observée :

- « 1. Langue: prononciation, grammaire, voix, vitesse de la parole ;
2. Comportement + Interaction : façon de se déplacer, gestes, manifestation des émotions, tenue vestimentaire ;
3. Démarche : exploitation logique de la leçon, progression appropriée avec les prévisions ;
4. Technique : coordination des activités ; exploitation des documents – supports pédagogiques (manuels, documents complémentaires...) coordination dans l'utilisation du matériel pédagogique, tableau, Ppt...
5. Gestion du savoir : maîtriser les connaissances, faire la synthèse des documents, des contenus pour les apprenants, efficacité du cours. » (788-797).

L'extrait montre son attention particulière sur les compétences linguistiques, due à sa capacité en français peut-être, mais aussi à ses représentations sur un enseignant de langue ; viennent ensuite les savoir-être adéquats envers les apprenants, et enfin les savoirs didactiques. On voit donc que son appropriation des savoirs et son acquisition des premières compétences professionnelles s'organisent autour de la récurrence des modalités de la nécessité (*il faut* (12), *on doit* (3), *je devrai* (8), *je dois* (2)), de la possibilité (*je peux* (8), *on peut* (2)), mais dans un ordre différent de celui de D. Son discours est davantage tourné vers le futur (*je devrai*) que vers le présent (*je dois*). Lisons par exemple l'énoncé suivant :

Elle y souligne l'importance du JA car cet outil lui permet de garder des traces des savoirs acquis qui lui semblent utiles, corrects, confirmés (*je devrai, conformément*) susceptibles d'être réutilisés quand elle fera face à des situations similaires ultérieures (*revoir*). Cela montre que sa prise de conscience naît du lien dynamique qu'elle fait entre théorie et pratique. Par conséquent, ses notes prennent la forme d'énumération des

actions, connaissances et compétences retenues facilitant le va-et-vient du sujet.

L'exemple suivant illustre cette idée :

« je devrai prendre en compte dans la conception de mes fiches pédagogiques : déterminer les objectifs généraux de la leçon, les objectifs spécifiques de chacune des activités, avec une progression des niveaux cognitifs à partir de la taxonomie de Bloom, proposer des exercices selon les six niveaux cognitifs : mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer » (407-412).

Elle en dégage une sorte de leçon, de recette à apprendre et à retenir. Ce passage montre que N considère son JA comme une « source de documents » (Ent-N, 160). Il lui permet de retenir les traces de son cheminement vers l'apprentissage de nouveaux savoirs, et dans son cas particulier, de son appropriation du métalangage didactique (*objectif général/spécifique, activité, niveaux cognitifs*) au service de l'élaboration d'une fiche pédagogique. Plus tard, durant ses stages, ce « *texte-pour-soi* » (Berchoud, 2002) servira pour elle à « revoir...les étapes [...] la formulation des objectifs [...] l'élaboration des démarches » (Ent-N, 200) ou lui permettra de « voir si c'est juste » (201). Elle élabore à travers son JA une sorte de « thermomètre » de ses actions professionnelles futures.

L'étudiante Ti nous a impressionnée par l'abondance des verbes ou expressions exprimant son point de vue, par rapport à D et N, dans son discours. Lisons-la :

« A mon avis, le groupe n'avait pas donné du temps aux élèves pour qu'ils puissent regarder et déterminer la localisation des lieux sur la carte et c'était pourquoi ceux-ci avaient des difficultés à faire l'exercice donné. » (JA-Ti, 395-398).

« [...] le cours de ce groupe n'était pas réussi car il était trop ambitieux » (425).

« [...] le temps n'était pas respecté parce que les élèves avaient trop d'activités, d'exercices à faire » (452-453).

« au lieu de clore la séance de classe par une activité d'expression orale, elles auraient pu faire faire aux élèves un exercice à trous pour vérifier s'ils ont bien compris la leçon. » (439-441).

« je pense que le groupe aurait dû s'arrêter à l'écoute globale ou à l'écoute sélective quand il ne disposait que de 45'. » (914-915).

Les extraits montrent que le critère temporel relève d'une préoccupation majeure de Ti, elle repère une « erreur » de ses condisciples, puis prononce son point de vue (*à mon avis, je pense*), ensuite essaie de trouver des raisons (*c'était pourquoi, car, parce que*), et enfin propose des améliorations (*auraient pu, aurait dû*) en termes de choix de

démarche appropriée (*écoute globale, écoute sélective*), de conception (*trop d'activités, d'exercices*) et d'organisation des activités (*pas donné du temps pour faire l'exercice*). On dirait que les remarques de notre enquêtée sont riches et pointues à la fois : cela vient probablement de ses notes durant l'étape d'observation individuelle mais aussi des échanges effectués en groupe-classe suite à la tenue de cours. Pour elle, l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. Elle écrit :

« **Personnellement** je ne pense pas qu'il s'agit d'erreurs évitables dès la première élaboration de la fiche pédagogique, mais il fallait qu'on les commette, qu'elles soient analysées afin qu'on comprenne pour qu'on ne répète plus les mêmes erreurs la prochaine fois » (JA-Ti, 309-312).

Ici, on remarque l'attitude de Ti qui est différente de la plupart des élèves ou étudiants vietnamiens : ceux-ci n' « osent » pas faire des erreurs, par peur d'être évalués. Cette conception résulte des habitudes d'éducation dès leur très jeune âge dans la famille, puis dans l'école, plus tard dans l'environnement qui les entoure, certes, mais elle empêche aussi les apprentissages de nos jeunes vers la nouveauté. Quant à Ti, elle se montre ouverte à ce qui est nouveau (*première fiche*) et comprend que l'acquisition d'un nouveau savoir est un processus longitudinal (*élaborer → commettre les erreurs → les analyser → ne plus répéter*) ; donc le résultat sera meilleur (*la prochaine fois*) si on sait comment tirer des leçons à partir du premier essai.

Ti nous fait savoir aussi son intérêt pour la gestion de la classe. Elle dit :

« **Je crois** qu'il s'agissait d'une séance réussie, car les élèves apprenaient à travailler en équipe, et l'ambiance de la classe était enthousiaste et animée. » (JA-Ti, 512-514).

Des adjectifs (*réussie, enthousiaste, animée*) montrent sa conception sur l'activité d'apprentissage : elle ne cherche pas ce que l'on apprend mais comment on apprend et avec qui on apprend. Il semble que, pour elle, l'environnement (*ambiance, équipe*) décide de la motivation et la participation des apprenants qui contribuent à la qualité d'un cours.

1.1.2. Un apprentissage dans l'incertitude

Cependant, notre corpus écrit présente non seulement des certitudes au cours du processus d'appropriation des savoirs de nos trois étudiantes mais il propose également des moments et périodes d'hésitations, d'incertitudes. L'expression du doute réside dans l'emploi de la négation (*je ne sais pas*) et des verbes pronominaux réflexifs (*je me*

demande, je me pose des questions, je me dis), qu'il s'agisse d'une tâche individuelle ou collective. Lisons D :

« [...] je n'ai jamais eu l'habitude de tenir un journal [...] remettre [...] épreuve finale un « journal d'apprentissage », je ne savais pas comment m'y prendre, ce que j'écrirai, ce qui mériterait d'être noté, ce qui ne le serait pas... » (JA-D, 55-59).

L'extrait montre que D hésite dans le choix du contenu par son emploi du vocabulaire (*mériter*), du mode conditionnel (*mériterait, serait*) et du temps futur (*écrirai*). Cette hésitation est envisagée par les adverbes de négation (*ne...pas* (2), *ne...jamais*) mais aussi par l'exigence de l'acte d'écrire (*épreuve finale*). Elle peut consister également dans une distinction nette de la nature du produit (*journal - journal d'apprentissage*). Même pour la tâche conjointe, son vécu renvoie à une incertitude. Prenons l'exemple suivant d'un moment qui semble avoir fait date pour elle :

« Une expérience "mémorable" car notre groupe ne savait absolument pas ce que nous devrions mettre dans les fiches » (JA-D, 65-66).

Le passage est marqué par les adverbes de négation (*ne...pas*) et de manière (*absolument*) permettant d'accentuer le doute des étudiants dans la réalisation d'une tâche quotidienne de l'enseignant. Ce cheminement (*expérience*) fait connaître la recherche du groupe de la norme prescriptive (*devrions*) pour élaborer une fiche pédagogique :

« Je me suis demandé si les documents pédagogiques me seraient familiers, comment j'allais faire pour élaborer une fiche pédagogique, comment je devrais transmettre les connaissances aux élèves de la manière la plus facile possible. De plus, comme les connaissances étaient infinies, en tant qu'enseignante, comment je devrais me comporter lorsque des élèves me poseraient des questions auxquelles je n'avais jamais pensé ? » (JA-D, 39-44).

L'extrait fait savoir l'inquiétude de D exprimée sous forme d'un verbe pronominal réflexif (*je me suis demandée*) et du point d'interrogation. Une suite de verbes d'action (*transmettre, se comporter*) relève de la compétence de faire cours à laquelle elle s'intéresse particulièrement. L'adverbe de manière (*comment* (2)) lui donne une piste de réflexion sur les techniques de classe.

Par ailleurs, le parcours d'apprentissage de nos étudiantes est lié non seulement au savoir-faire mais aussi au savoir-être. Considérons la prise de recul de Ti quand elle fait face à une situation « imprévue » le jour de sa tenue de simulation dans le passage suivant :

« [...] je me demande ce que je ferais **si j'étais à la place de C**. Comment je me serais comportée ? **Eclater en sanglots** devant les élèves n'est pas quelque chose à faire, mais

*il s'agissait d'un imprévu. Je sais que **si j'avais été à sa place** j'aurais pleuré, voire je ne me serais pas ressaisie aussi vite qu'elle, et cependant je sens que quelque chose n'allait pas. C a pleuré d'inquiétude, de joie, et moi devant ses pleurs j'ai perdu mon calme et j'ai oublié comment je devais enseigner, et j'ai rendu mes camarades inquiets pour moi. J'ai pris conscience du fait que les émotions d'un enseignant avaient des impacts sur les élèves. **Si on est inquiet**, les élèves seront inquiets, **si on ne se sent pas bien**, les élèves éprouveront du stress » (JA-Ti, 320-330).*

Elle nous y fait part de son doute (*inquiétude, inquiet* (3)) dans le comportement qu'elle considère comme « correct » chez un enseignant (*calme*). Une évolution du vocabulaire d'émotions fortes (*pleurs, sanglots*) permet de repérer la conséquence de l'acte de l'enseignant envers ses élèves (*stress*) mais aussi envers soi-même (*oublier*). La transformation émotionnelle dans l'instantanéité de sa coéquipière : « *inquiétude* » puis « *joie* », et puis « *pleurs* » est accompagnée par une suite de verbes de sentiments (*éprouver, se sentir, sentir, se ressaisir*). D'une part, elle se montre compréhensive (*mais il s'agissait d'un imprévu*), et d'autre part, ses pensées relèvent des hésitations (*je me demande*) mais aussi un enseignement (*je sais, j'ai pris conscience*). Elle croit que la situation peut arriver à tout enseignant une fois au cours de sa carrière et se prépare à se comporter (*si j'étais à la place, si j'avais été à la place*) dans de telles circonstances. Contrairement à N dont le processus d'apprentissage du métier est caractérisé par des « recettes » à suivre, Ti s'engage davantage dans le cheminement de la pensée à chaque situation « quasi » professionnelle rencontrée en formation. Découvrons sa réaction suite à la conférence d'une tutrice du secondaire.

« Je me demande si elle n'aime pas le plus ce métier, comment a-t-elle pu le faire le mieux ? Si elle n'aime pas le plus ce métier, pourquoi l'a-t-elle exercé depuis 13 ans ? Je comprends qu'elle ne pourra pas me donner une réponse convaincante parce que c'est à moi de la trouver » (JA-Ti, 992-996).

Sont formulées chez Ti plusieurs questions de doute (*je me demande*) en écoutant l'intervention d'une expérimentée (*13 ans*) qui parle de sa professionnalité en employant des superlatifs positifs (*le plus* (2), *le mieux*). De là, naît chez notre future enseignante une volonté à chercher elle-même son cheminement vers son métier choisi (*c'est à moi, elle ne pourra pas me donner*). On peut être touché, par ailleurs, par son utilisation répétée du verbe « aimer », qui dépasse les compétences techniques requises et marque de façon forte la relation entre l'enseignant et son métier.

1.1.3. Un retour et ses ressentis progressifs

On trouvera ci-dessous un tableau qui récapitule les expressions de ressentis, souvent affectifs ou émotionnels, relevées chez les trois stagiaires à partir de notre corpus de JA. Elles soulignent trois moments de leur début d'enseignement face à un public « simulé » que forment leurs condisciples. Il s'agit d'abord des expériences d'élaboration d'une fiche pédagogique, ensuite celles de tenue de simulation, et enfin celles de discussions et échanges de post-observation.

D	<i>difficile (15), difficulté (5), tendue (3), inquiète (2), stressée (2)</i> <i>je devenais nerveuse, j'ai ressenti un peu de mécontentement</i>
Ti	<i>erreur (8), peur (8), beaucoup agacée (3)</i> <i>pétrifiée, (toute la classe) embarrassée, (Ha) anxieuse, tellement stressée, en colère, je tremblais, j'avais complètement oublié</i>
N	<i>inquiétude (2), le cœur lourd, je me soucie, j'ai peur</i>

Tableau 25 – La liste des sentiments récurrents chez les enquêtées dans les JA

On est frappé, à leur lecture, par la force des sentiments éprouvés (surtout si on les replace dans une culture asiatique où on ne fait pas étalage de ses sentiments, d'ordinaire) et le bouleversement qu'on devine lors des premières expériences d'enseignement à travers la récurrence du vocabulaire péjoratif. Nous avons pris note de plusieurs faits répétitifs :

- un regard négatif sur soi : *timide (D), paresseuse (Ti), fatiguée (Ti)*.
- des adverbes d'intensité : *un peu, tellement, complètement, beaucoup*.
- la rareté du vocabulaire positif : *heureuse (N), fière (D), volontaire (Ti)*.
- l'intervention de notations corporelles.

En voici quelques exemples représentatifs :

*« Je sentais mes mains devenir **toutes froides**. En faisant cours, j'entendais presque le battement de **mon cœur** ; **j'avais peur** de me relâcher et d'oublier ce que je devais dire, si bien qu'il me suffisait d'entendre la réponse d'un élève ou de voir un autre faire un signe de tête que déjà je passais à la partie suivante. » (JA-D, 246-250).*

Ici les émotions qui passent par le corps (*mains toutes froides, battement de cœur, signe de tête*) montrent une attention précise à ce qu'on est en train de vivre, différentes de ce qu'évoque Ti dans l'extrait suivant :

*« Ce qui **m'a agacée** chez U, [...] elle a rejeté les fautes sur T. Si tu rejettes les fautes sur l'autre, c'est toi qui t'enlaidis et qui fais ressortir ta faute. Je ne sais pas comment elles*

*s'étaient réparti le travail, mais aujourd'hui je n'ai vu que les efforts de T alors que U n'avait rien fait à part paraître mécontente en appuyant sur le clavier de l'ordinateur pour aider T. Ces observations, C les a faites devant la classe et je pensais qu'elle avait raison parce que je voulais le dire moi aussi. La réponse de U (pour moi c'était une dispute avec C) manifestait elle aussi un **comportement pas joli du tout** » (JA-Ti, 495-502).*

Ce témoignage montre que se mêlent à l'évocation d'un fait de classe des jugements de valeur sur les acteurs de ce fait : Ti, avec une prise de distance de l'action passée de sa camarade, est en train d'acquérir une vision un peu évaluative face à ce qui se passe en classe, et elle utilise un vocabulaire moral et moralisateur (*pas joli, les fautes, n'avait rien fait, avait raison*, etc.). Il semble que notre étudiante mette l'accent davantage sur l'esprit d'équipe, respecté ou pas, que sur le résultat du produit commun. C'est pourquoi elle accepte mal l'attitude « médiocre » de U (*rejeter, mécontente*) envers son coéquipier T devant le groupe-classe. Ce sens du collectif (typique aussi de notre éducation collective) est également répandu parmi les condisciples le jour de simulation de Ti et C quand celle-ci a reçu une mauvaise nouvelle de son père qui était à l'hôpital.

*« [...] J'ai été très surprise de voir qu'elle a pris son téléphone pour répondre au lieu de l'éteindre. [...] elle était venue voir Cô [la formatrice] au fond de la classe et pleurait tout en parlant... alors je suis devenue très inquiète. [...] J'avais très peur d'une mauvaise nouvelle, **toute la classe** était inquiète pour elle. [...] je tremblais [...] dans ma tête tournoyaient des questions « Qu'est-ce qu'il est arrivé à son père ? » [...] La voyant pleurer, je lui ai dit : « Assieds-toi, laisse-moi finir à ta place ». Malgré ces paroles, dans ma tête c'était un blanc total, bien qu'on ait préparé ensemble, bien que j'aie assisté à ses essais. Je voulais simplement lui laisser reprendre son calme, sans temps mort, sans dépasser la durée prescrite. J'étais sûre que **la classe** avait vu mon inquiétude, car **A et La m'ont dit** à voix basse « Courage ». J'ai vu que **toute la classe** était bien embarrassée et inquiète. Les émotions sont contagieuses. Toutes les émotions de l'enseignante ce jour-là ont été reflétées dans le comportement des élèves. » (JA-Ti, 257-277).*

Le passage fait savoir un contrat entre formatrice et ses étudiant.e.s pendant le cours (*éteindre le téléphone, sans dépasser la durée prescrite*). Les émotions passent de l'individu (*pleurer*) au groupe-classe (*surprise, inquiète, embarrassée, peur, trembler*) à la venue d'un incident pour l'étudiante C qui est en train d'animer le cours : le groupe-classe est solidaire et troublé. D'une part, ces ressentis relèvent de l'attachement avec les camarades (*toute la classe, A et La*) qui montrent une compréhension mutuelle par des gestes d'encouragement (*courage, dire à voix basse*). On peut dire qu'à travers cet « incident », se construit chez les futur.e.s enseignant.e.s un début de construction interrelationnelle professionnelle. D'autre part, ces émotions représentent une image peu familière chez un enseignant ou une enseignante, mais familière d'un point de vue

culturel. En effet, le fait qu'une enseignante pleure reste une impression inoubliable chez ses élèves, qu'il s'agisse de larmes de joie ou de peur. La culture vietnamienne accepte mal les pleurs des adultes - signe de faiblesse - devant les moins grands, notamment dans la relation hiérarchique comme celle de notre cas. Cela fait une rupture dans les habitudes culturelles et montre la violence des émotions ressenties en situation de simulation professionnelle.

Cette première partie a voulu souligner les composantes du cheminement professionnel, depuis la découverte de quelques certitudes jusqu'aux doutes et sentiments qui les accompagnent.

Mais les sentiments peuvent aussi être de satisfaction.

1.1.4. Un processus d'apprentissage par l'expérience réussie

Les productions écrites montrent des verbes conjugués au passé composé marquant les acquis et donc la réussite des apprentissages de nos étudiantes au fil des jours. Il s'agit d'un processus portant sur une étude des nouveaux savoirs transmis (*je me suis focalisé*) ; sur une méthode à s'approprier ces savoirs en classe (*j'ai noté*) et hors de la classe (*je me suis entraîné*). Cette expérience réussie vient non seulement de l'engagement d'un processus individuel en évolution (*j'ai essayé, j'ai expérimenté, j'ai découvert, j'ai décidé, j'ai choisi*), mais aussi celui d'un processus collectif en coopération adéquate (*nous avons continué, notre groupe a décidé*). Le premier contact avec le stage dans les établissements scolaires de futures enseignantes leur permet de reconnaître certains acquis (*j'ai pu*) : notamment émerge un début de prise de distance entre ce qui a été appris en formation et ce qui a été observé en terrain (*j'ai pris conscience, je me suis aperçu, j'ai vu*). Le passé composé marque à la fois une étape passée, acquise, et ses répercussions sur le présent et même le futur à venir : il est signe de continuité.

Ce processus d'expérience vécue résulte d'un va-et-vient entre les savoirs théoriques (savoirs à enseigner et savoirs *pour* enseigner) et savoirs d'action (à partir des simulations en formation, ensuite des tenues de classe en stage, et puis du rôle d'une enseignante référente auprès des élèves dans le secondaire) pour parvenir à construire chez les enseignantes « débutantes » un savoir-analyser. Des retours de stage, dans le cadre des activités d'analyse des pratiques, sont apparus chez elles : on voit

l'apprentissage des nouvelles compétences « observées » (*j'ai acquis*), ou celles « racontées » par autrui au cours des échanges autour d'une « vraie » situation professionnelle (*j'ai compris*), le cheminement de la construction de leurs savoirs d'action (*j'ai trouvé, je suis arrivée, je me suis rendu compte, j'ai réalisé*), des enseignements au travers de l'analyse de leurs pratiques et/ou celles des condisciples auprès d'un « vrai » public (*j'ai retenu, j'ai tiré*). On peut en tirer un résultat positif quant aux échanges qui accompagnent l'expérience d'autrui : celle-ci est source d'enseignement autant que l'expérience personnelle, pourvu qu'elle soit partagée et commentée ensemble.

Considérons l'étude de nouvelles notions chez N :

« J'ai étudié et distingué les groupes de notions [...]. Avant de consulter le dictionnaire et les documents, j'ai essayé de deviner leur différence, et je ne suis pas arrivée à distinguer Tâche / Activité / Exercice / Devoir. Cette fois-ci, je n'ai pas eu le temps d'aller à la bibliothèque pour consulter les dictionnaires, et j'ai travaillé à partir des documents en ligne, relu les programmes bilingues de l'école primaire, du collège et du lycée. » (JA-N, 242-247).

Le passage relève de la méthode d'apprentissage d'un nouveau vocabulaire professionnel chez N. Elle commence par des techniques simples (*deviner ; consulter les dictionnaires, les documents en ligne*) pour connaître le sens propre du mot. Au cas où la compréhension ne va pas de soi (*je ne suis pas arrivée*), elle cherche à mieux le comprendre dans un contexte précis (*programme bilingue*). Elle termine par un schéma (JA-N, 402) qui synthétise son appropriation de ces savoirs qui seront réutilisés lors de l'élaboration d'une fiche pédagogique. Il nous semble que l'étudiante N connaît bien sa capacité et sait maximiser son potentiel d'apprentissage face à une tâche individuelle. Le fait qu'elle sache en restituer par écrit la chronologie démontre la solidité de ses apprentissages.

Prenons l'exemple de l'étudiante D qui cherche à cerner l'origine des problèmes de son groupe :

*« [...] nous avons rencontré des difficultés dans la présentation de la fiche. [...] nous n'étions pas très sûres de notre **niveau de français** [...] nous avons choisi la façon la plus simple [...] nous trouvions la fiche trop peu détaillée, avec pleine d'omissions, mais nous ne savions pas comment la corriger. Pendant les deux semaines de préparatifs, nous avons continué à rechercher des images, des documents [...] sans grand résultat. » (JA-D, 104-111).*

On voit se mêler ici des difficultés méthodologiques (qu'est-ce qu'une fiche de préparation ?) et linguistiques (« *notre niveau de français* »). L'extrait montre les

limites du groupe (*difficultés, pas très sûres, ne pas savoir*) face à une tâche attribuée par une suite de vocabulaire négatif qui caractérise la qualité du produit commun (*trop peu détaillée, plein d'omissions*) malgré les efforts collectifs (*continuer, sans grand résultat*). Le résultat involontaire peut venir des contraintes, entre autres, temporelles (*deux semaines de préparatifs*) mais aussi institutionnelles qui consiste dans « *le nombre de tâches [...] à accomplir pendant une semaine* » (JA-D, 559). Mais l'essentiel, grâce à l'écrit et au récit demandé, est de pouvoir les nommer et étiqueter pour les reconnaître et prévoir peut-être à l'avenir.

Les discours de N et D nous permettent de dégager l'organisation des activités d'enseignement-apprentissage dans le cadre du module. Il s'agit de l'approche « classe inversée » qui s'inscrit dans une inversion de la nature des activités d'apprentissage en classe et à la maison selon l'expression « les cours à la maison, les devoirs en classe ». En classe, les étudiant.e.s sont invités à appliquer leurs connaissances acquises à travers la résolution d'exercices proposés par la formatrice. Le rôle de celle-ci est d'accompagner les étudiant.e.s dans l'élaboration des tâches complexes. L'attention n'est plus centrée sur la formatrice mais sur les formé.e.s. Ainsi les savoirs seront transmis de façon horizontale, tout d'abord entre les membres au sein d'un même groupe, et ensuite entre les condisciples : la collectivité prend le pas sur les individus, que ce soit les étudiants ou la formatrice. L'extrait suivant illustre cette démarche qui permet à D et son groupe de surmonter leurs difficultés à l'aide des échanges interindividuels :

*« ce furent des discussions pour rectifier les fiches pédagogiques [en classe]. Grâce à la **consultation** des autres fiches pédagogiques des camarades de la classe et les remarques [...] nous nous sommes attelées à la modification de notre propre fiche. Cette fois-ci, nous l'avons fait plus détaillée, plus précise. [...] Je trouvais qu'entre la fiche initiale et la première modification il y avait un grand progrès. »* (JA-D, 112-131).

Le mot essentiel est d'abord « discussion ». L'énoncé marque ensuite une meilleure qualité consciente au niveau des résultats entre le premier et deuxième produit (*plus détaillée, plus précise, grand progrès*) grâce à une suite de sous-tâches attribuées (*discussions, consultation, remarques*). Cette progression s'inscrit dans une coordination interindividuelle qui caractérise à la fois la dimension temporelle et fonctionnelle de sorte que cette « *expérience* » devient un apprentissage réussi chez D « *sur la présentation de la fiche pédagogique : plus c'est détaillé, le mieux c'est.* » (132-133).

Si la construction des savoirs *pour* enseigner en formation permet aux étudiantes un début de préparation au métier, le stage leur propose une réalité de l'activité enseignante qui exige « *une fiche correctement élaborée* » (DR-Ti, 18) ou « *des démarches logiques* » (17) ou encore « *des félicitations aussi simples que "Bravo !", "Très bien", "C'est une bonne réponse !", "Excellent"* » (26-28). Plusieurs expressions dans le discours de Ti (*j'ai appris* (7), *j'ai pu* (5), *je me suis aperçu* (3), *je me suis familiarisé*) désignant les savoirs professionnels acquis permettent un lien entre ce qui a été préparé et ce qui a été vécu sur le terrain. Ainsi on voit naître en elle peu à peu, à travers les mots employés, non seulement la formalisation des savoirs et savoir-faire demandés, mais encore l'évaluation de ses propres performances, ce qui va dans le sens d'une autonomie dans la professionnalité.

Lisons l'énoncé suivant de Ti pour savoir comment elle a appris une nouvelle compétence en s'appuyant sur ses expériences antérieures en formation :

« *C'était bien la première fois où j'assurais toute une séance de classe de 45 minutes [...] c'est grâce à cela que j'ai pu avoir le temps pour observer la classe, les réactions des élèves à travers leurs mimiques afin de voir s'ils avaient compris ou non en vue de rectifier mes prévisions horaires. J'ai compris que la réalité de la classe et ce que j'imaginai en élaborant ma fiche pédagogique était très différent ; toutefois si on gardait son calme on pourrait régler les imprévus. En même temps que faire cours, en observant les autres élèves-professeurs enseigner, j'ai pu me constituer beaucoup d'expérience [...]* » (DR-Ti, 29-38).

En contact avec ses élèves, très vite, Ti reconnaît l'écart entre le prescrit et le réel (*différent*). Elle considère cette première tenue de classe devant un « vrai » public comme un vécu fructueux en utilisant une diversité de vocabulaire positif (*bien, grâce à, beaucoup d'expérience, utile, utilité*) qui permet de découvrir (*j'ai pu* (2), *j'ai compris*) l'apport de l'activité d'observation de ses élèves (*mimiques, réactions*) ainsi que de ses collègues (*calme, régler les imprévus*). On assiste en tant que lecteur à la formation de la professionnalité, dans le sens où celle-ci consiste à accumuler des savoirs prévus pour faire face à des situations imprévues, comme vu dans notre partie théorique.

Le processus d'apprentissage de nos étudiantes est tourné non seulement vers ce qui s'est passé afin d'en tirer des enseignements profitables à leur professionnalité mais aussi vers ce qui va se passer pour un objectif à court terme, puis à long terme. En d'autres termes et pour suivre certains chercheurs, on les voit transformer leur métier en

profession qu'elles maîtrisent peu à peu. Les stagiaires peuvent alors se projeter vers l'avenir.

1.1.5. Un recul qui permet une mise en perspective

Les trois extraits suivants nous permettent de repérer les préoccupations des enquêtées ainsi que leur engagement dans l'acquisition des tâches attribuées en formation, dans la préparation pour les futurs stages et dans le métier qu'elles ont choisi. Les énoncés de leur projet sont majoritairement marqués par l'emploi du futur et les expressions adverbiales du temps.

L'étudiante N dit :

« [...] plus tard, j'aurai à consolider mes pensées pour que ce soit meilleur, plus clair. Mais dès maintenant, je devrai conserver ma façon d'apprendre, c'est-à-dire prendre des notes [...] mes pensées devant une nouvelle connaissance, ce que je n'ai pas très bien compris, à mieux comprendre → il s'agira de me forger une habitude, afin de pouvoir m'auto-réguler. » (JA-N, 141-146).

À la suite de la première séance du module, N nous fait savoir son engagement pour le projet d'étude (*consolider, se forger*) par les verbes prescriptifs (*j'aurai à, je devrai*). Il s'agit d'un apprentissage en construction (*prendre des notes, pensées* (2)) qui lui permet d'articuler les savoirs appris et les réflexions sur son acquisition. Ce processus réflexif relève d'une qualité (*clair, meilleur*) par un comparatif de supériorité (*plus*), et s'inscrit dans un entraînement régulier (*habitude*) qui permettra à la future enseignante d'acquérir la compétence réflexive (*s'auto-réguler*).

Quant à l'étudiante D, son projet professionnel semble plus précis à la suite de la conférence d'une formatrice de terrain. Elle nous fait part de ses intentions comme suit :

« [...] je devrai soigner mes préparations, faire des rectifications, des améliorations avant chaque séance d'enseignement. Je tiendrai compte des avis de l'enseignant tuteur, des camarades et de mes futurs collègues, observer les séances de classe des autres enseignants et j'aurai un regard rétrospectif sur mes cours afin de m'améliorer » (JA-D, 1008-1012).

Cette conférence lui a permis de se donner une sorte de « feuille de route » pour les temps à venir de sa formation. Nous découvrons dans son énoncé plusieurs étapes qu'elle tente de réaliser pour le futur stage : depuis la conception de la fiche d'enseignement par des actions professionnelles (*préparations, rectifications,*

améliorations) jusqu'à l'acte de faire classe en prenant conscience de l'importance des observations d'autrui (*tuteur, camarades, collègues autres enseignants*). Elle s'engage également dans les tâches d'enseigner avec une prise de recul à chaque cours assuré (*regard rétrospectif*) en vue de se construire au fur et à mesure la compétence d'auto-régulation (*s'améliorer*) et elle arrive à ordonner ces tâches sur l'axe du temps.

Cependant, ses expériences au cours de l'apprentissage en formation lui font prendre conscience non seulement des savoirs et savoir-faire mais également des savoir-être quand on est enseignant, un métier de l'être humain. Elle nous dit :

« Dans l'avenir, lorsque je serai enseignante, il se peut que je rencontre un problème alors j'essaierai de dominer mes émotions et d'accomplir mes responsabilités envers les élèves tout en gardant une attitude sereine. » (JA-D, 159-162).

L'expression du possible (*il se peut*) permet à notre future enseignante de prévoir des imprévus durant ses stages et d'adopter un comportement adéquat (*dominer ses émotions, responsabilités, attitude sereine*) quand elle y fera face, grâce à ses vécus en formation. On sort de la classe proprement dite pour aborder la formation de la personne humaine dans son entier (*dominer mes émotions, garder une attitude sereine*). L'appropriation des nouveaux savoirs chez les trois étudiantes réside ainsi dans un processus longitudinal et complexe qui se caractérise par des expériences diverses d'elles-mêmes et d'autrui. Les résultats de ces apprentissages résultent sans doute des moments difficiles sollicitant des ressentis réussis et progressifs face à des situations « quasi » professionnelles, d'où une prise de conscience de certaines compétences liées à la professionnalité et à leur expression dans les outils écrits qui leur sont proposés.

1.2. La prise de conscience de compétences évolutives liées à la professionnalité

Nous continuerons notre analyse par l'étude des compétences qu'ont acquises ou observées nos futures enseignantes, par l'examen de leurs discours écrits et oraux. Leur apprentissage des savoirs d'action, voire savoirs professionnels, sur le terrain sera une piste de réflexions sur les compétences qu'elles souhaitent développer.

1.2.1. Une conscience des compétences acquises

On peut se demander si les savoirs et savoir-faire dont les extraits ci-dessus sont les témoignages se seraient développés sans une conscience de leur apparition et sans leur verbalisation explicite.

1.2.1.1. Compétence de travail de groupe

Rappelons que l'acquisition de la compétence de travail de groupe est, pour nous et dans notre formation, une des compétences majeures à acquérir chez les futurs enseignants à l'issue de leur formation. Notre corpus fait vivre tout le processus de construction de cette compétence en plusieurs étapes lors de la réalisation des tâches communes liées aux compétences d'enseignement.

Comme notre public d'enquête a tendance à travailler selon des *réseaux d'affinités* depuis les deux premières années, il éprouve plusieurs sentiments contrastés à la constitution des groupes par tirage au sort « *contentes, tristes, satisfaites, râler* » (JA-D, 87), voire « *une certaine réticence, une certaine inquiétude* » (JA-N, 76).

D nous fait part de ses ressentis à la suite de la constitution de deux groupes de travail :

« *je me sentais un peu inquiète, ne sachant pas si je pourrais m'entendre avec les autres camarades* » (JA-D, 45-47).

« *je suis inquiète car peut-être je ne serai pas "compatible" avec eux.* » (JA-D, 547).

Nous trouvons dans les extraits le même sentiment de D (*inquiète*) au sujet de l'interaction au sein du groupe (*s'entendre, compatible*). Son attitude est différente de celle de N et Ti. Celles-ci nous disent :

« *je ne me fais pas trop de souci [...] j'ai l'habitude de fréquenter ou non, car nous sommes tous de la même classe et nous avons tous Côté [formatrice] comme professeur. Je pourrai travailler avec tout le monde* » (JA-Ti, 23-27).

« *je suis habituée à travailler avec les camarades dont les façons de faire n'étaient pas semblables aux miennes* » (JA-N, 78-79).

On dirait que N et Ti se sentent à l'aise dans cette modalité de travail (*habitude, habituée, fréquenter*). Pourtant, leurs arguments sont différents : pour Ti, elle est contente de travailler avec ceux qu'elle connaît (*même classe, tout le monde, Côté*) ; pour N, elle va plus loin dans son argument en acceptant de travailler avec ceux qui ont une personnalité différente de la sienne (*pas semblables*).

Dans le cas où elle ne peut travailler avec celle qu'elle ne souhaite pas, Ti adopte une attitude positive en nuancant sa situation. Lisons la façon dont elle le dit :

« *je ne veux guère travailler avec U après ce qu'elle a fait, mais c'est différent avec Ha, avec qui j'ai travaillé plusieurs fois en équipe. Il y a donc à la fois malchance et chance* » (JA-Ti, 610-612).

Elle ne manifeste pas son inquiétude de travailler avec U bien qu'elle n'apprécie pas le comportement de celle-ci envers son coéquipier T. La conjonction « *mais* » indique l'opposition de son souhait tandis que le couple mot d'opposition de sens (*malchance/chance*) lui permet un équilibre. Son attitude est finalement mûre et équilibrée.

Les trois enquêtées partagent également leurs perceptions nuancées sur ce type de travail. N la précise :

« [...] le produit représente le travail collectif et il faut “coopérer, développer”, être responsable, savoir écouter, porter une assistance mutuelle, savoir changer... Il est certain qu'on ne peut pas s'entendre à cent pour cent. » (JA-N, 80-82).

Elle souligne l'*esprit d'équipe* par l'emploi du vocabulaire désignant l'idée de l'ensemble (*collectif, coopérer, mutuelle, s'entendre*), précise les *compétences sociales* à respecter (*responsable, assistance, écouter, changer*) dont les premières sont la préfiguration. Cependant, elle accepte volontiers des divergences entre les membres du groupe (*ne pas s'entendre cent pour cent*). Cela veut dire qu'elle prévoit des discussions, échanges, contradictions, afin d'avoir un produit commun et qu'elle ne se fait pas d'illusion sur l'impossible perfection d'une situation humaine.

D, quant à elle, manifeste une sensation forte envers l'ouverture d'attitude de N. Elle se sent « *très tendue, stressée* » lorsqu'elle assiste « *à la discussion animée entre ses deux camarades.* » (JA-D, 454). Elle pense :

« *Quand on travaille en équipe, on doit accepter qu'il s'agit d'un produit collectif et on doit être prêt à le défendre et à s'entraider dans le groupe* » (JA-D, 458-460).

L'extrait montre ses principes de travail par l'emploi récurrent des verbes prescriptifs (*doit* (2)) et du pronom « *on* » (3) au niveau de comportement (*accepter, s'entraider, défendre*). Elle découvre également les apports du travail commun en illustrant une expérience réussie dans le passage suivant :

« *Sans les camarades qui s'encourageaient mutuellement, qui plaisantaient parfois pour rendre l'ambiance plus détendue, tout le travail à refaire serait bien fastidieux et ennuyeux. De cette entraide, nous avons accompli la mission qui nous était confiée, et nous pourrions en être fiers* » (JA-D, 82-85).

Plusieurs verbes apparaissent, exprimant les actions positives (*s'encourager, plaisanter, accomplir*), vocabulaire interactif (*mutuellement, entraide*), adjectifs caractérisant

l'atmosphère (*détendue*) et la satisfaction (*fière*). Il semble que, pour D, la relation interpersonnelle porte un impact certain sur le résultat et le sens du travail.

Les passages que nous venons de citer relèvent des perceptions de nos étudiantes sur le comportement des individus qui travaillent ensemble. Ces perceptions viennent de leurs expériences pour une tâche effectuée en classe en présence de la formatrice. Nous aimerions savoir si elles changent de conceptions quand elles s'affrontent à des tâches collectives qui sollicitent un investissement en temps et en énergie intellectuelle.

Nous repérons dans notre corpus 4 niveaux de coopération de Barthe et Quéinnec qui permettent aux étudiantes d'acquérir une compétence de travail de groupe. Il s'agit

- d'une absence de coopération.
- d'une coopération de diversification.
- d'une coopération de confrontation.
- et d'une coopération d'implication.

Nous allons illustrer chaque niveau par quelques exemples.

a) Une compétence acquise dans une absence de coopération

Considérons l'énoncé de D :

« La plus grosse difficulté réside dans l'emploi du temps des trois membres du groupe. Aussi j'ai travaillé d'abord et remis mon travail aux deux autres afin qu'ils fassent des propositions et des rectifications. Préparer la fiche – la rectifier – la préparer... tout semblait une ronde infinie, les remarques jaune rouge de Côté, celles en jaune-vert de anh¹¹⁹ Th et en jaune rose de chi¹²⁰ Y, tout cela tournoyait » (JA-D, 586-590).

Le passage montre l'**absence de coopération** dans la réalisation des tâches au sein du groupe. Nous constatons que seule D prépare la fiche (*travailler d'abord, puis remettre aux deux autres*) sans discussion précédente tandis que ses deux partenaires (Th et Y) jouent plutôt le rôle de « correcteurs » (*propositions, rectifications*) que de coéquipiers. Les actions du groupe se font en différé, l'une après l'autre, et elles désignent une dépendance du travail de D. Il semble que la tâche n'est pas partagée, elle dépasse sa capacité individuelle, par conséquent, elle génère de la fatigue (*tournoyer, ronde infinie*). Nous n'avons pas trouvé dans les discours de D des indicateurs qui permettent d'éclairer cette répartition ou absence de répartition. Nous faisons attention à la manière dont elle s'adresse à ses deux partenaires avec un signe de respect (*anh, chi*) puisque

¹¹⁹ *anh* : terme d'adresse respectueux, signifiant «frère aîné ».

¹²⁰ *chi* : terme d'adresse respectueux, signifiant «soeur aînée ».

ceux-ci sont plus âgés qu'elle. Cela l'empêche peut-être d'exprimer son mécontentement envers l'attitude de travail de ces derniers.

b) Une compétence acquise par coopération de diversification

Quant au groupe de N, on y remarque un partage des tâches en fonction des points forts de chaque individu, ce que Barthe et Quéinnec (1999) nomment la **coopération de diversification**.

« l'idée me vient d'utiliser comme support une chanson [...]. J'en fais part immédiatement à ch_i Y et elle est d'accord avec moi. Pendant que je reformule les objectifs de la leçon, ch_i Y trouvera des supports adéquats, et le délai est fixé à mardi prochain pour que nous puissions développer d'autres activités » (JA-N, 432-437).

N se montre active et dynamique (*l'idée me vient, en faire part*) au cours du travail et sait exploiter le point fort de sa partenaire [qui chante bien] pour lui confier des tâches adéquates (*trouver une chanson*). Le consensus se construit très vite (*immédiatement, d'accord*) et les tâches se réalisent en simultané (*pendant que*). Cela permet de garantir l'avancement du travail (*délai fixé*) puisqu'il s'agit d'un co-travail (*nous*) et d'une organisation composée des sous-tâches précises à accomplir (*reformuler les objectifs, trouver des supports adéquats, développer d'autres activités*).

Dans ces deux derniers exemples, nous découvrons que l'étudiante Y se montre plus coopérative quand elle travaille avec N qu'avec D. Cela viendrait du comportement et de la perception de chaque individu dans le travail de groupe et des personnalités de chacune, qui s'accordent plus ou moins harmonieusement.

Nous nous demandons si le travail sera plus efficace quand on travaille avec ceux ou celles qui partagent les mêmes perceptions et comportements. L'exemple du groupe de Ti nous donne des éclairages sur cette question.

c) Une compétence acquise par coopération de confrontation

Contrairement à l'attitude inquiète de D pour sa première tâche collective, Ti y dit son plaisir puisqu'elle travaillera avec celle qu'elle apprécie. Lisons-la :

« [...] j'ai beaucoup de chance de travailler avec C [...] nous avons travaillé plusieurs fois ensemble, on se comprend bien, sait comment l'autre fonctionne, toujours selon le mode "rapide, concis" [...] c'est une "merveilleuse co-équipière" » (JA-Ti, 97-106).

L'extrait montre un *réseau d'affinité* entre Ti et sa coéquipière par des adverbes interactif (*ensemble*), de quantité (*beaucoup, plusieurs, toujours*), et de qualité (*bien*). Il souligne également une entente entre elles sur le plan de personnalité (*se comprendre*) et de modalité de travail (*rapide, concis, merveilleuse*). Le premier avantage lui porte un regard de comparaison avec les membres d'un autre groupe. Continuons ses observations :

« [...] lorsque nous voyions que Ta devrait travailler avec Th, on était désolés pour elle. Quand on est avec Th, si jamais on faisait une erreur, ce serait de notre faute et si c'était juste, ce serait toujours lui qui aurait raison. Pauvre Ta. » (102-106).

Elle nous fait part de sa compréhension (*pauvre*) et de celle de la classe (*désolés*) pour le groupe de Ta. Elle précise que la coopération peut provoquer des problèmes si un membre est tourné vers des reproches (*erreur, fautes*) qui amènent à une absence d'esprit d'écoute mutuel (*juste, raison*).

Pour son groupe, Ti choisit d'adopter une attitude plus coopérative face à ce problème en disant que « *si c'était une erreur, on la réparerait par la suite* » (JA-Ti, 125-126). Ce comportement résulte d'une interaction directe et égalitaire entre membres du groupe. Lisons son discours :

« On est restées après le cours [...] pour discuter de la préparation de la fiche. Au début personne ne savait ce qu'on devrait faire [...] à la fin on a décidé d'imaginer comment on devrait s'y prendre à la séance de classe [...] personnellement je trouvais le dialogue à faire faire bien difficile, mais pas C. [...] On s'est un peu disputées, on avait élevé la voix toutes les deux mais on n'était pas rancunières. Finalement je me suis rangée à l'avis de C. » (117-125).

Le passage met en relief le pronom « *on* » (5) et l'adjectif « *toutes* » qui désignent l'esprit d'équipe dans la réalisation des tâches communes du groupe de Ti. Pourtant, leur entente mutuelle d'après leur personnalité n'assure pas un consensus tacite dans le travail. La tâche effectuée s'inscrit dans une recherche d'idées marquant la temporalité (*au début, à la fin, finalement*) et dans une vive discussion (*discuter, se disputer, élever la voix*). L'esprit ouvert et constructif (*pas rancunière*) dans les échanges permet aux deux étudiantes d'exprimer leur point de vue (*je trouvais, personnellement*). On dirait qu'elles sont enfin parvenues à trouver une solution commune (*s'arranger*) dans la confrontation de problèmes.

d) Une compétence acquise par coopération d'implication

Par rapport au groupe de Ti qui s'appuie sur la discussion de manière égale, le groupe de N fonctionne dans un *processus d'influence* où la majorité emporte la décision finale. Lisons l'extrait suivant :

« Comme C và Li préfèrent présenter d'abord les activités en relation entre elles avant de formuler les consignes, les paroles de l'enseignant, j'ai essayé d'utiliser la même présentation. Cependant j'ai vu que cette présentation ne faisait pas voir quelles sont les activités de l'élève » (JA-N, 806-809).

Dans un groupe de trois, N choisit d'adopter une attitude plutôt « flexible » (*j'ai essayé*) en respectant la solution de ses deux amies (*préférer*). L'emploi de l'adverbe de restriction (*cependant*) accompagné par un verbe exprimant son point de vue (*j'ai vu*) nous indique son accord involontaire. Nous nous demandons si cette attitude de N peut conduire son groupe à des actions inadaptées ou des prises de décisions risquées. Malgré cette « mésentente », son groupe « *s'est beaucoup investi dans la préparation* » (854-855). Continuons à lire son discours :

« nous avons examiné chaque contenu, chaque exemple pour voir si c'est logique, compréhensible, voir si l'ordre des contenus est logique avant d'amener les apprenants aux cas particuliers ; examiner la correction orthographique et grammaticale des consignes » (866-869).

Nous y trouvons une implication dans la tâche confiée à chacune d'entre elles dans la correction (*examiner*) des détails de la fiche (*chaque* (2)). Elles portent particulièrement attention à la cohérence (*logique* (2)) entre les parties de la fiche ainsi qu'à ses corrections linguistiques (*orthographe, grammaticale*). Cette prise de conscience langagière vient peut-être de leur profil d'entrée dans le département : ce sont de vraies débutantes en français, d'origine anglophone. Par conséquent, leur anglophonie provoquent souvent des confusions orthographiques entre les deux langues durant leur apprentissage de deuxième langue étrangère et elles sont particulièrement attentives à cet aspect de leur apprentissage.

1.2.1.2. Compétence pour résoudre des problèmes

Les extraits que nous venons d'étudier montrent différents niveaux de collaboration possible dans une tâche commune. On voit que la plupart du temps, les participantes cherchent un passage commun, une façon de « faire ensemble ». Toutefois, des conflits ou au moins problèmes peuvent surgir dans ce processus, et là aussi, leurs témoignages montrent qu'il y a diverses voies pour sortir de la difficulté, qui peuvent devenir autant

de compétences si elles sont conscientisées et transformées en stratégies identifiées et verbalisables.

Nous allons illustrer nos propos par quelques exemples qui déclinent cette compétence de résolution de problèmes. Lisons l'énoncé de Ti quand elle travaille avec une coéquipière qui ne fait pas partie de son réseau d'affinités :

« Notre réunion aurait pu se passer rapidement si Ha et moi n'avions pas eu à **expliquer beaucoup de choses** à U. Hier on s'est mis d'accord pour enseigner les deux sons [y] et [u] mais U ne voulait pas. Elle [U] proposait d'abord d'enseigner le son [a] puis ensuite le son [i]. Je lui ai **demandé les raisons** de ses choix et lui ai dit qu'elle pourrait nous faire part des démarches qu'elle avait dans la tête et de n'importe quel motif pour nous convaincre de ses propositions mais elle était incapable de le faire. **Je n'aime pas du tout les discussions** [...] alors qu'auparavant le groupe avait eu le temps de consulter plusieurs manuels et de choisir celui dont nous aimerions nous servir. Le groupe s'était mis d'accord et maintenant elle veut changer sur un coup de tête. » (JA-Ti, 643-652).

Le passage montre que le groupe ne peut trouver la même voix dans le choix du contenu à enseigner, à cause de personnalités différentes (*U ne voulait pas*). Ti se montre assez patiente en cherchant à comprendre son partenaire (*expliquer beaucoup*) mais aussi elle est ferme dans le comportement (*demander des raisons*) face à celle-ci (*U*). Cette attitude peut venir de ce qu'elle a observé U traiter son partenaire (T) pour la première tenue de classe. Aussi, elle se montre confiante pour convaincre U par sa capacité et son sérieux dans le travail (*consulter plusieurs manuels, avoir l'idée pour la démarche*). Elle respecte également la décision commune (*se mettre d'accord (2)*) et essaie de la suivre pour faire avancer le travail (*notre réunion aurait pu se passer rapidement*). Elle continue à nous faire part de sa réaction devant le comportement de U :

« Au cours de la discussion [...] seules H et moi avaient des propositions ; U ne faisait que les refuser. [...] **C'est drôle** de constater qu'elle répétait nos propositions et elle voulait faire croire que c'étaient les siennes, qu'elle venait de trouver. Dis, U, ce sont des choses que nous venons de décider et auxquelles tu as donné ton accord ? Je voulais remercier Ha qui a su garder son calme pour parler à U, alors que moi-même je ne savais pas comment expliquer à cette dernière. » (653-662).

On peut remarquer une opposition d'attitude en évolution au sein du groupe (*proposer* >< *refuser, proposer* >< *répéter les propositions, garder son calme* >< *ne pas savoir comment expliquer*). Sur place, elle garde le silence (*je ne savais pas comment expliquer*), mais avec du recul et par le biais de son écriture, son ton devient ironique, voire méprisant (*c'est drôle*) face à U. Pour cette « mauvaise » expérience, elle change d'attitude de travail avec U :

« Ha et moi on a l'habitude de travailler comme suit : je rédigerai la fiche et ce sera elle qui vérifiera les détails et les rectifiera. Comme U n'a rien dit, je considère qu'elle est d'accord avec cette répartition des tâches. » (JA-Ti, 686-689).

Elle décide de ne plus tenir compte de l'avis de U et distribue les tâches comme si U ne faisait pas partie du groupe (*je considère qu'elle est d'accord*). Ici, nous faisons allusion au couple *schème-situation* proposé par Vergnaud (voir partie 2, chapitre 2, point 3.3.1) pour analyser les comportements de Ti face à la situation si complexe qu'elle a vécue.

Manque des moyens de communication adéquats entre individus du groupe, les conséquences involontaires sont inévitables. Voyons Ti :

« Je devrais la [U] remercier car au moins elle a fini sa part dans le délai prévu. Seulement ça. [...] Ha et moi on s'était efforcée de soigner notre présentation [...] mais U a détruit toute la présentation rien qu'en notant la correction de l'exercice au tableau. [...] [U] avait noté en petits caractères les corrections sur l'intitulé de la leçon. Bien qu'elle fasse partie de mon groupe, j'étais un peu agacée en voyant cela. Je me demande si les autres ne trouvaient pas ça étonnant et risible. » (816-826).

Le vocabulaire négatif (*détruire, agacée*) accompagné par l'expression de l'opposition (*bien que*) montre son mécontentement envers U avec une attitude, d'abord sereine (*étonnant, risible*), puis impatiente comme dans le passage suivant :

« L'observation de H était fort juste et pour moi elle était constructive, mais pas pour U... Elle n'avait pas besoin de montrer les faiblesses de notre groupe aux autres. Je voudrais tant l'abreuver d'injures ! Je regrette de devoir dire ça » (828-831).

On ne sait pas comment Ti réagit contre U par la parole, mais peut-être elle a gardé le silence, comme l'apprend la culture vietnamienne, pour une question de face, celle d'elle-même mais aussi de son groupe. Donc elle a emprunté la plume pour sortir d'une telle colère, la colère qu'elle n'avait pas pu exprimer à voix haute et en face de sa coéquipière. Il semble qu'elle veuille transmettre aussi cette insatisfaction à la formatrice, qui va lire certainement son discours, en termes des problèmes en travail de groupe.

L'exemple illustre la relation étroite entre tâche-activité-compétence-conséquence dans le processus d'apprentissage de tout élève ou étudiant. Cela mérite de repenser l'organisation et l'évaluation du module.

1.2.1.3. Compétence d'adaptation

Sachons que cette compétence ne peut se construire en formation mais plutôt par le contact avec les réalités quand nos stagiaires sont confrontées à des tâches d'enseignement. Nous relevons dans notre corpus oral des indicateurs illustrant leur capacité d'adaptation à des situations professionnelles du secondaire par une prise de recul issue des deux stages.

Écoutons l'exemple de N :

« je peux confirmer que ça [le JA] m'a aidée à m'adapter à cet environnement car pendant la rédaction, je suis obligée de réfléchir à ce qu'il se passerait en classe, pendant l'élaboration des différentes fiches pédagogiques, aux séances de cours » (Ent-N, 212-214).

Elle nous fait savoir que l'étape de préparation au métier par l'écriture (*réfléchir, rédaction*) lui permet de s'habituer (*aider, s'adapter*) aux activités quotidiennes d'un enseignant (*fiches pédagogiques*) ainsi que d'imaginer (*il se passerait en classe*) les acteurs de la classe et sa dynamique (*séances de cours*). Cette étape s'inscrit dans un processus de réflexion qui exige d'elle du temps et de l'investissement intellectuel.

Écoutons son propos :

« Il est clair que c'était dû à mes **réflexions antérieures** sur des compétences lorsque je devais rédiger mon rapport. Pour l'élaboration des fiches, c'était la même chose, j'étais habituée à formuler des consignes détaillées [...] la démarche [...] le déroulement alors bien qu'au début ce soit un peu difficile [...] parce que je n'avais pas l'habitude d'écrire souvent en français, qu'il y avait **des connaissances nouvelles à découvrir** mais ce n'était pas trop difficile au point de vue technique. » (219-225).

Nous y retrouvons un métalangage didactique (*consigne, démarche, déroulement*) qu'a noté N dans son JA comme synthèse des connaissances apprises. Elle montre qu'elle sait s'appuyer sur les acquis qu'elle fréquente (*habituée, habitude*) et maîtrise (*peu difficile*) en formation, afin d'accélérer de nouveaux savoirs (*découvrir*) sur le terrain. Son appropriation des savoirs d'action (*pas trop difficile*) lui permet de faire le lien entre ce qui a été appris et ce qui a pu être appliqué en réalité. Cela l'incite à choisir un lycée d'élite pour son deuxième stage malgré sa limite de compétence langagière (*français*). Voyons comment elle prépare ses activités d'enseignement face à un public de classes bilingues :

« **le public était différent** [...] mon stage n°1 je faisais cours aux collégiens [...] au stage n°2 [...] ceux du lycée. Dans un milieu bilingue, mes connaissances étaient déjà solides, mais je trouve que le public avait une influence sur ma manière d'élaborer les fiches pédagogiques [...] en fonction de l'âge. » (Ent-N, 258-261).

L'extrait montre qu'elle se sent confiante (*connaissances solides*) envers ses élèves forts en français (*milieu bilingue*). Elle prend conscience (*influence*) de l'importance des caractéristiques de ses élèves (*en fonction de l'âge*) lors de l'organisation des activités de classe. Elle explique ses stratégies d'enseignement comme suit :

« [...] en 6^e et en 7^e je m'intéresse **aux jeux**, parce que les élèves aiment qu'on les dirige de la sorte vers la leçon. Quant aux élèves de 10^e, je ne me soucie pas trop des jeux mais **des connaissances** [...] » (263-265).

Le passage relève de sa flexibilité dans le choix des techniques de classe qui conviennent à la diversité du public : les jeux pour les moins grands, mais non pour les grands. Elle se prépare également « de solides connaissances » (267) afin d'atteindre « les objectifs au point de vue connaissances et compétences » (268).

Aussi sa capacité d'adaptation consiste dans le choix de la langue de communication en classe. Elle a tendance d'utiliser « le vietnamien en alternance » (274) selon l'ordre suivant : « le français d'abord sans passer par la traduction en vietnamien » (275), et puis des explications « en français et puis [...] au vietnamien » (276-277). Le vietnamien est plus adressé aux élèves de 6^e et de 7^e qu'à ceux de 10^e « parce qu'ils comprennent toutes les phrases simples » (280).

Enfin, elle nous fait part de sa stratégie d'explicitation des mots nouveaux dans la langue d'arrivée à la suite de la demande de la tutrice du stage. Écoutons-la :

« on essaie d'utiliser ce qu'ils savent déjà sans avoir à passer au vietnamien [...] des fois le mot en vietnamien n'est pas tout à fait exact, il peut même avoir une mauvaise influence par exemple pour « **une ancre** » si je donne le mot en vietnamien ils ne connaissent que ce sens alors qu'ils peuvent l'utiliser dans d'autres contextes. » (286-291).

La transmission de N s'appuie sur les pré-acquis de ses élèves (*savoir déjà*) pour amener ces derniers au réemploi des mots connus dans de nouvelles situations (*autres contextes*) par le moyen du français (*essayer*).

Une autre compétence apparaît aussi ; elle a à voir, non pas avec les partenaires humains, mais avec les conditions de travail professionnelles, à savoir les conditions spatio-temporelles exigées par le métier. C'est ainsi que les apprenties enseignantes découvrent que le tempo professionnel est spécifique et qu'on doit s'y plier, quitte à ce que cela crée une certaine « pression ».

1.2.1.4. Capacité à travailler sous pression

À ce propos, N nous dit :

« [...] au cours du 2^e stage je dois concevoir beaucoup de séances de classe, chaque semaine de 1 à 2 fiches pédagogiques et ce pendant tout le stage, j'ai pu quand même m'adapter à ce rythme de travail, c'est-à-dire que je pensais pouvoir élaborer moi-même toutes ces fiches. » (Ent-N, 214-219).

Le mot de « rythme » qui apparaît est important, il sous-entend que tout le monde est soumis à ce rythme, il constitue en quelque sorte un des critères d'entrée dans le métier. En listant les compétences peu à peu formalisées dans les écrits de nos enquêtées, à travers savoir-faire formels ou pratiques et sentiments éprouvés, on peut être sensible à deux éléments de synthèse dans ces parcours :

- d'une part, le rapport à l'autre et au groupe y a une grande part, ce qui réconcilie cette formation avec la culture de la collectivité inculquée par nos traditions ;
- d'autre part, la conjugaison de ces compétences montre la formation d'une véritable éthique de la profession où des valeurs incontournables sont peu à peu mises en lumière.

Cette éthique débouche sur des prescriptions vers un savoir-être social, qui déborde largement les comportements professionnels. On va en voir ci-dessous quelques exemples.

1.2.2. Une conscience des savoir-être observés

Les compétences qui suivent, de l'ordre du savoir-être portent sur une façon de vivre avec les autres et avec soi.

1.2.2.1. Savoir prendre ses responsabilités

Lisons Ti :

« Au cours du stage, ce que j'ai appris le plus des enseignants du collège de Chanh Hung, c'est leur dévouement, leur sens de responsabilité. Bien que je n'aie pas eu un accompagnement direct, j'ai perçu leur amour du métier, leur enthousiasme à travers leurs activités. [...] prêts à sacrifier leur repos de midi pour participer à la réalisation du stand avec leurs élèves, [...] réservaient leur temps libre pour entraîner les élèves pour le concours [...]. Je pense que s'ils n'aimaient pas leur travail, ils n'auraient pas pu faire cela. » (RS-Ti, 72-79).

L'expression « *amour du métier* », reprise par « *aimer son travail* », est parlante : elle va au-delà des compétences. Elle dénote une façon de vivre selon des valeurs que sous-

entendent des mots tels que : « *dévouement*, » « *responsabilité* », « *sacrifier* ». C'est du « *Tâm* », l'éthique de la culture vietnamienne (Nguyen Xuan-Tu-Huyen). Plus tard, au cours de l'entretien, suite aux expériences de deux stages, elle nous explique ce que c'est la responsabilité d'un.e enseignant.e dans les lignes suivantes :

« Je pense que si je veux devenir professeur, si je veux poursuivre une carrière d'enseignante, tout d'abord il faut que je l'aime et que j'y mette tout mon cœur. Parce que cette partie, cet amour pour le métier, cet engagement pour le métier, c'est très important. » (Ent-Ti, 527-529).

On retrouve ses perceptions pour le métier par le vocabulaire attaché au sentiment : « *amour* », « *tout mon cœur* », « *aimer* », « *engagement* ». Dans la version vietnamienne, elle a aussi utilisé le mot « *tâm* » (2 fois) pour désigner cet attachement au métier. Pourtant, elle prend du recul à ce propos. Écoutons-la :

« Mais des fois je trouve que l'engagement ne suffirait pas. Il existe en effet plusieurs impacts, par exemple pour la famille, pour les circonstances, je ne peux pas affirmer que l'engagement, l'amour de la profession suffirait pour que l'enseignant puisse exercer son métier. » (Ent-Ti, 527-532).

Il est clair que les stages, quoi qu'ils soient courts, offrent un panorama sur le métier, les personnes qui l'exercent, l'environnement qui les entoure. Tout cela contribue à la décision de suivre ou non le métier pour lequel on est formé.

Les extraits évoqués ci-dessus montrent qu'il y a « valeur » chez Ti, car il y a prise en compte de l'autre, et cet autre est d'abord l'élève que l'on a en face de soi : il importe d'être à son écoute.

1.2.2.2. *Être à l'écoute des élèves*

Ti nous fait part de ses expériences :

« [...] il y a un élève, qui était dans la classe où j'étais professeure principale, il n'était pas bon du tout en français, bien qu'il soit bon dans les autres matières, voire même qu'il était mauvais en français. [...] après le cours **il me demandait souvent ceci et cela**, puis à la fin du stage qu'il m'a dit qu'il me remerciait pour avoir réservé du temps à lui donner des explications bien que je sois très occupée. Et puis il m'a dit qu'alors il n'osait pas poser des questions à son professeur principal [...] **il se sentait à l'aise avec moi**. Je pense que c'est l'**un de mes points forts**. » (Ent-Ti, 399-405).

Non seulement elle attend que les élèves viennent la voir, mais elle est aussi attentive, lors des observations de classe, aux élèves en difficultés pour lui rendre service. Écoutons son discours :

« quand je surveillais les exercices en classe, quand je voyais quelqu'un en difficulté je venais vers lui et lui donnais des idées pour le **guider à faire** comme ça, comme ça. » (416-418).

À l'élève stressé par l'évaluation, elle manifeste sa compréhension :

« Ou bien dans ma classe il y avait un élève qui travaillait très bien mais qui était timide, **qui n'avait pas confiance en lui**. Pendant le concours des meilleurs élèves, [...] il n'était arrivé qu'à écrire un texte juste comme ça, alors qu'avec son niveau en classe il aurait produit un très bon écrit. **Il avait peur** c'est pourquoi il ne pouvait pas bien faire son devoir. Au retour du concours j'ai eu une conversation avec lui. » (418-423),

et lui donne des conseils à partir de ses propres expériences. Écoutons son discours :

« [...] je lui ai dit que dans pareille circonstance, la seule chose à faire c'était de **faire face au problème**. Je lui ai fait part de mon expérience, j'avais moi aussi peur des concours, mais je m'étais inscrite à plusieurs concours afin de m'habituer à l'atmosphère des salles d'examen. **Je ne sais pas s'il a suivi mes conseils** mais après cette conversation, il était plus ouvert envers moi et me parlait plus souvent. » (424-428).

Il est clair qu'elle n'a pas pu voir le résultat immédiat de ses actions mais elle reconnaît l'amélioration dans la communication (*plus ouvert, me parler plus souvent*) avec ses élèves. Communiquer avec autrui est aussi une des compétences majeures à acquérir dans les métiers de l'humain, dont le métier d'enseignant.

Les premiers contacts avec ses élèves lui ont permis de découvrir sa capacité de communication :

« je ne suis pas aussi gaie, je ne me montre pas aussi proche des élèves comme... je ne pense pas que je suis très sociable envers les élèves » (409-411).

Pourtant, elle sait comment faire pour que ses élèves croient en elle :

« pour ceux [les élèves] avec qui j'avais beaucoup de contacts, à qui je parlais, j'essayais toujours de leur donner confiance. » (407-409).

« je voulais simplement être une personne en qui ils peuvent avoir confiance pour me faire part de ce qu'ils pensent. » (411-412),

elle en reçoit donc les meilleurs fruits :

« Bien que le stage soit terminé, je reçois toujours des messages des élèves » (397-398).

À partir de ces expériences réussies, elle repense le comportement de l'enseignant comme suit :

« je pense que euh une enseignante n'a pas à être trop sévère ni distante et elle gagnerait à être... non pas une amie, mais une sorte d'accompagnatrice à qui les élèves peuvent parler, partager des émotions. Pendant les stages, j'ai réussi à être cette personne. » (394-397).

Cette prise de conscience ne vient pas qu'à partir des réalités de terrain, mais elle résulte aussi d'un processus d'apprentissage à travers les contacts avec ses camarades, ses formateurs ainsi qu'avec les activités ou projets auxquels elle a participé au cours de sa formation à l'UP. Tout cela lui permet de se découvrir et de s'auto-évaluer.

Écoutons-la :

« je vois que j'assimile facilement les choses nouvelles. Et une fois que je les ai assimilées, je voudrais les transmettre aux autres. C'est ce que j'ai comme capacité » (391-392).

Écouter l'élève signifie donc que l'on accepte l'imprévu de sa parole, on accepte qu'il puisse nous surprendre ou nous apprendre quelque chose. De maître surplombant, se dessine alors l'image d'un maître accompagnant.

1.2.2.3. Avoir le comportement d'accompagnant

D'abord c'est l'accompagnement de ses élèves vers les nouvelles connaissances. En fonction de l'âge de ceux-ci, N nous fait part de son adaptation dans la préparation de cours. Écoutons-la :

« en 6è et en 7è je m'intéresse aux **jeux**, parce que les élèves aiment qu'on les dirige de la sorte vers la leçon. » (Ent-N, 263-265).

« Quant aux élèves de 10è, je ne me soucie pas trop des jeux mais des connaissances. Je pense que je dois avoir d'abord de solides connaissances plutôt que de faire des efforts pour dénicher un jeu intéressant mais alors avec le jeu les objectifs au point de vue **connaissances et compétences** ne seront pas atteints » (265-268).

On remarque la souplesse de N en termes de démarche pédagogique dans laquelle les élèves sont au cœur de son activité d'enseignement-apprentissage : s'investir dans les techniques de classe (*jeux*) ou se doter des savoirs disciplinaires (*solides connaissances*).

Ensuite c'est l'accompagnement vers la compréhension par ses élèves en choisissant la langue de communication en classe. Écoutons son propos :

« dans la plupart de mes séances de classe, j'utilisais **le vietnamien en alternance** mais d'après l'ordre suivant : le français d'abord sans passer par la traduction en vietnamien, mais j'expliquerai par des phrases en français et puis je passerai au vietnamien. » (274-277).

« Pour les élèves de 6è et de 7è j'utilisais **plus de vietnamien** que pour ceux de 10è. » (277-278).

Quelle langue utilise-t-on dans une classe de français ? La question est problématique et se discute encore, notamment dans les classes bilingues au Viêt-Nam où les élèves

apprennent le français depuis le primaire. Les deux extraits montrent que N met l'accent sur la compréhension de ses élèves plutôt que sur la seule compétence formelle en cette langue. Pourtant, cela ne signifie pas qu'elle sous-estime la discipline dont elle est chargée. Elle explique :

« parce qu'en classe de 10^e ils comprennent toutes les phrases simples **sans que j'aie à donner des explications en vietnamien**. [...] avec ce niveau, ils sont obligés de comprendre la communication simple et usuelle en classe en français, et les explications sont à un stade plus élevé parce qu'ils ont atteint un certain niveau » (280-285).

Et enfin, c'est l'accompagnement vers le perfectionnement de la langue. Pour des élèves de haut niveau, la communication en français est un choix prioritaire. N nous en donne un exemple :

« pendant l'explication des mots inconnus on essaie d'utiliser ce qu'ils savent déjà sans avoir à passer au vietnamien parce que des fois le mot en vietnamien n'est pas tout à fait exact, il peut même avoir une mauvaise influence par exemple pour une « ancre » si je donne le mot en vietnamien ils ne connaissent que ce sens alors qu'ils peuvent l'utiliser dans d'autres contextes. » (285-291).

Sa préparation de cours propose plusieurs contextes d'utilisation d'un nouveau mot en mobilisant d'abord les pré-acquis de ses élèves et ensuite, en tenant compte de la pluralité linguistique de ceux-ci, vu leur langue maternelle et l'expansion de l'anglais dans les activités quotidiennes et de loisirs chez des jeunes Vietnamiens ces dernières années. Il semble que, pour elle, cette interférence linguistique peut influencer sur le processus d'acquisition langagière de ses élèves.

À partir des trois exemples évoqués ci-dessus, on voit que, dans l'accompagnement, c'est l'accompagné qui guide et montre le chemin : l'accompagnateur le suit. On assiste à un renversement des rôles traditionnels entre maître et élève.

1.2.2.4. Se montrer coopératif et ouvert aux autres

Cette attitude revient à considérer l'enseignement-apprentissage comme une double action où chacun apprend de l'autre. Dans ce qui suit, on notera les mots « réinvestir », « améliorer », « progresser », « s'intéresser à », qui montrent que l'enseignant est autant en chemin que ses élèves. Lisons son propos :

« J'ai vu également ceci : il ne suffit pas à l'enseignant de maîtriser ses connaissances, mais il doit également savoir les réinvestir sur le terrain, faire beaucoup d'études afin d'améliorer son niveau et ses pratiques pédagogiques, mener à bien les activités périscolaires d'un enseignant principal, s'intéresser à ses élèves, leur venir en aide, et toujours vouloir progresser... » (RS-Ti, 83-88).

On remarque que ces compétences sont liées aux précédentes, puisqu'elles puisent dans les compétences d'adaptation citées précédemment, entre autres. On remarque aussi que, sur ce chemin professionnel, les stagiaires ont conscience à la fois du chemin parcouru et du chemin à parcourir, autrement dit des compétences qu'elles ne possèdent pas encore, tout en ayant une vision assez claire de leur contenu. En voici quelques-unes, tirées de leurs écrits et qui transparaissent des extraits déjà cités.

1.2.3. Une conscience des compétences à développer

1.2.3.1. Compétence langagière et pédagogique

Il va de soi que, dans une optique d'enseignant de langue, les connaissances et capacités linguistiques et langagières auront une grande part. Nos enquêtées donnent une grande importance à leur « maîtrise » de la langue à enseigner et de ses utilisations.

Écoutons N :

« [...] la compétence en langue est obligatoire car sans cette base on ne peut pas transmettre les connaissances aux élèves [...] » (Ent-N, 294-296).

D précise :

« [...] qu'ils [enseignants de langue] doivent posséder à fond ce qu'ils vont enseigner, voire des domaines plus élargis. [...] il nous faut **maîtriser les connaissances avant de les enseigner**, dans la proportion de 10/3. Si cette proportion de maîtrise des connaissances est de 4 ou 5 et celle à enseigner est de 3 alors c'est peu rassurant car les élèves pourront nous poser des questions plus approfondies. » (Ent-D, 292-299).

Le passage suivant montre que nos enquêtées prennent conscience de leurs lacunes linguistiques (*pas très sûre*), les mots tels que « *continuellement* », « *beaucoup* », « *m'entraîner* » nous font savoir leur projet professionnel à venir pour s'améliorer :

« je dois m'entraîner continuellement, pour ce que je connais déjà mais également pour **ma prononciation** et pour améliorer mon niveau car actuellement je ne peux pas très sûre à propos de mon niveau de français pour enseigner dans un lycée par exemple, je dois **m'entraîner** beaucoup pour avoir plus de confiance en moi » (Ent-N, 303-307).

Outre la maîtrise linguistique, un enseignant de langue, comme tout enseignant, doit maîtriser les différentes pédagogies pour mieux s'adapter au public d'apprenants. N nous parle de son point de vue :

« [...] la compétence pédagogique nécessaire pendant **la transmission** parce qu'on ne peut pas que parler pour que l'acquisition se fasse [...] » (Ent-N, 296-297).

« [...] **s'intéresser au public** ... euh je pense que c'est très important car parfois pour la même classe d'âge mais... avec des **milieux différents** c'est déjà différent, ne parlons pas de la **différence d'âge** et alors... si on n'avait qu'une façon de transmettre les connaissances » (Ent-N, 297-301).

Mais cette « maîtrise » n'a pas d'intérêt en soi. Elle ne devient une compétence professionnelle que si elle est au service de la relation aux autres, qui se développe dans plusieurs dimensions.

1.2.3.2. *Le sens des relations interpersonnelles*

Rappelons que D est une étudiante timide et peu communicative. Ses expériences de stage dans un collège où il n'y a pas de distance ni hiérarchie entre les acteurs de l'école lui donnent une autre représentation sur l'enseignant comme personne. Écoutons D :

« [...] j'ai pu observer l'ambiance très **amicale** qui existait chez les enseignants du collège Chánh Hung. De ma tutrice vis-à-vis des autres enseignants, ou entre le directeur, la directrice-adjointe avec les enseignants, tous étaient très **amicaux** » (Ent-D, 385-388).

« [...] le directeur **plaisantait** souvent avec les autres enseignants » (394-395).

« L'ambiance était bien **joyeuse** ce jour-là, je travaillais sans sentir la fatigue car je **bavardais** et puis les enseignants **plaisantaient** » (403-404).

« Les enseignants **plaisantaient** aussi avec les élèves. Dans les classes de Mme B, les élèves étaient bien **courtois** et **amicaux**. » (408-409).

« Je trouve qu'une telle ambiance nous permettra de bien travailler, et c'est comme s'il y avait **une famille à l'école**. Si c'est comme ça, on travaillera avec **tout son cœur** et on oubliera toute fatigue. » (417-420).

On peut repérer tous les acteurs de l'école à travers l'histoire de D : « *directeur* », « *directrice-adjointe* », « *tutrice* », « *autres enseignants* », « *élèves* ». Qu'il s'agisse de la relation entre supérieurs et enseignants, ou entre enseignants, ou entre enseignants et élèves, l'ambiance, pour elle, est agréable et inoubliable. On remarque des mots exprimant son intégration aux activités du terrain tels que « *amical* », « *joyeuse* », « *courtois* », « *plaisanter* », « *bavarder* », « *famille* », d'où le passage de l'identité individuelle à l'identité sociale puis professionnelle.

1.3. Comparaison entre nos divers sujets

Sans faire une analyse inutile des caractères de chacune des personnes enquêtées, car nous risquerions de tomber dans un « psychologisme » qui n'est pas notre objectif, nous avons essayé de mettre en valeur les différences de comportement des trois stagiaires, dans des situations relativement similaires. On peut distinguer, à partir de leurs cas

personnels, des types de réactions et donc des types d'apprenant.e.s à prendre en compte dans nos formations :

- des personnes timides qui ont tendance à minimiser leurs connaissances, d'autres qui cherchent à valoriser ce qu'elles viennent d'apprendre ou de comprendre,
- des personnes qui regardent vers le passé, d'autres vers le futur,
- celles qui cherchent des certitudes, celles qui cherchent des questions,
- celles qui constatent et celles qui évaluent,
- celles qui regardent leur propre activité, et celles qui regardent les activités des autres,
- celles qui sont dans le concret, celles qui voient plutôt le lien avec des valeurs plus abstraites,
- etc.

On aurait besoin d'une enquête quantitative pour voir les profils prédominants en formation, mais ces pistes peuvent nous aider, à l'avenir, à prévoir des réponses formatives adéquates et adaptées.

Sans en avoir fait le tour exhaustif, nous pensons avoir montré combien le fait d'écrire sur son expérience permet d'en dégager les éléments, de les classer, de distinguer l'acquis de ce qui est à acquérir, de faire la différence entre les divers paramètres du métier, humains et non humains, d'en nommer les étapes : bref de maîtriser peu à peu grâce aux mots l'objectif professionnel visé. À travers cette maîtrise discursive, on voit les scriptrices adopter diverses fonctions, ou postures, face à leur métier, aux élèves, aux différents acteurs, et face à elles-mêmes en évolution, qu'il nous paraît intéressant de lister, grâce aux lectures théoriques qui nous ont suggéré de porter attention à cet aspect des écrits réflexifs. Nous avons particulièrement retenu les postures qui poussent à porter un regard sur soi et les autres en interaction, donc à aller vers l'attitude demandée d'évaluation nuancée, à toute posture enseignante.

2. DIVERSITÉ ET EXPRESSION DES POSTURES ADOPTÉES

2.1. L'implication des différents positionnements énonciatifs

L'engagement dans plusieurs postures est d'abord visible par des signes discursifs très reconnaissables, entre autres par des phénomènes énonciatifs, qui recouvrent : l'utilisation des pronoms et les autres marques grammaticales qui s'ensuivent, le

recours à divers temps ou modes de verbes, à certains adverbes et adjectifs d'expression, l'allusion à des temps et lieux précis, etc.

Le tableau 26 synthétise les traces des différents positionnements énonciatifs de nos enquêtées dans les trois JA.

Implication	JA-D (en occurrences)	JA-Ti (en occurrences)	JA-N (en occurrences)
en <i>je</i>	248	336	285
en <i>nous</i>	134	110	54
en <i>ils</i> ou <i>elles</i>	99	64	29
en <i>Cô</i> ¹²¹ (formatrice)	48	51	23

Tableau 26 – Les différents positionnements énonciatifs dans les JA

Par leur discours, on remarque une proportion importante de l'utilisation de la première personne « *je* » des trois sujets qui « *affirment leur propre existence, leur propre place dans l'échange* » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 11). Parmi les trois, c'est Ti qui produit le plus son point de vue (336 occurrences de « *je* ») sur elle-même, les autres et l'environnement observé. Lisons-la :

« Je trouve que j'ai beaucoup de chance de travailler avec C, simplement parce que nous avons travaillé plusieurs fois ensemble » (JA-Ti, 97-99).

Le « *nous* » qui désigne le groupe de travail et/ou groupe-classe est le plus employé par D (134 occurrences). Il semble que, pour D, le regard de l'autre et le travail commun soient une préoccupation prioritaire. Par contre, le discours de N est marqué par une place modeste de « *nous* » par rapport à Ti et D. Nous considérons qu'elle s'habitue aux activités collectives comme précédemment analysé et que travailler en groupe ne lui pose pas grand problème.

D'autres acteurs font partie de la construction des postures de nos étudiants, ce sont leurs coéquipiers et leurs condisciples. Ceux-ci, désignés par l'emploi de la troisième personne du pluriel « *ils* » ou « *elles* », contribuent à créer de nouvelles situations imprévues qui sollicitent des réactions, immédiates ou distantes de chaque individu. Cela lui permet de se familiariser avec les réalités de travail où la classe est un monde restreint.

¹²¹ *Cô* : à la fois terme d'adresse à la formatrice et terme qui la désigne, avec une nuance de respect.

Lisons le propos de D suite à l'observation d'une séance simulée :

« *Si l'enseignement n'a pas été efficace, c'était également en partie parce qu'elles maîtrisaient mal les différentes étapes et les choses se sont déroulées de façon discontinuée, difficiles à suivre [...]* » (JA-D, 336-338).

La formatrice joue aussi un rôle majeur dans le processus d'apprentissage de nos enquêtées. Nous gardons le terme utilisé en vietnamien : « *Cô* », équivalent « *Elle* » puisqu'il manifeste un respect envers la formatrice chargée le module, mais aussi par respect de nos étudiantes quand celles-ci mettent le terme en majuscule. Son apparition est marquée le plus dans le discours de Ti (51 occurrences), puis de D (48 occurrences) et enfin de N (23 occurrences).

Ti nous raconte une séance de correction des fiches de préparation dans le passage suivant :

« *Cô a mis près d'une heure et demie pour faire des observations sur le travail des deux premiers groupes.* » (JA-Ti, 197-198).

2.2. L'implication en « je »

Parmi les 24 JA, RS, DR reçus, nous remarquons qu'il y a une grande variété dans la façon d'exprimer première personne en français, dans la langue vietnamienne : « *con* », « *em* », « *tôi* ». L'emploi de « *con* » est adressé à un ou une destinataire considéré.e comme parent ou proche parent, avec un écart d'âge ; « *em* » à une personne que l'on considère comme frère/sœur, pas trop de distance d'âge ; « *tôi* » représente une position neutre entre l'énonciateur et le récepteur. Le choix de la position énonciative représente un rapport hiérarchique selon la culture vietnamienne (voir partie 1, chapitre 2, point 2). Les JA sont marqués par l'emploi de trois termes « *con* », « *em* », « *tôi* », les RS et DR par « *em* », « *tôi* ».

Quant aux trois enquêtées, le terme « *tôi* » est utilisé dans tous leurs écrits. En adoptant cette posture énonciative, elles veulent projeter « *une image de soi* » (Chabanne et Bucheton, 2002) en tant que personne-adulte qui est responsable de toute la mise en mots. Cela permet à la scriptrice de se mettre à distance de soi-même mais aussi des autres (formatrice, camarades) pour prendre du recul sur ce qui s'est passé. Pourtant, lors des entretiens, en face de la formatrice que nous sommes, le terme « *em* » est davantage employé : tout de suite s'établit un rapport hiérarchique. Nous nous demandons si ce rapport nous permet de toucher aux confidences de nos enquêtées. Il y

aurait donc une différence entre l'attitude écrite et l'attitude orale, perceptible dans les choix discursifs.

Nous nous intéressons par la suite à la fréquence du « *je* » et aux proportions de ce terme apparus dans les trois types d'écrits de nos enquêtées.

Voyons le tableau 27 ci-après.

L'implication en <i>je</i> (en occurrences)		
Dans le JA (20-21 pages)	Dans le RS (1-3 pages)	Dans le DR (5-11 pages)
JA-D : 248	RS-D : 15	DR-D : 49
JA-Ti : 336	RS-Ti : 34	DR-Ti : 47
JA-N : 285	RS-N : 25	DR-N : 52

Tableau 27– Les occurrences du « *je* » dans le corpus écrit

On remarque que l'implication en « *je* » est beaucoup plus accentuée dans les JA que dans les DR. Cela vient peut-être de la consigne (contenu, nombre de pages limitées) mais aussi d'une progression en réflexion. Plus on met l'accent sur soi-même, moins on est réflexif sur les actions passées. Plus on est réflexif, plus on est capable d'expliquer et de comprendre ce qui nous est arrivé, plus on fait des progrès.

Rappelons que les JA sont rédigés à partir des premières pratiques d'enseignement de nos enquêtées en formation, tandis que les DR sont les fruits d'un processus de contact avec les réalités de terrain, puis des séances d'analyse des pratiques issues de stage. Le « *je* » est moins impliqué dans les DR puisque les auteures, dotées des savoirs sur les techniques d'analyse dans le cadre d'un module, sont capables d'identifier leur difficulté, d'en donner une interprétation et d'en proposer une solution. L'analyse met davantage l'accent sur l'action que sur l'acteur, d'où la prise de distance métacognitive.

Tous ces procédés linguistiques marquent la position du sujet parlant ou écrivant par rapport aux thèmes ou objets qu'il traite dans son discours.

Voyons à présent les postures pédagogiques qui correspondent à ces postures énonciatives, comme marques d'une professionnalité en construction.

2.3. Les diverses postures adoptées

2.3.1. Posture biographique

Rappelons que nos trois stagiaires sont issues d'études anglophones à leur entrée au département. Elles se montrent peu sûres de leur niveau de français « *bien qu'elles soient en troisième année* » (JA-D, 105). Prenant conscience qu'elles sont formées pour devenir enseignantes de FLE, leur processus d'apprentissage en formation et en stage est souvent marqué par des inquiétudes pour la langue cible. Le traitement de leur parcours nous fait comprendre comment elles ont contourné ce qui est ressenti par elles comme une lacune langagière afin de répondre aux exigences de la formation. Chacune a sa stratégie sur la base de ses bagages antérieurs. Ti nous fait savoir sa réussite scolaire quand elle était au lycée. D nous dévoile son manque de communication, donc les grands efforts qu'elle fait pour le surmonter. N se montre sociable et dynamique pour compenser ce qu'elle estime être un manque linguistique. Voici quelques extraits qui nous permettent de comprendre leur trajectoire et leurs réactions : nous aborderons ici une démarche comparative entre toutes les trois. Chacune raconte un parcours différent pour arriver à devenir enseignante de langue française.

2.3.1.1. Le parcours de Ti

Écoutons ses discours :

« au lycée j'avais de bonnes notes, je faisais attention à beaucoup de gens autour de moi pour voir ce qu'ils étaient, comment ils m'évaluaient, ce qu'ils avaient » (Ent-Ti, 575-577).

« j'étais jalouse des notes obtenues par les autres [...] » (604).

« j'étais meilleure élève que maintenant [...] je ne suis pas aussi bonne qu'au temps du lycée » (559-561).

Nous remarquons dans les trois énoncés un processus de comparaison (*lycée* (2), *maintenant* (2)) chez Ti en matière d'étude. Ce processus met le doigt sur le fait que le système d'évaluation (*notes* (2)), chez nous, met l'accent sur la compétition (*meilleure, bonne, jalouse*) et la comparaison (*faire attention, évaluer, les autres, autour de moi*). Elle poursuit dans cette attitude quand elle fait des études à l'UP en se disant :

« *je vais m'efforcer pour avoir de bonnes notes pour cette matière et comme ça je réussirai les autres matières* » mais je me dis également « *je n'échouerai pas à cette matière, je ne la repasserai pas !* » (JA-Ti, 7-9).

Nous retrouvons l'habitude scolaire de Ti qui se focalise sur les notes. Elle se montre engagée (*s'efforcer*) dans l'apprentissage avec objectif bien fixé (*réussir*) et manifeste une certaine confiance en elle. Lisons son discours :

« *Depuis que je suis à l'université, je préfère travailler en premier, c'est-à-dire que s'il y a un exposé à faire, je me porte volontaire [...]* » (178-179).

L'extrait montre que les expériences réussies de Ti au secondaire garantissent son comportement positif (*en premier, volontaire*) et son autonomie (*préférer*) dans l'apprentissage en milieu universitaire.

Nous nous demandons quelles difficultés l'étudiante Ti peut rencontrer quand elle fait face à des modules de préparation au métier dont l'apprentissage est coopératif, constructif et formatif : cela semble en contradiction avec son comportement spontané.

2.3.1.2. *Le parcours de D*

Différemment de Ti, l'étudiante D est originaire d'une province et « devait s'en aller loin de la famille, sans la protection de ses parents [...] régler toute seule les problèmes de la vie » (Ent-D, 503-505). Cela explique un comportement « fermé » chez elle envers l'environnement qui l'entoure. Écoutons D :

« avant mon entrée à l'université, mes parents étaient très inquiets [...] j'étais très timide [...] je n'avais jamais quitté le cocon familial. » (Ent-D, 501-502).

« Même en deuxième année, je n'étais pas très sûre de moi pour me faire des amis, pour exprimer ce que je pensais en classe. » (505-506).

Apparaissent dans ces passages les adverbes de négation (*ne...pas, ne...jamais*). Ils sont suivis d'adjectifs caractérisant le caractère du sujet (*timide, inquiet, cocon*) accentué par l'adverbe absolu « *très* ». Tout cela semble l'empêcher d'être ouverte à ce qui l'entoure (*se faire des amis, exprimer*). C'est la formation qui l'incite à changer pour mieux s'adapter. Elle nous fait part de son expérience :

« [...] à travers la **participation aux différentes activités**, monter une pièce de théâtre avec les autres camarades, stages, grâce aux contacts que j'ai eus avec d'autres professeurs que les miens, aux contacts extérieurs à la classe, lorsque allions boire un verre ensemble, manger ensemble je me suis sentie **plus à l'aise**, j'ai eu progressivement **plus de confiance** en moi-même qu'au début. Et je pense que ce sera très utile pour mon métier. » (506-512).

On peut y repérer des activités organisées dans le cadre de la formation (*stages, monter une pièce de théâtre*) et d'autres possiblement issues du groupe-classe et de moments informels (*boire un verre, manger ensemble*) qui sont des catalyseurs vers sa

transformation personnelle (*à l'aise, confiance*). Il s'agit d'un processus qui s'inscrit dans le temps (*progressivement*) et dans l'amélioration marquant par un double comparatif supérieur (*plus, plus...que*) et un adjectif d'utilité (*utile*).

2.3.1.3. Le parcours de N

Quant à N, sortie d'un lycée d'élite de HCMV, elle se montre dynamique et active dès son entrée à l'UP. Les expériences de participation « *aux clubs, aux formations, aux équipes* » (JA-N, 195) lui permettent de s'habituer à travailler avec les camarades « *dont les façons de faire n'étaient pas semblables aux siennes* » (78-79). Elle raconte son premier engagement dans l'activité enseignante qui s'est déroulée en fin de sa deuxième année. Avec ses camarades de classe, elles ont organisé une « *classe d'été* » de français dont l'objectif était de sensibiliser les élèves de son quartier à une langue étrangère (une première pour les élèves du primaire, et une deuxième pour ceux du secondaire) (171-172). Dans un premier temps, elles ont conçu des séances de cours sous forme d'activités ludiques en référence au programme de l'enseignement-apprentissage du français promulgué par le MEF (174-176). Dans un deuxième temps, il s'agit de l'étape de l'élaboration des fiches pédagogiques. Rappelons que cette compétence n'est pas encore introduite au moment où s'est produite l'action, elles se sont donc inspirées des fiches vietnamiennes en ligne et des documents du site TV5 Monde (176). Dans un troisième temps, elles ont fait lire les fiches par deux formatrices du département (une jeune et une expérimentée) (178). Les activités d'enseignement se sont réalisées dans un collège et ont duré un mois.

L'action a eu des résultats conséquents et elle a permis aux formées d'appliquer ce qui a été appris précédemment en matière des savoirs *à enseigner* et savoirs *pour enseigner*. De plus, elle nous a impressionnée en nous faisant découvrir l'autonomie de nos étudiantes au cours de leur processus d'apprentissage du métier. Découvrons les impressions de N face à ses premières expériences d'enseignement :

« [...] *je n'ai pas rencontré trop de difficultés pendant le cours [...] il s'agissait d'une classe d'été [...] les apprenants étaient amicaux, [...] pas trop de pression. Les connaissances à transmettre [...] pour débutants [...] j'étais plus sûre de moi-même en faisant cours [...]* ». (JA-N, 190-193).

On peut nommer le vocabulaire positif (*amicaux, sûre*) parlant des acteurs de la classe (*apprenants, débutants, classe, cours*). Cela rassure dans l'ensemble l'étudiante N (*pas trop de difficultés, pas trop de pression*) puisqu'elle a bien préparé les fiches qui

« l'aidaient surtout à connaître le public d'apprenant, à déterminer les objectifs [...] à prévoir une programmation temporelle appropriée aux activités » (196-200).

Pourtant, elle nous fait part de ses doutes durant cette « auto-formation » :

« [...] mes constats sont encore vagues, imprécis sans que je sache pourquoi. J'ai surtout éprouvé de la difficulté à concevoir des activités d'apprentissage qui soient ludiques et qui permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances de façon autonome. » (202-205).

On peut repérer le vocabulaire de l'incertitude (*vagues, imprécis*) pour ce premier essai (*constats*) d'enseignement de N qui lui est propre (*mes, je, j'ai*). Le projet, bien que « réussi » provoque chez elle certains doutes (*sans que, difficultés*) au niveau « de régulations, d'apparition des nouveautés » (223). On dirait que ses savoirs empiriques sont des sources de référence pour tout apprentissage ultérieur du métier.

L'examen de la posture biographique des trois étudiantes relève ainsi une différence dans leur profil d'acquisition des savoirs et compétences au terme de deux premières années de formation. Cela permet de repérer et d'explicitier la centration de leur attention sur ce qu'elles vont observer, noter, tirer comme enseignements durant leur activité d'apprentissage dans les années qui viennent.

Outre un recul sur ce qu'elles ont vécu dans leur parcours personnel et étudiant, elles débouchent sur le regard évaluatif qu'elles portent sur leurs débuts, et ceux de leurs camarades, sur le métier.

2.3.2. Posture d'évaluation

La deuxième posture, celle d'évaluation, qu'adoptent les trois futures enseignantes, porte sur les stratégies d'enseignement, les comportements et attitudes observés à partir des simulations du groupe-classe. Rappelons que les simulations se font en groupes de 2 ou 3 par tirage au sort et qu'elles visent à exploiter les compétences linguistiques (la grammaire et le vocabulaire) et communicatives (la compréhension orale et écrite, la production écrite). C'est dans ce cadre d'enseignement simulé qu'émerge le regard évaluatif des étudiantes sur l'activité d'enseignement de leurs condisciples.

Examinons le passage suivant :

« L'équipe de B et H a réussi sa séance d'expression orale avec un **déroulement logique**, des activités aux objectifs clairs, et aux **niveaux cognitifs progressifs**. J'ai beaucoup aimé l'**organisation des groupes**, car les enseignantes dominaient la classe et apportaient aux élèves une assistance raisonnable. » (JA-N, 679-683).

Nous y trouvons l'intérêt de N sur le **déroulement de la séance** avec des observations portant sur la cohérence entre les activités organisées (*objectif, organisation des groupes*) et les acteurs de la classe (*enseignantes, élèves*). Elle qualifie la séance avec les adjectifs positifs (*logique, clair, raisonnable, cognitif progressif*) ; des verbes appréciatifs (*aimer*) et évaluatifs (*réussir, dominer, apporter*) ; un adverbe de quantité (*beaucoup*). Puisqu'il s'agit d'une séance orale, elle s'intéresse également aux interactions entre enseignantes et apprenants (*assistance*). Ses remarques sont tournées vers des savoirs didactiques et elles montrent sa maîtrise du vocabulaire disciplinaire.

Ti et D, quant à elles, se préoccupent de l'**interaction entre les acteurs** de la classe. Lisons les remarques de D :

« j'ai trouvé que leurs **pratiques** étaient dynamiques et motivantes. [...] Elles avaient vraiment l'air d'enseignantes enthousiastes, dynamiques ; elles se déplaçaient souvent pour aider les élèves et leur **donner des explications** quand ils n'avaient pas très bien compris. [...] **dans l'ensemble** c'était un cours assez intéressant, motivant, et relaxant après des séances stressantes. » (JA-D, 462-476).

Nous repérons dans l'extrait l'interaction qui consiste non seulement dans la transmission des savoirs (*expliquer*) mais aussi dans le comportement des « enseignantes » (*enthousiaste, dynamique, aider*) et leurs techniques de classe (*dynamique, motivante*). Tout cela assure la qualité de la séance (*intéressant, motivant, relaxant*). L'adverbe de fréquence (*souvent*) montre la manière de contact directe de l'enseignante envers ses élèves (*se déplacer*) en cas de problème (*ne pas comprendre*). L'adverbe de quantité (*assez*) donne sa satisfaction globale sur les pratiques observées, ce qui s'oppose à une séance non réussie (*stressante*).

Pour **la transmission**, Ti précise quel type d'explication peut développer l'enseignant, dans le passage suivant :

« Le plus de H [...] elle avait **bien expliqué la consigne** et **analysé l'exercice** avec les élèves de façon détaillée. [...] les techniques de classe ne soient pas encore très maîtrisées, les démarches du groupe étaient logiques. Je réalise que l'important, ce n'est pas le **nombre d'activités** à donner à la classe mais c'est bien comment organiser la classe. » (JA-Ti, 434-443).

L'apparition des deux adverbes de jugement (*le plus, bien*) et celui de manière (*de façon détaillée*) montre la préoccupation de Ti sur la façon de se faire comprendre (*expliquer, analyser*) par les élèves, qu'il s'agisse des connaissances à transmettre ou des exercices à accomplir sur place. Elle souligne les facteurs (*démarche, organisation*)

qui contribuent à faciliter cette transmission en les caractérisant par un adjectif (*logique*).

Toutefois, la question se pose : face à un public simulé, comment un enseignant débutant pourra-t-il articuler la théorie et la pratique en une séance de 45 minutes ? Comment mesurera-t-il le dosage des activités réalisées ? Quels en seront les facteurs de réussite ?

À partir de leurs expériences d'observation, les trois futures enseignantes apprécient des séances qui proposent peu d'activités, pour pouvoir les approfondir. Ti et D nous font connaître leurs remarques :

*« dans l'ensemble, elles avaient **peu d'activités** mais il y avait tous les contenus nécessaires pour la révision et cela répondait aux objectifs d'enseignement. »* (JA-D, 367-369).

*« Le groupe avait seulement prévu **deux activités** pour leur cours, mais il y avait une grande logique entre les moments. »* (JA-Ti, 428-430).

Les deux extraits sont structurés par la conjonction (*mais*) qui indique une opposition entre le nombre d'activités proposées (*peu, deux, seulement*) et l'efficacité des connaissances à transmettre (*tous, contenus, révision*). La réussite du cours s'inscrit dans le temps (*moments*) mais aussi dans la qualité (*logique, nécessaire*). Nous nous demandons comment interviennent les autres facteurs qui contribuent à la réussite du cours, à savoir les répétitions du groupe, une bonne coopération interpersonnelle, la maîtrise de la fiche de préparation de chaque individu.

L'étudiante N nous fait savoir les « conséquences » d'une séance qui propose « trop d'activités ». Elle explique :

*« elles [les « enseignantes »] ont perdu beaucoup de temps et elles ont dû courir, parler très vite et les élèves devaient courir eux aussi après elles. Attention pour la **correction des exercices**, avec une orientation claire pour que les apprenants puissent comprendre.»* (JA-N, 697-701).

L'extrait montre un déséquilibre (*beaucoup de temps*) entre la partie de transmission des connaissances et celle d'application. Cela amène à des actions consécutives involontaires (*courir (2), parler très vite*) que ne peuvent contrôler les enseignantes (*devoir (2)*). Cela pose également le problème de compréhension et de consolidation des connaissances apprises (*correction*). Il relève de l'importance de la détermination de l'objectif du cours (*clair*).

Pour mieux comprendre ce point, nous nous référons à la contrainte de la tâche : le groupe d'étudiants (de 2 à 3) est censé préparer une fiche pour une séance de 45 minutes, mais la tenue du cours se limite à 30 minutes et se fait en groupe. La non réussite du cours peut-elle venir de cet écart, entre le prescrit et le permis ? Ou est-elle due au manque de répétitions, de prévision des incidents ou à la taille du groupe ? Ou à autre chose ?

Les regards évaluatifs des futures enseignantes portent par la suite sur les **comportements et attitudes**. Elles les illustrent par les exemples suivants :

*« j'ai vu que YN était assez sûre d'elle, avec une **attitude** qui se rapprochait de celle d'une véritable enseignante. Quant à Q, elle ne se sentait pas très rassurée et c'est pourquoi elle s'appuyait sur le bord de la table à la recherche d'un appui. »* (JA-D, 302-305).

Ce passage montre deux comportements opposés : l'un est confiant (*sûre*) et l'autre timide (*pas rassurée*). Ces comportements relèvent de la capacité de gestion de l'espace (*s'appuyer, appui*) de l'individu. L'opposition de comportement des sujets sur le rôle d'enseignement permet les échanges sur l'image d'un « bon » enseignant ou une « bonne » enseignante au sein du groupe-classe, d'où le repérage des éléments d'amélioration de chaque individu. N et Ti nous en font part dans les deux énoncés suivants :

*« Le groupe de YN est chargé d'enseigner la phonétique. Son grand plus était de dominer toute la classe, de proposer des activités pour que tout le monde puisse participer ; les **gestes et le comportement** de YN ont créé une ambiance détendue en classe, due à sa bonne prononciation, à un **ton approprié**, ce qui a contribué à **attirer l'attention** des apprenants. »* (JA-N, 675-679).

*« Le plus du groupe : elles avaient une **bonne prononciation** et se montraient sûres d'elles. Je trouve que c'est le groupe qui avait la meilleure façon d'utiliser le tableau. »* (JA-Ti, 453-455).

Nous y relevons des évaluations positives par des superlatifs (*le plus, son grand plus*) qui désignent les points forts chez les observées ; des adjectifs (*bonne, approprié*) qui caractérisent leurs compétences linguistiques (*prononciation, ton*), leur procédure (*meilleure*), leur savoir-être (*sûres*) adoptés ; des verbes d'action (*dominer, attirer*) qui permettent les interactions (*participer*) entre acteurs de la classe ; un vocabulaire désignant les moyens utilisés (*tableau*). Cela contribue à la participation active du groupe-classe (*tout le monde, toute la classe*) et crée un milieu d'apprentissage favorable (*ambiance détendue*).

Néanmoins, les discours des étudiantes provoquent aussi *des analyses négatives* sur les comportements, démarche et interaction, puisqu'elles font alterner le rôle d'apprenante et celui d'observatrice lors des simulations. Lisons l'exemple de D :

« De cette place [celle d'observatrice], les pratiques d'enseignement de V et de L me donnaient un peu de souci, car elles semblaient **laisser les élèves comprendre** eux-mêmes les contenus et il n'y a pas eu de synthèse indispensable. » (JA-D, 325-327).

D éprouve son inquiétude (*souci*) en observant la « posture de lâcher-prise » (Bucheton, 2009) de ses camarades de classe (*laisser comprendre*) et exprime ce qu'elle attend chez un enseignant en matière de compétence d'enseignement (*synthèse des contenus appris*). Elle découvre également l'écart entre le prescrit et le réalisé, entre l'écrire (une fiche) et le faire (une leçon). Considérons son propos :

« Elles s'étaient beaucoup investi dans les explications et les documents, mais les résultats n'étaient pas très bons à cause de leur **façon de procéder** [...] » (JA-D, 286-288).

Ce passage montre une opposition (*mais*) entre ce qui a été préparé (*beaucoup investi*) et ce qui a été attendu (*pas très bons*). D croit que l'écart entre les deux est dû à la compétence de transmission et d'expression (*façon de procéder*) des connaissances apprises par chaque individu. Elle essaie de comprendre le problème en donnant des raisons (*à cause*) et de l'interpréter afin de tirer des enseignements pour sa future posture d'enseignement. Elle en analyse le détail dans l'extrait suivant :

« Si l'enseignement n'a pas été efficace [...] en partie parce qu'elles **maîtrisaient mal les différentes étapes** [...] les choses se sont déroulées de façon discontinue, difficiles à suivre. Leur travail se chevauchait [...] » (JA-D, 336-341).

Nous pouvons y identifier les problèmes qui influent sur le résultat de l'enseignement (*pas efficace*) à travers les adjectifs qui caractérisent le déroulement (*discontinu*) et la compréhension (*difficile*) ; le verbe qui souligne le problème de coordination (*se chevaucher*) ; l'adverbe qui désigne la compétence didactique (*mal*) du sujet.

Les évaluations de Ti portent sur le comportement de l'enseignant quand un élève ne comprend pas la leçon :

« Elle allait trop vite [...] parce qu'elle **parlait vite** [...] elle ne faisait pas attention aux élèves. Lorsque ces derniers ne comprenaient pas, elle ne donnait **pas d'explication** et passait outre. Sa prononciation a beaucoup progressé par rapport à la première année, malgré encore quelques erreurs. » (JA-Ti, 372-376).

Nous trouvons dans ce passage la réaction de l'enseignant (*passer outre*) face aux problèmes des apprenants (*ne pas comprendre*). Cette attitude peut venir de la

personnalité (*faire attention*) mais aussi de l'habitude de communication (*parler vite*) ou encore elle est due à la compétence linguistique limitée (*erreurs*).

« Par rapport à D, Ha se montrait plus anxieuse, elle ne bougeait pas de la table d'enseignant et j'avais l'impression que c'était là sa **zone de sécurité**. D était meilleure de ce côté, elle utilisait mieux l'espace et savait mieux s'intéresser à toute la classe. » (JA-Ti, 379-382).

Nous pouvons imaginer un effet de contraste entre les deux enseignantes dans cette séance : l'une se montre rassurée (*meilleure, mieux* (2)), et contrôle son environnement (*espace, toute la classe*) ; l'autre inquiète (*anxieuse, ne pas bouger*) et reste dans sa « zone de sécurité ». Nous nous demandons si l'attitude de Ha résulte de sa peur de parler devant un public dans la langue cible qu'elle maîtrise mal. Cette insécurité langagière est une des préoccupations majeures de nos trois étudiantes anglophones. Par conséquent, Ti éprouve de la compréhension (*avoir l'impression*) envers sa camarade.

Enfin, les discours des étudiantes relèvent de la **capacité de résolution des imprévus** durant l'activité d'enseignement. Nous allons en citer deux cas : le fait d'oublier la démarche et le manque de temps.

Considérons le propos de Ti :

« A un moment, elle avait **oublié de distribuer les exercices** aux élèves, mais elle a su réparer cette omission avec calme, ce que j'ai beaucoup apprécié. » (JA-Ti, 377-379).

L'extrait souligne la maladresse (*oublier*) de tout apprenti, par nervosité ou par peur, quand il ou elle fait face aux premières expériences professionnelles. Pourtant, ce qui est bien évalué (*apprécier, beaucoup*) dans ce cas, c'est « du calme », une des qualités exigeantes pour tout métier touchant à l'être humain dont celui d'enseignant – surtout en Asie peut-être.

Continuons avec le deuxième incident qui montre que le calme tient une place prioritaire dans la résolution de problèmes en situation professionnelle – au moins dans sa conception asiatique, là encore. C'est le cas du manque de temps. Sachons que respecter le temps permis est un des critères d'évaluation d'une séance réussie dans le secondaire, notamment dans le cas où il y a des visites de classe :

« Le plus chez elles, [...] elles savaient **garder leur calme**, indispensable, bien que l'heure avance et qu'il ne leur reste plus beaucoup de temps pour achever leur préparation. » (JA-D, 359-362).

« *Le plus du groupe était bien le calme de B devant le **manque de temps**, devant cet imprévu. Elle avait fait doucement des remarques à la classe, sans se fâcher. La part d'enseignement dévolue à H fut ainsi raccourcie. Elle avait fait des **erreurs de prononciation** mais elle se montrait plus sûre d'elle-même, plus que je ne l'avais prévu.* » (JA-Ti, 434-438).

Les deux passages sont marqués par l'emploi du superlatif (*le plus*) et du comparatif (*plus* (2)) qui désigne l'appréciation de Ti et D face à la capacité de résolution de problème temporel (*l'heure avance, manque de temps*) de ses camarades. D'une part, le groupe adopte une attitude sereine (*doucement, sans se fâcher, sûre, calme*) ; et d'autre part, il modifie, à l'improviste, la démarche qui convient au temps qui reste (*raccourcie*). Ce changement montre que le groupe maîtrise bien la fiche en sachant le temps permis pour les activités qui restent. Le calme peut venir de la personnalité individuelle mais aussi de la confiance en soi de chaque membre du groupe malgré ses limites (*erreurs de prononciation*).

Les postures qui précèdent et leur adoption progressive par les stagiaires montrent que les divers paramètres du métier (les élèves, les rôles à assumer, le rythme à tenir, les savoirs à transmettre, les outils à utiliser, etc.) se combinent peu à peu pour constituer la complexité de la conscience professionnelle, faite d'observation, d'assurance et de prévision dans les diverses situations que proposera le métier. Elles sont adoptées de façon diverse et inégalement par les trois enquêtées. Les dernières postures que nous évoquerons ont le point commun de venir du regard que l'enseignant ou le futur enseignant porte sur lui-même et ses capacités à gérer et régler son comportement presque de façon immédiate et souple en même temps, dans le temps de l'action professionnelle.

2.3.3. Posture d'autoévaluation

Il importe d'avoir une double posture : celle de l'agir, car la classe est un lieu d'action, et celle de (se) regarder-agir puisqu'il va falloir réfléchir à ce qu'on a fait, pour l'analyser et essayer de faire mieux la fois suivante. Cette double posture implique les attitudes suivantes.

2.3.3.1. La coopération et le sens des responsabilités

L'auto-évaluation de nos étudiantes se fait au fil des tâches attribuées dans le cadre des modules de CCE et d'APP.

Lisons les énoncés de D :

« *j'ai toujours eu l'occasion de travailler en groupe pour produire quelque chose.* » (DR-D, 234-235).

« *j'ai progressivement acquis la compétence de **recevoir des idées contraires** aux miennes au cours des discussions de groupe pour aboutir à la conclusion finale, la compétence de former un projet afin de ne pas causer des préjudices au travail personnel et le délai de remise du devoir du groupe, la compétence de communication devant les **différentes manières de travailler** des autres* » (235-240).

Les deux extraits font savoir le comportement en évolution (*toujours, progressivement*) de D face aux activités de groupe. Timide par nature, elle s'habitue au fur et à mesure aux échanges avec autrui (*discussions*) et améliore sa compétence de communication en acceptant « l'autre » (*idées contraires, différentes manières*). Son attention est tournée vers plutôt le produit que les personnes avec qui elle travaille, d'où le résultat (*aboutir à la conclusion finale*). Par cette vision, elle prend conscience de l'importance de la coopération interindividuelle face aux contraintes éventuelles (*délaï*) lors de la réalisation d'une tâche. Voyons son énoncé :

« *À vrai dire, nous trouvons la fiche trop peu détaillée, avec pleine d'omissions, mais nous ne savions pas comment la corriger.* » (JA-D, 109-110) [...] « *Cette fois-ci, nous l'avons fait plus détaillée, plus précise, avec à la fois les activités de l'enseignant et celle des élèves.* » (JA-D, 127-128).

Le passage montre que le fruit du produit (*détaillée, précise*) résulte d'un processus de travail commun qui reflète des lacunes éventuelles (*peu détaillée, pleine d'omissions*) face à des premières tâches professionnelles.

2.3.3.2. Le trac face à la tâche d'enseignement

D nous fait voir comment elle a vécu les premiers moments de tenir un cours devant ses camarades :

« *Lorsque j'ai terminé ma préparation, avec du recul, je me suis aperçue que j'avais à un rythme trop rapide et que je n'avais pas fait attention aux élèves, pour voir s'ils étaient capables de comprendre ou non.* » (JA-D, 250-252).

« *Comme nous étions tous très stressés, il nous a été difficile d'être à l'aise dans les interactions, par le regard, par les gestes.* » (519-521).

On remarque des mots exprimant sa peur : « *stressés* », « *difficile* » et son explicitation de ce tract : un enseignant doit faire face plusieurs facteurs quand il fait cours : « *interactions* », « *regard* », « *geste* », « *rythme* », « *élèves* ». Ses premières expériences d'enseignement semblent décevantes.

2.3.3.3. La compétence d'auto-analyse

Si D se montre peu confiante pour la première tenue de classe, N semble calme et sait que tout n'est pas parfait dans son cours en termes de techniques :

« *J'ai commis beaucoup de fautes et je m'en veux de ne pas m'être rendu compte de mes erreurs, bien que dans mes notes précédentes j'en aie parlé* » (JA-N, 702-703).

« *J'ai également fait l'erreur d'avoir utilisé d'autres images que celles prévues dans la fiche.* » (728-729).

« *j'ai commis plusieurs erreurs de méthodes.* » (737).

Les extraits ci-dessus sont marqués par des « *erreurs* » et des « *fautes* » malgré une bonne préparation (*notes précédentes, images prévues*). Les adverbes de quantité « *beaucoup* », « *plusieurs* » semblent aggraver la situation.

À côté des limites en termes de compétence d'enseignement, les étudiantes réalisent certaines compétences acquises. Voyons N nous faire part de sa compétence d'observation et d'analyse d'une démarche :

« [...] *je sais repérer les éléments à observer et à analyser, les gestes professionnels pour en déterminer les aspects positifs et négatifs. Cependant ces éléments sont encore peu nombreux et je ne suis pas arrivée à les analyser tous.* » (JA-N, 67-769).

Quant à D, elle se montre contente de son appropriation des savoirs pour enseigner suite aux premiers contacts de stage :

« *J'ai également acquis des outils théoriques pour avoir un regard rétrospectif sur la construction de mes compétences au cours de mon apprentissage, pour découvrir des pédagogies actives actuelles* » (DR-D, 500-503),

et des savoirs expérientiels accumulés :

« [...] *j'ai mieux compris la complexité de ce métier, la diversité des techniques d'enseignement, la variété des apprenants au point de vue psychologique, les exigences en matière de compétences et de qualité chez les enseignants, non seulement dans leur spécialité mais également en déontologie pour former des élèves bien sous tous les aspects* » (428-432).

« *Je me suis constitué progressivement certaines compétences indispensables à un enseignant en général et à un enseignant de français en particulier.* » (DR-D, 178-180).

Non seulement les enquêtées prennent conscience de leurs compétences acquises, mais elles reconnaissent également leurs lacunes.

2.3.3.4. Les limites à améliorer

Lisons le propos de D :

« je n'ai pas une voix très forte, et lorsque j'enseigne, je dois faire beaucoup d'effort (notamment lorsque le micro est en panne). L'enseignant doit avoir confiance en soi, parler clairement pour se faire comprendre des élèves afin qu'ils soient rassurés dans leur acquisition des nouvelles connaissances. » (JA-D, 813-816).

Il semble que les expériences d'enseignement en formation lui permettent de tirer des enseignements pour perfectionner leur comportement et leur compétence de communication.

On peut développer ces mini-compétences par des attitudes de non-action, d'observation, de retrait comme le montre la section suivante.

2.3.4. Posture de retrait

2.3.4.1. À propos de la personnalité

Ti n'hésite pas de nous faire part son « mauvais » caractère. Lisons-la :

« j'étais paresseuse. La paresse, c'est une maladie difficile à guérir surtout après un été où tout était en veilleuse ! » (JA-Ti, 48-49).

« Je me console en me disant que j'ai pu réaliser une partie de mon projet – mais pour être franche, je suis quelqu'un qui sait se faire d'excellentes excuses. » (65-67).

« on avait la flemme toutes les deux. » (115).

*« Comme je suis moi-même **paresseuse de nature**, je voulais rentrer à la maison après les cours et pour moi, rester discuter de la fiche pédagogique le vendredi après-midi (le dernier jour de cours de la semaine) représentait une véritable torture. » (128-131).*

Elle est la seule personne parmi les 24 qui ose avouer sa personnalité (*paresseuse, paresse, flemme*). Ce fait montre que d'une part, elle fait confiance à la formatrice qui va lire et évaluer son discours, et d'autre part, ses confidences nous permettent de dire qu'elle vit avec la tâche attribuée et en pense la continuité.

2.3.4.2. Problème de prononciation

Les futures enseignantes ont aussi des soucis concernant leur compétence phonétique.

Lisons-les :

« *J'ai parlé trop vite, et je devais faire attention à certaines fautes de prononciation* » (JA-D, 273-274).

« [...] *j'avais fait les erreurs suivantes : fautes de prononciation, trop de vietnamien pendant le cours, problème de présentation au tableau.* » (JA-Ti, 253-255).

« *Ma prononciation n'était pas très bonne non plus et c'est pourquoi ils ne pouvaient pas s'y fier pour deviner les mots.* » (JA-Ti, 798-799).

Elles prennent conscience que leurs lacunes linguistiques peuvent être sources de l'incompréhension des élèves.

Nous aboutissons enfin à ce qui est peut-être la posture essentielle d'un.e enseignant.e, à savoir la capacité à prendre du recul par rapport à son faire, à son savoir-faire en cours, à son savoir tout court, pour en modifier éventuellement le cours, presque dans l'instant, de façon instantanée.

2.3.5. Posture métacognitive

2.3.5.1. Sur les compétences professionnelles

Parmi les préoccupations des enquêtées durant leur construction des compétences professionnelles, la tâche d'élaboration d'une fiche pédagogique semble majeure, comme expliqué précédemment. D nous fait savoir l'importance de cette activité :

« *Si j'ai l'occasion, je ferai **relire ma fiche par quelqu'un** d'autre pour un regard plus objectif, car lorsqu'on évalue son propre produit, c'est difficile d'avoir des remarques justes.* » (JA-D, 149-151).

On dirait que par le fait de travailler avec les autres, D se montre plus ouverte (*autre, regard objectif*). Elle commence à réfléchir sur ce qu'elle avait réalisé au lieu de le soulever tout simplement, à en tirer des leçons à partir des actions non réussies (*fiche*) pour établir ensuite un projet professionnel (*faire relire*).

À chaque situation observée, elle se donne plusieurs positions à réagir : en tant qu'élève, qu'enseignante et qu'observatrice. Découvrons-la :

« *L'enseignement du groupe de U-M aujourd'hui **m'a apporté** beaucoup de choses nouvelles sur **la façon d'écrire au tableau** : si l'enseignant écrit trop vite, à la hâte, les élèves penseront que cette partie n'est pas importante ; ne pas utiliser les abréviations, ne pas faire de fautes d'orthographe... Si l'enseignant fait une faute, l'enseignant devra avoir **le courage de reconnaître sa faute** devant les élèves, et ne la corrigera pas "discrètement".* » (JA-D, 175-180).

Rappelons que posséder une belle écriture au tableau est un des critères indispensables pour tout enseignant secondaire au Viêt-Nam. De son angle d'observatrice sur l'utilisation du tableau, elle découvre (*m'a apporté*) d'autres conséquences qui sous-

tendent l'acte d'un enseignant devant ses élèves. Sa posture d'évaluation est encore très présente (*trop, faute (2), courage, discrètement*) et prescriptive avec une suite des formes négatives « *ne ... pas* » (4) et verbe « *devoir* ».

Quant à Ti, elle nous fait comprendre quel impact de la présentation au tableau d'un enseignant envers ses élèves. Lisons son propos :

*« je pensais que ma présentation au tableau était OK mais ce n'était pas le cas. [...] j'ai appris à "aménager le tableau" [...] je devrais savoir le diviser en espaces pertinents, espace pour le brouillon, espace pour les exercices, et espace pour noter le contenu principal de la leçon. Je pourrai effacer les espaces réservés au brouillon et aux exercices, mais non celui destiné au contenu de la leçon. [...] je vois que la présentation au tableau n'est pas aussi facile qu'elle ne le paraît [...] on devra **apprendre cette présentation** [...] je suggère [...] un véritable apprentissage. »* (JA-Ti, 869-877).

Elle suppose que la présentation au tableau doit faire partie de l'étape de préparation d'un enseignant, d'un « *véritable apprentissage* ». Cette présentation exige chez celui-ci une technique (*aménager le tableau*) mais aussi une maîtrise de sa fiche (*leçon, exercices, brouillon*). Tout cela vise à faire comprendre la leçon par les élèves. La répétition du verbe prescriptif « *devoir* » (2) et le verbe « *pouvoir* » au futur nous dit la nécessité de cette compétence.

Les futures enseignantes prennent aussi des précautions dans la fabrication des supports pédagogiques afin d'atteindre l'objectif fixé. D nous partage un exemple :

*« Le groupe d'enseignantes a modifié exprès les paroles de la chanson pour entraîner les élèves à la grammaire [...] des problèmes ont surgi [...] la chanson n'a pas pu exploiter tout le vocabulaire sur les vêtements, les couleurs [...] Ainsi, j'ai appris encore une chose, à savoir **exploiter au maximum les documents utilisés**, y compris ceux qu'on a trouvés hors du manuel. »* (JA-D, 407-416).

Concernant ses expériences non réussies en termes de supports pédagogiques et techniques, Ti nous explique la raison :

*« Après la séance d'enseignement, j'ai vu que je n'avais pas très bien utilisé les outils pédagogiques [...] n'ai pas prévu les problèmes techniques ni la façon de les résoudre. [...] j'avais pensé à la solution mais je ne l'avais pas fait car j'avais peur de dépasser le délai prescrit. La peur de ne pas **respecter les horaires** m'a beaucoup plus marquée, plus que je ne le pensais. [...] grâce à cela que je suis arrivée à la conclusion suivante : en cas d'imprévu, je devrais considérer comme prioritaire la solution permettant aux élèves de comprendre au mieux les connaissances transmises. Par rapport à la peur de ne pas respecter les horaires impartis, le plus important c'est de **faire bien comprendre la leçon par les élèves**. »* (JA-Ti, 881-890).

Une fois la situation bien expliquée (*contrainte temporelle*), vient ensuite sa compréhension (*je suis arrivée*) et enfin la proposition à suivre (*faire comprendre par les élèves*).

2.3.5.2. Sur le comportement social

a) Envers ses élèves

Face à une situation imprévue lors de la séance d'une camarade (C), Ti et D nous font part de leurs perceptions sur le comportement d'un enseignant ou d'une enseignante.

Lisons le propos de D :

*« Bien qu'au milieu de la séance elle ait reçu un coup de téléphone de sa famille qui la faisait **pleurer beaucoup**, je l'ai beaucoup admirée parce qu'elle avait recouvré très vite son calme pour reprendre le cours. Dans l'avenir, lorsque je serai enseignante, il se peut que je rencontre un problème alors j'essaierai de dominer mes émotions et d'accomplir mes responsabilités envers les élèves tout en gardant **une attitude sereine**. » (JA-D, 157-162).*

La représentation d'un enseignant ou d'une enseignante est conforme aux normes et règles de la société vietnamienne dont la question de « *face* ». Pour cela, il n'est pas conseillé d'exprimer ses sentiments à l'extérieur, mais on doit « *dominer ses émotions* », « *garder une attitude sereine* » pour « *accomplir ses responsabilités* », quelle que soit la situation. On dirait que les apprentissages de D sur le chemin vers la construction identitaire consistent à devenir une bonne enseignante en respectant les valeurs du métier.

Ti est l'avis de D en pensant qu'un enseignant ou une enseignante devrait maîtriser ses émotions devant ses élèves. Elle nous dit :

*« à l'heure où j'écris ces lignes, je me demande ce que je ferais si j'étais à la place de C. Comment je me serais comportée ? **Éclater en sanglots devant les élèves n'est pas quelque chose à faire**, mais il s'agissait d'un imprévu [...] si j'avais été à sa place j'aurais pleuré, voire je ne me serais pas ressaisie aussi vite qu'elle [...] je sens que quelque chose n'allait pas. C a pleuré d'inquiétude, de joie, et moi devant ses pleurs j'ai perdu mon calme [...] oublié comment je devais enseigner [...] rendu mes camarades inquiets pour moi. J'ai pris conscience du fait que les émotions d'un enseignant avaient des **impacts sur les élèves**. Si on est inquiet, les élèves seront inquiets, si on ne se sent pas bien, les élèves éprouveront du stress. C'est pourquoi un enseignant doit savoir se contrôler et dominer ses émotions. » (JA-Ti, 320-330).*

Elle va plus loin dans l'analyse des conséquences que provoque la situation puisque, à ses yeux, l'enseignant.e ne transmet pas seulement les connaissances, mais aussi ses comportements, pensées, tempérament, à partir desquels il ou elle influence ses élèves et son environnement. Il s'agit d'une influence dialectique : le milieu de travail favorise la construction des compétences professionnelles sous forme des actions ; l'action a des impacts sur chaque individu ou sa communauté ; et les personnes sur l'environnement qui les entoure. Tout construit l'identité de l'individu.

On retrouve ce type d'influence interrelationnelle dans l'extrait suivant.

b) Envers ses collègues

Lisons le propos de Ti :

*« Dans les autres groupes, alors que l'une faisait la classe, l'autre s'asseyait à sa place, suivait la prestation de sa camarade, toujours prête à l'aider en cas de besoin. Quant à Y, non seulement elle ne s'asseyait pas à sa place mais allait trouver les observateurs pour leur parler [...] se servait de son téléphone alors que N faisait cours [...] elle se déplaçait dans la classe, ce qui détournait l'attention des élèves. **Moralité** : même si tu as terminé la tâche qui te revient, il faut que tu t'intéresses à ce que fait ta coéquipière et que tu la respectes – c'est élémentaire. Tout le monde doit en avoir conscience. Je pense que Y n'était pas consciente de ce qu'elle faisait. » (JA-Ti, 471-479).*

Le passage révèle du regard de Ti sur l'esprit de collectivité, notamment quand on est enseignant.e, un métier de l'humain qui exige un esprit tourné vers les autres. Les verbes prescriptifs « *il faut* », « *doit* » et les mots « *moralité* », « *conscience* » nous font voir le rôle de celui ou celle qui assume ce métier, donc la nécessité de l'éthique.

2.4. Le lien entre ces postures

À la lecture de notre corpus écrit et oral, nous voyons émerger chez nos enquêtées plusieurs postures parmi lesquelles la posture biographique, d'évaluation, d'auto-évaluation, de retrait, et métacognitive. Ces postures qui désignent les niveaux de réflexivité des sujets écrivains sont en relation étroite. La posture biographique permet au lecteur de découvrir le processus de contacts de langue de chaque individu, dans notre cas c'est le contact avec le français en particulier, mais aussi le contact avec d'autres langues, quelle que soit la langue maternelle, langue régionale ou langue étrangère. Une telle posture renvoie également aux habitudes d'éducation et de culture depuis les premiers jours à l'école des étudiantes, mais aussi elle résulte de la société qui est en mutation sans cesse. Elle nous aide à repérer leur parcours scolaire puis universitaire dans deux premières années de formation.

Comprendre le parcours des futures enseignantes nous permet de mieux éclairer leur comportement d'évaluation en termes de niveau technique de réflexion sur le comportement des élèves, le contenu de la leçon, les techniques de classe et les compétences acquises à partir des séances qu'elles ont observées. Cette posture est omniprésente dans les JA où sont introduits les premiers apprentissages des compétences d'enseignement, mais moins dans les DR.

Sur la posture d'évaluation des pratiques d'autrui, qui semble peu difficile, on se demande si nos enquêtées arrivent à adopter une posture d'auto-évaluation sur leurs actions, comportements, attitudes et compétences ; si elles peuvent découvrir leurs points forts et leurs lacunes afin d'en tirer des enseignements afin de mieux progresser et réussir dans le nouveau contexte.

La posture métacognitive est considérée comme le niveau de réflexion le plus élevé. Elle offre aux scriptrices un espace de remise en cause des problèmes soulevés, d'explicitation, de formulation des hypothèses et de propositions d'amélioration.

2.5. Comparaison entre ces postures chez nos enquêtées

Si D et Ti sont marquées par la posture d'évaluation, N nous surprend par sa posture biographique quand elle s'est engagée dans l'enseignement du français comme dans une activité de bénévolat. Quand D et N produisent des énoncés sur leur activité d'enseignement, Ti nous fait part des limites de sa personnalité et de ses compétences linguistiques. D et Ti ont tendance à adopter une posture métacognitive face à une action observée.

Tout ce qui précède montre un métier dont on intègre peu à peu toutes les composantes, au fil de la formation et des débats qu'elle suscite, en fonction de ce qu'on est au départ. On peut maintenant se demander si toutes ces évolutions auraient eu lieu sans l'occasion d'en garder une trace écrite que propose la formation.

3. INFLUENCE DE L'ÉCRITURE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSIONNALITÉ

Dans cette étude de notre ultime hypothèse, nous ne pouvons pas répéter les divers procédés linguistiques utilisés pour développer les thèmes de la professionnalité que nous avons sélectionnés dans l'étude de nos précédentes hypothèses. Il nous semble toutefois que les marques de professionnalité développées dans nos analyses sont liées à leur verbalisation et donc à leur passage par l'écrit imposé par les exercices d'écrits réflexifs proposés.

En effet ces exercices donnent l'occasion de faire des retours en arrière chronologiques, d'évoquer les acteurs en présence et leur rôle, de détailler des faits précis de l'expérience professionnelle, d'évoquer les sentiments éprouvés, de mettre des mots sur des ressentis qui seraient sans cela fugitifs : des lacunes, des doutes, des incomplétudes,

des espoirs à venir. Ils se synthétisent dans deux directions que nous allons dessiner ci-dessous.

3.1. Transformation personnelle

3.1.1. Chez l'étudiante Ti

La première transformation chez Ti réside dans son regard sur une action effectuée. Elle ne cherche plus à l'évaluer mais essaie de la comprendre, elle l'explique comme suit :

*« **Auparavant**, devant un objet, un fait ou une action, je pensais que ma première impression était la bonne et mon évaluation parfaite. [...] c'est **pendant cette unité d'enseignement** que j'ai appris à analyser une chose sous plusieurs aspects [...] j'ai compris qu'avant d'évaluer un fait, une action, je devrais en connaître l'origine, les raisons. [...] il faut aussi prendre en compte les circonstances qui ont un impact sur les résultats du fait. » (DR-Ti, 217-222).*

Sa vision est plus ouverte en termes d'évaluation :

*« [...] **il existe toujours deux aspects** (positif et négatif) dans un problème, voire même plus, qu'on ne peut pas simplement en distinguer deux. Pour un fait il n'y a pas seulement d'évaluation juste ou fausse, réussite ou échec car parfois cela provient d'un ressenti ; il y a plusieurs effets conduisant à une action. » (265-269).*

Donc, son comportement est peu à peu tourné vers l'autre, dans la réflexion et dans l'attitude :

*« [...] **j'ai appris à accepter**. Accepter la différence, le désaccord par rapport à mon propre avis. Je pense que moi-même j'ai su mieux écouter qu'auparavant et accepter qu'il existe des choses que je ne peux pas faire, que je ne sais pas bien faire et je ne fais pas trop pression sur moi-même de mes imperfections » (270-274).*

Elle se sent plus confiante. Écoutons-la :

« un changement dans ma personnalité, je vois que je suis plus sûre de moi » (Ent-Ti, 537),

et ouverte envers les autres mais aussi envers elle-même :

*« à l'heure actuelle je me dis que chacun a son point fort et que personne n'est tout mauvais, et personne bon à 100%, c'est pourquoi on ne peut pas évaluer quelqu'un en le comparant aux autres [...] si j'ai besoin de comparaison je n'aurai qu'à me comparer aujourd'hui à ce que j'étais dans le passé, pour voir si je suis devenue meilleure ou moins bonne [...] **ce processus de devenir d'une personne**, je vois que j'ai un peu mûri » (546-552).*

Il y a une maturité dans son action et sa pensée.

Si la transformation personnelle de Ti est venue de ses propres expériences cognitives, N et D construisent leur identité de l'extérieur. Chacune à sa manière.

3.1.2. Chez l'étudiante N

Son premier changement porte sur le savoir réfléchir. N reconnaît le lien entre son acte de réfléchir et sa capacité de communication, elle nous dit :

« l'évolution la plus grande réside dans **mes réflexions, plus scientifiques** [...] quand je parle aux autres personnes elles me suivent facilement et elles ont confiance en moi. » (Ent-N, 392-394).

Elle croit que savoir réfléchir fait partie des conditions indispensables lui permettant d'améliorer sa compétence communicative dans les études et dans la vie quotidienne.

Ce changement lui donne confiance en elle-même :

« [...] **je suis plus posée au cours des conversations.** [...] avant je disais ce que je pensais, sans beaucoup réfléchir. Plusieurs fois quand je suis avec d'anciens amis, quand ils ont quelque chose à dire ils me demandent de le faire car ils me disent que la voix d'une enseignante est bien douce et qu'il vaut mieux qu'elle prenne la parole. Il est clair que **je communique beaucoup mieux maintenant** qu'auparavant, et ce n'est pas seulement dans mes cours mais également dans la communication de tous les jours. » (392-400).

La deuxième transformation consiste dans son orientation professionnelle, ce qui crée un retour sur sa première intention lors de l'entrée dans le département, à l'époque où son idée du métier restait vague. Elle nous rappelle :

« [...] lors du concours je ne m'orientais pas spécialement vers le métier d'enseignant, **je ne me forçais pas à devenir enseignante** et c'est pourquoi je n'avais pas de pression envers moi-même, me disant que je devais faire ceci ou cela » (359-360).

Peu à peu son identité se construit grâce à l'environnement qu'elle côtoie, en famille et au sein du groupe d'amis :

« personnellement je pense que je suis apte au métier d'enseignante, en partie grâce aux encouragements **des proches, ma mère** m'en a parlé, des fois je me suis confiée à **des amis** bien qu'ils ne travaillent pas dans un établissement de formation d'enseignants, et ils me disent que j'ai l'âme d'un prof. » (383-386).

Le regard d'autrui lui donne confiance en ses compétences. Cela lui donne des idées pour réaffirmer son choix du métier. Elle nous fait part de ses confidences :

« [...] je suis contente de voir que mes amis se sont aperçus de ce que j'ai fait, ce qui montre que je me suis investie dans mon travail, que j'étais responsable de ce que je faisais et si j'ai été bonne dans mon travail, c'est que le travail me convenait et que je pourrais continuer » (386-390).

Il est clair que le monde qui l'entoure tient une place majeure dans son processus de construction identitaire.

3.1.3. Chez l'étudiante D

Au terme de ses études universitaires, D se sent plus confiante dans la communication avec les autres grâce aux activités organisées dans le cadre de la formation. Elle s'auto-évalue :

« je me suis sentie plus à l'aise, j'ai eu progressivement **plus de confiance** en moi-même qu'au début. Et je pense que ce sera très utile pour mon métier. » (Ent-D, 510-511).

Sa confiance en sa capacité de communication est rassurée grâce aux remarques des autres formateurs de l'UP. Elle nous raconte :

« Lors du cours sur les pensées de Ho-Chi-Minh, j'ai fait un exposé et **le professeur m'a félicitée**, disant que j'ai été convaincante. Puis en « Education militaire », j'ai fait un autre exposé, et le professeur m'a dit que j'avais une voix agréable et que j'avais raison de choisir le métier d'enseignant. C'est la raison pour laquelle je suis devenue **plus sûre de mon choix**. » (520-524).

Pourtant, elle nous fait part de son hésitation dans le choix du métier pour plusieurs raisons. Écoutons-la :

« [...] **avant** je ne savais pas si j'aimais les jeunes ou si j'aimais le métier d'enseignant à cause de sa stabilité car il arrive que d'autres métiers disparaissent dans l'avenir pour laisser la place à d'autres, alors qu'à mon avis, on ne peut pas substituer totalement l'enseignant aux machines. C'est pour cela que j'ai choisi d'être enseignante. **Mais** quand je faisais la classe, je rencontrais les élèves, **j'ai découvert** que j'aimais beaucoup les jeunes. » (525-530).

Il semble que le milieu du stage contribue pour une part considérable à sa poursuite du métier. Là, elle découvre chez elle des qualités liées à l'activité de l'enseignante, mais aussi des sentiments venus de ses élèves :

« [...] parfois quand j'étais fatiguée, stressée, il suffisait que j'entre dans une classe, que les élèves m'encouragent « mademoiselle, allez, un effort » que ma fatigue disparaissait. J'éprouve de la joie, je ne me sens pas fatiguée en faisant la classe, il suffit que j'entre dans une classe, que j'entends les élèves parler et rire et je me sens joyeuse. Hors de la classe s'il y a des élèves qui me saluent « Bonjour Mademoiselle D » ou lorsque je suis allée à la Fête de la Francophonie, j'ai revu certains élèves du collège Ngô Sĩ Liên, j'ai été très surprise de voir qu'ils se souvenaient de moi. **Une grande joie m'envahissait** [...] » (530-538).

Le passage est marqué par une suite des sentiments agréables que lui apporte le travail d'enseignante : de la « *fatigue* » et du « *stress* » mais aussi de la « *joie* » et de la « *surprise* » ; et par le comportement venu de ses élèves qui la

supportent : « *encourager* », « *parler* », « *rire* », « *saluer* », « *se souvenir* ». On peut dire qu'une transformation personnelle chez elle est au service de l'attachement au métier à venir.

L'activité d'apprentissage des futures enseignantes, par leur discours, écrits et oraux, relève d'un processus long et dur avec des tâches parfois quasi irréalisables. Au terme de ce cheminement vers la construction des savoirs, nous remarquons chez elles un début de certaine transformation professionnelle. Nous les aborderons dans la partie suivante.

3.2. Transformation professionnelle

3.2.1. Progression dans la cognition

Lisons Ti nous faire part de ses impressions :

*« Par rapport à mes débuts, je ne peux pas penser que **j'ai pu aller aussi loin**, depuis le jour où je ne comprenais rien à la fiche pédagogique modèle et maintenant où je peux en élaborer puis faire cours avec, c'est un chemin long et difficile. Dès [...] l'intitulé de la matière, je la trouvais très très difficile. Il y a des matières que tu trouves très difficiles avant de commencer et c'est vrai qu'à la fin des cours tu les trouves toujours difficiles, quoique bien intéressantes, c'est comme si **tu as vaincu un col de montagne**. »* (JA-Ti, 1001-1007).

Le passage est marqué par une répétition de la nature du module : « *très* » (3), « *difficile* » (4), mais aussi par son intérêt (*intéressantes*). Des images « *chemin* », « *col de montagne* » illustrent cette difficulté, en même temps que la persévérance (*long*) de notre étudiante. On peut repérer sa progression par des mots évaluatifs : depuis « *débuts* », « *commencer* », « *ne ... pas* » « *ne ... rien* » jusqu' « *à la fin* » « *aller loin* » « *as vaincu* ». Cette prise de recul (*maintenant*) lui rappelle la permanence (*toujours, bien*) dans l'entraînement des savoirs acquis afin de se les approprier.

Quant à D, elle nous fait part de sa progression sur le chemin vers la construction des savoirs. Lisons-la :

*« J'ai mieux compris une autre notion grâce à cette unité d'enseignement, c'est la **pédagogie par projet**. En fait, à l'école primaire et au lycée, j'ai été au contact avec cette méthode dans les cours de Biologie (collection du groupe des images d'animaux ayant évolué), d'anglais (exposé par groupe) mais je ne savais pas qu'il s'agissait de la pédagogie de projet, car pour moi, un projet devait être un grand produit, à grande valeur pour la communauté. »* (DR-D, 460-465).

Le passage montre que D fait un retour sur ses expériences d'élève (*primaire, lycée*) pour mieux apprendre un nouveau savoir (*la pédagogie de projet*). Elle change de la

posture d'élève à la posture d'enseignante. De là, elle peut réguler ses connaissances (*je ne savais pas*) et faire allusion aux activités organisées au département. Elle continue à nous faire part de son parcours d'étudiante lié à ce nouveau savoir :

« Et pourtant, grâce à l'Analyse des pratiques, j'ai réalisé que le produit pouvait être modeste. Ce peut être une synthèse (comme au module de « Conception d'une séquence didactique » que j'ai réalisée avec mes camarades : former des groupes, faire la synthèse des compétences sur les savoirs méthodologiques de Tout va bien ! 1 à 4 pour en faire un produit commun), une petite pièce de théâtre (comme l'atelier de théâtre d'Emily), afin de permettre aux étudiants de s'entraîner en langue ainsi qu'en expressivité, travail de groupe, sélection des informations... compétences indispensables à la fois pour les activités sociales et pour le milieu du travail. » (465-473).

Une fois compris un savoir, elle fait un lien avec ses vécus passés, entendus ou observés, en tant qu'apprenante pour mieux se les approprier. Elle constate aussi l'importance des apports théoriques pour un.e enseignant.e dans la construction des compétences professionnelles. Elle dit :

« J'ai également acquis des outils théoriques pour avoir un regard rétrospectif sur la construction de mes compétences au cours de mon apprentissage, pour découvrir des pédagogies actives actuelles » (DR-D, 500-503).

Elle nous fait comprendre que la réflexivité n'est pas une simple réflexion sur ce qui nous entoure mais que cette réflexion doit résider dans les activités professionnelles que l'on pratique tous les jours ; donc il est conseillé de s'entraîner à cette pratique d'une manière régulière dans le cheminement de l'exercice du métier. Elle a compris qu'on n'en finit jamais d'apprendre.

3.2.2. Prise de conscience professionnelle

L'étudiante Ti nous fait connaître son début de conscience professionnelle dans le passage suivant :

« J'ai eu des moments de joie mais aussi de regrets, et j'aime vraiment cette matière. J'ai connu beaucoup de pression mais elle m'a été très utile et indispensable pour mes futures activités d'enseignement. [...] pour la première fois après 3 ans j'ai pu saisir le lien qui existe entre les matières apprises des autres semestres que je pensais inutiles et j'ai pu les relier en une chaîne. Et enfin c'est la première matière que j'aimerais bien pouvoir prolonger, dont je ne suis pas satisfaite des connaissances acquises – bien que celles-ci soient bien nombreuses. C'est à travers cette matière que je me suis rendue compte de mes lacunes pour arriver à faire cours. Je voudrais faire beaucoup de cours, écouter beaucoup d'observations parce qu'elles m'ont apporté beaucoup au point de vue professionnel mais aussi personnel, sur la vie [...] Grâce à cette matière, j'ai découvert les aspects positifs chez des camarades de classe à qui j'avais peu parlé. » (JA-Ti, 1007-1022).

Les premiers contacts avec les pratiques d'enseignement lui laissent des ressentis agréables sur le métier : « *moments de joie* », « *regrets* », « *aimer* » (2), mais ils révèlent aussi des « *pressions* ». Ils lui permettent d'avoir une première idée sur les activités professionnelles (*faire cours, observations*) et de découvrir soi-même (*lacunes*), l'autre (*camarades de classe*) et le « *lien entre les matières apprises* ». Tous ces bagages contribuent à sa première prise de conscience professionnelle qui sollicite en elle une soif de savoirs (*pas satisfaite des connaissances acquises*) et un appétit d'apprendre (*j'aimerais prolonger*).

En complément des savoirs théoriques, les futures enseignantes constatent la nécessité de la compétence de travail en commun. Rappelons qu'au début D a eu des problèmes relationnels avec son groupe, elle considère cette modalité de travail comme une « *torture* ». À l'issue du module, elle prend conscience de son utilité pour le métier ultérieur. Lisons-la :

« *Si je suis capable de résoudre les conflits lors du travail de groupe, cela m'aidera certainement beaucoup pour gérer mes relations avec les élèves, et les relations entre les élèves* » (JA-D, 52-54).

L'emploi des adverbes « *certainement* » et « *beaucoup* » montre les premiers préparatifs de D en termes de comportement et d'attitude avant de s'engager dans le métier qu'elle a choisi.

L'étudiante D nous fait part de son changement sur l'image qu'elle se faisait d'un enseignant ou d'une enseignante :

« *J'ai changé d'avis sur la façon de travailler d'un enseignant. Auparavant, pour moi c'était un métier qui demandait un travail indépendant, la communication avec les collègues et l'établissement scolaire n'aurait aucun impact direct sur le travail de l'enseignant. Cependant après la formation que j'ai reçue à l'Université et les séances d'analyse des pratiques, j'ai pris conscience de l'importance d'apprendre des autres camarades et collègues et d'échanger avec eux des expériences à tout moment, où que ce soit.* » (DR-D, 479-485).

On remarque l'évolution de D suite à son premier stage par des mots et expressions tels que : « *j'ai changé d'avis* », « *j'ai pris conscience* », « *auparavant* », « *après la formation* ». Ce changement lui permet dessiner l'image d'un.e enseignant.e qui puisse assurer un « *travail indépendant* » mais aussi une « *communication avec les collègues et l'établissement scolaire* ». Pour cela, l'entraînement aux échanges avec autrui s'avère

indispensable. Elle nous précise comment on peut s'entraîner à ce comportement en milieu de travail :

« Je pourrai leur demander de jeter un coup d'oeil sur mes fiches pédagogiques, sujets d'examen, de me donner leur avis après les visites de classe ou des conversations sur les situations rencontrées au cours des pratiques de classe afin d'enrichir mes expériences, mes connaissances et mes compétences professionnelles. » (485-489).

Elle comprend l'utilité de cet habitus professionnel qui lui permet d'« enrichir ses expériences, ses connaissances et ses compétences professionnelles ». L'emploi du futur : « je pourrai » sollicite un projet professionnel à venir sur ce sujet.

L'étudiante N porte un regard réflexif sur l'utilité des observations en milieu de stage.

Elle nous fait part ses expériences :

« Quant aux activités d'entraînement au métier d'enseignant, aux compétences professionnelles, les stagiaires font des visites de classe, apprennent des tuteurs et d'autres professeurs, et participent aux réunions post-séance de cours. Comment faire pour que ces réunions servent vraiment à l'apprentissage du métier et utiles aux stagiaires ? » (DR-N, 210-214).

Le passage est souligné par une question face à des activités que doit accomplir un stagiaire. La question sollicite un travail préalable et des connaissances de base, pour l'activité d'élaboration de la fiche par exemple, elle nous détaille son action :

« Je dois analyser avec pertinence quels éléments et savoir ce que je dois faire afin de réussir mon cours : prise en compte du niveau des apprenants, des consignes, y compris l'usage des pronoms personnels et des temps verbaux, présentation de la fiche d'apprentissage... » (216-219).

Elle met l'accent sur le comprendre et le pourquoi de l'action plutôt que le faire selon un modèle, elle explique :

« Si on prend conscience de cela et si on comprend pourquoi, on pourra adopter des actions qui ont du sens et qui sont efficaces ; il ne s'agit pas d'imiter mécaniquement chaque mot, chaque geste du tuteur. L'imitation sans la compréhension des faits ne peut pas nous amener aux mêmes résultats [que ceux du tuteur] » (219-223).

Ses apprentissages du métier ne renvoient pas à l'imitation à l'aveuglette mais à une réflexion et une compréhension.

Le fait d'observer autrui en formation et de faire un stage à son tour lui offre une nécessité de se doter des savoirs de tout type mais aussi des façons pour mobiliser ces savoirs. Elle nous dévoile l'image d'un enseignant ou d'une enseignante à ses yeux :

« Je suis consciente que je dois toujours me cultiver pour compléter mes connaissances, car un enseignant ne peut pas se contenter de ce qu'il sait ni de ce qu'il existe dans les manuels ou les documents. Il doit posséder lui-même la capacité d'auto-apprentissage

avant de faire construire cette même compétence aux apprenants. Ainsi, pour un apprentissage professionnel efficace, l'auto-apprentissage et la réflexivité sont indispensables pour doter l'enseignant de compétences requises. » (241-247).

Les verbes « *devoir* » (2), les adjectifs « *indispensable* », « *efficace* », l'adverbe « *toujours* » montre l'importance d'une posture réflexive chez un enseignant ou une enseignante novice pour pouvoir continuer (*auto-apprentissage*) le métier qu'il ou elle a choisi.

3.2.3. Faire des remarques

Nous prenons l'exemple de Ti pour illustrer la progression de nos étudiantes dans leur manière de faire des remarques. Lisons-la :

« alors que je ne savais que faire des remarques sur la manière de faire cours et leurs comportements [...] Elle [N] s'est aperçue que les exercices donnés aux élèves n'étaient que le rappel de ce qu'elle avait enseigné précédemment, qu'il y avait une progression dans le degré de difficulté mais que les exercices n'étaient pas en contexte. [...] c'est ça qui est utile. » (JA-Ti, 383-390).

En formation, les remarques des étudiants se limitent au cadre d'une capacité d'enseignement, puis elles sont en évolution suite au premier stage dans le secondaire.

Elle nous fait savoir :

« Je ne me suis pas seulement arrêtée à comprendre et à évaluer, mais je me suis mise également à la place de la personne qui était confrontée au problème et je me suis demandée ce que j'aurais fait si j'avais été à sa place. Aurais-je agi de la même façon, si oui, pourquoi ? Si non, ce que j'aurais fait, pour quelles raisons et quels auraient pu être les résultats. A mon avis, une telle compétence est non seulement indispensable à l'enseignant en général et à l'enseignant de français en particulier, mais à nous tous pour vivre et nous intégrer dans la société. » (DR-Ti, 118-224).

Le passage est marqué par des formes de condition, verbe pronominal réflexif (*je me suis demandée*) et un point d'interrogation. Elle passe de la posture d'évaluatrice à la posture de compréhension sous plusieurs angles afin de prévoir et d'envisager les résultats, d'où la posture réflexive qui émerge. Cette posture peut l'aider à comprendre ses élèves mais aussi à mieux s'intégrer dans un nouvel environnement avec un nouveau statut auprès des nouveaux partenaires.

3.2.4. Porter un regard rétrospectif

N prend conscience, par la formation, de l'importance du retour vers ce qu'on a fait. Elle nous dit les raisons :

« Dans tout travail, il est important d'avoir l'habitude d'avoir un regard rétrospectif pour évaluer ses propres résultats, ses acquis, ce qui est atteint, ce qui ne l'est pas, ses points forts et ses lacunes, et d'en analyser les raisons, et de là procéder à une rectification adéquate, prévoir un projet d'auto-formation pour améliorer son niveau » (DR-N, 254-258).

Elle liste aussi des savoir-faire indispensables chez un enseignant débutant pour développer la professionnalité :

« savoir s'auto-évaluer, avoir un regard réflexif, de l'esprit critique, tout cela nous permettra d'obtenir les meilleurs résultats. » (258-259).

et souligne l'importance du travail d'analyse de ses pratiques comme une activité régulière vers l'amélioration des résultats d'enseignement. Elle nous fait savoir :

*« L'analyse et l'évaluation par la mise à distance de son travail et par un regard rétrospectif sur le processus effectué sont susceptibles de me permettre de **trouver des solutions aux difficultés rencontrées** afin d'avoir de meilleures stratégies d'enseignement, de bien accomplir les tâches d'un enseignant et d'autres tâches dans la vie en général. » (271-276).*

Grâce à leur compétence d'analyse, les enquêtées découvrent la difficulté du métier. D nous dit :

« Je sais que le travail d'enseignant est complexe avec toutes ces activités, ces développements variés sans norme déterminée » (DR-D, 503-504).

Ce qui est difficile pour D, c'est la mutation d'un métier en contact avec l'humain qui ne cesse de se développer pour répondre aux exigences de la société.

Nous avons abordé l'appropriation des savoirs des futures enseignantes, tant des savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner que des savoirs d'action et savoirs professionnels, en formation et en stage. Il serait regrettable en outre que l'on ignore le rôle de l'équipe de formateurs durant ce processus de formation. Comment les formateurs ou formatrices contribuent-ils ou contribuent-elles au développement de la professionnalité de leurs formé.e.s ? C'est l'objectif de la partie suivante.

3.3. Quels rôles de la formatrice dans la construction identitaire chez des formés ?

Nous remarquons la place majeure de la formatrice, désignée au début par *Cô*, dans les apprentissages des compétences d'enseignement de nos étudiantes. Cette apparition est presque absente dans les apprentissages ultérieurs. Cela montre une certaine autonomie dans leur action et leur réflexion.

Le tableau 28 synthétise les occurrences de *Cô* apparus dans les JA et DR.

L'apparition du terme de <i>Cô</i> (la formatrice)			
	D	Ti	N
Dans les JA	48	51	23
Dans les DR	3	1	2

Tableau 28 - L'implication de la formatrice dans les JA et DR

Par les discours de nos trois enquêtées, nous repérons les différents rôles de la formatrice qui contribuent à la construction de leurs savoirs. Pour elles, la formatrice est celle qui :

- Maitrise les savoirs et les introduit à bon moment

« *Cô nous a fait part des aspects à prendre en compte quand on évalue une séance de classe. Au point de vue vestimentaire, elle nous a fait des compliments* » (JA-D, 509-510).

« *Cô nous a aidés à mieux comprendre le livre du maître et à l'utiliser pour notre enseignement* » (913-914).
- Corrige le travail individuel et collectif afin de faire comprendre par les étudiants

« *Cô a fait la correction en deux mails, l'une pour les corrections, et l'autre pour des observations complémentaires* » (JA-Ti, 220-221).

« *Une fois que les groupes ont remis leur travail, Cô a procédé à la correction.* » (JA-N, 346).

« *Cô a rectifié la répartition des contenus de la leçon, elle nous a demandé de sélectionner les compétences et de les intégrer dans la séance de cours* » (JA-N, 380-382).

« *Grâce aux remarques de Cô et celles de la classe, j'ai compris qu'il faudrait que je maîtrise mieux mes émotions, que je me soucie un peu plus de la compréhension des élèves* » (JA-D, 265-267).
- Propose des solutions quand les étudiants n'arrivent pas à en trouver

« *Cô m'a fait des propositions pour remanier ma fiche* » (JA-N, 741).

« *Cô nous a fait prendre conscience que parfois le temps imparti était réduit alors que les connaissances à transmettre nombreuses, et alors la mission de l'enseignant était précisément de prévoir dès la préparation de la fiche pédagogique* » (JA-D, 493-496).
- Organise les activités d'apprentissage

« *Cô avait organisé la classe en deux groupes, l'un pour évaluer les élèves, l'autre pour agir en tant qu'observateur. J'ai bien aimé cette organisation, bien que cela m'ait paru très nouveau.* » (JA-Ti, 247-250).

- Est digne de confiance

« *Cô avait raison, dans la vie on ne pourra pas toujours choisir son partenaire dans le travail* » (JA-D, 47-48).

« *Cô s'est montrée **compréhensive** pour les deux équipes qui n'avaient pas eu suffisamment de temps* » (JA-D, 672-673).

- Favorise les échanges, les questions

Non seulement la formatrice est dotée des savoirs théoriques et savoirs d'action sur le métier mais elle doit aussi adopter une posture de facilitateur des interactions. Il s'agit des interactions entre étudiants pour faire sortir leurs difficultés dans le travail comme l'explique N dans le passage suivant :

« *J'ai beaucoup apprécié Cô quand elle nous a encouragés à sortir de notre subjectivité, à considérer une situation sous plusieurs aspects.* » (DR-N, 185-186).

Mais l'interaction se fait aussi entre la formatrice et les étudiants par le biais du questionnement

« *Grâce à la réunion post-séance avec la tutrice et **aux questions que j'avais posées à Cô, j'ai enfin compris ce qui n'allait pas*** » (DR-N, 233-234).

Le mot « enfin » montre que le cheminement de la construction des savoirs ou compétences chez les futures enseignantes est complexe.

Nous empruntons le discours de D qui nous fait savoir son regard sur l'équipe de formateurs à l'UP pour compléter la liste des rôles ci-dessus, en sachant que la construction de son identité personnelle et professionnelle est bien liée à son environnement proche ou moins proche, en formation, sur le terrain, dans la vie quotidienne, dans la famille :

« *J'espère bien devenir enseignante dans l'avenir et comme j'aime beaucoup l'Université de Pédagogie, je voudrais un jour enseigner au département, passer plus de temps avec vous tous. Vous m'avez fait changer de vision au sujet du métier d'enseignant ; avant mes professeurs étaient trop sérieux, rares étaient ceux qui se montraient amicaux envers leurs élèves. Au département, tous les enseignants sont bien amicaux, à la fois amicaux et sérieux, une parfaite combinaison. Parfois il y avait des plaisanteries aussi, c'est pourquoi vous m'êtes bien chers. J'espère que j'aurai l'occasion de vous revoir et de travailler avec vous.* » (Ent-D, 556-564).

Sans les valider dans leur exhaustivité, nous avons essayé, dans ce qui précède, de mettre en valeur les points forts contenus dans chacune de nos hypothèses et éclairés par nos corpus. Cet ensemble de réflexion peut être rassemblé dans les pistes suivantes.

CHAPITRE 2 – LA MISE EN SYNERGIE DE NOS ANALYSES POUR RÉPONDRE À NOS HYPOTHÈSES

Nous voici à présent dans la dernière étape de notre parcours. Après avoir recueilli et traité nos données de façon à en faire un corpus organisé, hiérarchisé et observable, nous en avons fait une analyse qui permettait d'en mettre en valeur les éléments liés à notre problématique.

En particulier, nous avons recherché, à chaque étape de nos données, les indicateurs nous permettant de valider ou pas la présence des concepts-clés qui constituent pour nous la professionnalité en construction des enquêtées et leur conscience de cette progression. C'est ainsi que des traces d'acquisition du vocabulaire de l'enseignement et de l'éducation, de la maîtrise chronologique de ce vocabulaire, de l'appropriation progressive des compétences qu'il sous-tend, des questionnements suscités par l'expérience ont été relevés et classés dans chaque objet du corpus (JA, RS, DR, Ent). Nous en avons mesuré la fréquence et l'évolution dans l'écriture. Nous avons pu en constater la diversité, suivant les stagiaires et leur profil. Notre analyse a aussi mis en valeur des éléments de réflexion que nous n'avions pas prévus et qui pourront nous servir de pistes de recherches futures, ou de propositions de recherches pour de futurs jeunes chercheurs : ils feront l'objet de la 3^è partie de cette section d'Analyse.

Dans la partie qui suit, nous allons rassembler nos éléments de réponse, pour l'instant épars, afin de construire une réponse finale bien que provisoire à notre problématique de départ. Elle sera précédée de réponses synthétiques à nos hypothèses, que nous pourrions mettre en relation, pour affiner le lien entre pratiques d'écriture réflexive et progression dans une professionnalité. Enfin elle sera suivie de perspectives ouvertes par nos découvertes, qui pourraient suggérer des compléments de recherches pour l'avenir.

1. RÉFLEXIONS SUR LES RÉPONSES À NOS HYPOTHÈSES

Même si le nombre de données recueillies ne nous permet pas de généraliser les résultats de notre étude, nous pensons pouvoir dire que l'exercice de l'écriture réflexive est, comme nous le souhaitions, un élément décisif dans l'appréhension d'un métier, en l'occurrence celui de l'enseignement.

1.1. En effet, l'introduction de plusieurs écrits portant sur l'expérience en cours de l'enseignement, sous des formes diverses, a été *une innovation dans nos formations*. Notre collègue Nguyen Thi-Tuoi, nous l'avons dit, s'était déjà essayée dans le cadre de sa thèse à l'attitude réflexive des futur.e.s enseignant.e.s, en encourageant chez eux ou chez elles la réflexion sur ce qu'ils et elles avaient fait en classe, par des séances d'analyse des pratiques. Il s'agissait de projeter le film tourné pendant des séances d'enseignement et d'en faire un commentaire collectif avec leurs collègues, sous la houlette de la formatrice, et en arrêtant particulièrement le film sur des moments féconds – soit parce qu'ils posaient problème, soit parce que s'y révélait une compétence, un enrichissement venu de la classe. Un débat s'ensuivait, qui était utile au ou à la stagiaire concerné.e et à l'ensemble de la communauté d'apprentissage.

Notre projet a été un peu différent, puisqu'il n'a pas exploité la dimension collective de cette attitude réflexive. Au lieu de faire intervenir des moments d'oral communs, il s'est basé sur des moments de rédaction personnelle qui offrait aux stagiaires l'occasion de revenir sur les expériences vécues en classe. Toute méthode a ses avantages et ses inconvénients : celle-ci avait pour avantage de laisser chacun ou chacune libre des sujets à aborder dans ses écrits, et donc des points à commenter dans ses exercices d'enseignement ; l'inconvénient était que, ce faisant, le ou la stagiaire pouvait passer à côté de moments importants que l'enseignante aurait pu pointer si elle avait été partie prenante de ce moment réflexif.

1.2. Toutefois, on peut noter que les stagiaires contactées ont *rempli avec soin leur tâche* : on peut penser que, malgré la charge de travail qu'elle représentait, surtout en langue étrangère, celle-ci leur a apporté très vite des éléments de satisfaction et d'apprentissages qui leur étaient profitables. Nos étudiantes sont des adultes, elles se rendent compte de ce qui leur est utile, surtout pour aborder l'expérience nouvelle d'une profession à exercer sous le regard d'autrui. Plusieurs passages dans les écrits de

notre corpus témoignent en effet de l'inquiétude et parfois de l'angoisse ressentie à l'idée de se retrouver sous le regard des élèves. Écrire sur ses inquiétudes, pouvoir mettre des mots sur ses hésitations, ses échecs relatifs, ses déceptions et ses espoirs, est une occasion unique de se libérer de ces premiers pas, souvent maladroits dans le métier.

Nous pensons aussi, à voir le soin avec lequel les Journaux et autres documents ont été remplis, que nous avons su leur présenter ces travaux en suscitant leur confiance : ce n'est pas l'idée d'une évaluation par leur formatrice qui semblait les guider, mais plutôt l'envie d'être aidées et d'avancer vers une aisance dans le métier.

1.3. Par ailleurs, le fait d'avoir relevé des écrits à différents moments de leur formation nous a permis de toucher du doigt le temps qu'il faut pour *entrer dans une profession*, pour s'y sentir à l'aise, reconnu, pour se dire qu'on y est à sa place : c'est sans doute cela qu'on appelle l'identité professionnelle, et elle ne peut venir que peu à peu. Sans doute l'écriture, par l'arrêt dans l'action que demande l'acte d'écrire, la distance que suppose le fait de choisir ses mots (dans une langue autre que maternelle de plus), la concentration que demande le fait d'ordonner des faits et pensées dans une rédaction, ouvre-t-elle le chemin de cette construction progressive grâce à la verbalisation ordonnée qu'elle impose.

1.4. Nous avons été particulièrement intéressée par le fait que *des compétences* se sont peu à peu dégagées des impressions premières et que le métier s'est peu à peu « dessiné » sous la plume ou sur le clavier des scriptrices. Ainsi les jeunes étudiantes ont découvert, par le regard distancié sur ce qu'elles avaient fait en classe, la somme de capacités à mettre en œuvre pour devenir un enseignant « acceptable ». Elles ont aussi découvert qu'on n'est jamais au bout de ce chemin et que ces capacités se répondent et s'influencent les unes les autres, dans une complexité sans arrêt dynamique et dynamisée par la réflexion et le retour sur soi. Cela leur a permis de construire un « projet » professionnel pour décrire quel type d'enseignantes elles souhaitaient devenir. Ces compétences les ont en outre conduites vers l'adoption d'un lexique adéquat de leur profession pour s'en approprier les complications, sinon pour les résoudre. Le partage et l'utilisation de ce lexique fait partie de l'entrée dans un métier, et donc dans une communauté professionnelle.

1.5. Un autre résultat intéressant de notre analyse est le fait que, soumis aux mêmes tâches d'écriture, les futures enseignantes y ont *répondu de façon diverse*. Chacune a son idéal d'enseignement, issu de sa vie personnelle, ses valeurs, son image de l'enseignante efficace, ses envies et ses besoins. Certes, des constantes se dégagent très vite autour de ce qu'on veut obtenir des élèves (de l'attention, des progrès, etc.) mais on observe aussi des variations personnelles. On pourrait dire que des profils d'enseignants se dégagent de notre étude, qu'il serait intéressant de vérifier par des études soit quantitatives sur un plus grand échantillon, soit par des études longitudinales qui suivraient certain.e.s enseignant.e.s représentant ces profils sur plusieurs années, voire pendant leur carrière, pour voir comment ils ou elles évoluent et comment évolue leur rapport au métier.

1.6. *Le rapport au métier* est aussi un des éléments saillants de nos résultats. En effet, on voit dans les propos écrits de nos enquêtées des postures diverses face à l'enseignement, face au cadre scolaire, face à l'institution dont elles vont dépendre, face aux textes officiels qui régissent leur métier, etc. : cela va de la soumission appuyée à des attitudes évaluatives, des envies d'innovation, des tendances à se regarder plutôt soi ou plutôt les autres, à se faire confiance ou pas, à chercher ou s'installer dans le confort. On note aussi des différences entre celles qui regardent surtout la matière à enseigner (la langue, le français) et celles qui voient plutôt l'élève et ses réactions. Ces deux positions impliquent des réactions et des demandes différentes de formation, qui sont bien sûr complémentaires. Elles interrogent de toute façon les formateurs que nous sommes, afin de répondre au mieux au besoin des personnes que nous formons.

1.7. Concernant *le lien entre le fait d'écrire et les réactions* résumées ci-dessus, nous pensons que les deuxièmes ont été mises en valeur par le premier. Car écrire pour soi permet de dire des choses qu'on n'aurait peut-être pas dites en public ; cela autorise aussi des questions, des aveux, des doutes que l'âge adulte et la culture qui est la nôtre ne permettent pas toujours d'exprimer. Or comment surmonter des obstacles si on ne se donne pas le droit de les nommer ? La mise en mots de l'écrit réflexif, organisé, systématique, peut aider la complexité du réel ressentie dans les premières expériences d'enseignement à prendre forme. Nous nous demandons dans le même sens si le fait d'imposer en partie cette écriture dans une langue étrangère (même relativement bien

maitrisée), loin d'être un obstacle, n'a pas aidé encore plus à la réflexion et au choix de sa mise en forme.

Certes, on peut se demander si, à cette écriture réflexive, il ne manque pas la confrontation altéritaire que proposent les interactions orales : l'identité professionnelle s'y construit dans le silence et sans réception autre que celle de l'enseignant. Mais on pourrait sans doute combiner ces écrits réflexifs avec des séances collectives de débat sur des sujets didactiques ou pédagogiques communs (l'évaluation, l'attention des élèves, la progression sur une année, les élèves en difficulté, etc.) afin de profiter des avantages de l'écrit et de l'oral, dans une formation repensée et équilibrée.

2. REMARQUES CONCLUSIVES

2.1. Selon nous, notre recherche aboutit donc à *une réussite relative et momentanée*, même s'il faudrait finalement demander plus amplement leur avis aux principaux intéressés sur l'intérêt de pérenniser de telles pratiques de formation. Il faut relativiser nos résultats puisque pratique et recherche, si elles s'enrichissent, peuvent aussi se faire ombrager et on peut être tenté de prouver ce en quoi on croyait dès le début. Par ailleurs, il faut être prudent dans la réception des écrits des étudiantes, qui savent que leur texte sera lu par un.e enseignant.e, et ne lui livrent peut-être pas toute leur sincérité.

2.2. Quelques questions encore

La distance que demandent ces écrits pourrait être questionnée en groupe pour savoir la part de fécondité observée par les scriptrices ou scripteurs, au regard de l'effort et du travail fourni pour écrire. Qui a abandonné en chemin ? Qui a trouvé le travail trop difficile ou chronophage ? Il faudrait aussi recueillir les avis de celles et ceux qui n'ont pas abouti leurs écrits ou qui ne nous les ont pas rendus.

Et enfin, on peut s'interroger, avec les étudiant.e.s, sur la forme matérielle qui leur paraît la plus adéquate pour aider voire accélérer leur « entrée en profession » : la forme numérique ? l'inscription sur papier ? les notes prises sur le moment ? les rédactions plus élaborées faites après coup ? le « cahier pour soi » ? le partage avec d'autres ?

2.3. Conclusion provisoire

Toutes ces réflexions issues de notre recherche en montrent, à notre humble avis, la validité et l'intérêt pour la formation des enseignants de langues. En irait-il de même

avec de futurs enseignants d'autres disciplines ? C'est une des questions que nous nous posons en cette fin de parcours. Nous allons à présent évoquer quelques points qui ont surgi au cours de notre analyse et que nous n'avions pas prévus dans notre projet de départ. Ils n'en sont pas moins intéressants pour autant.

CHAPITRE 3 – LES POINTS QUE NOUS AVONS DÉCOUVERTS ET QUI N'ÉTAIENT PAS PRÉVUS

Nous allons risquer rapidement une liste des éléments mis au jour par l'analyse de nos documents, même si ces éléments ne faisaient pas partie explicitement de nos préoccupations de départ. C'est sans doute le propre d'une recherche de déboucher sur des domaines ou des sujets qu'elle n'avait pas anticipés et qui peuvent devenir productifs et à la source de nouvelles recherches à l'avenir.

Voici donc les sujets qui nous ont intéressée dans le dépouillement de nos données.

1. Notre attention a été particulièrement attirée par un point déjà signalé partiellement dans nos résultats, à savoir les *importantes variations* dans la construction de la professionnalité par les personnes constituent notre échantillon. Sans pouvoir ici en donner les détails, nous avons en effet remarqué que tout le monde n'évolue pas de la même façon ni au même rythme dans l'apprentissage d'une profession. À travers les réponses de nos enquêtées et l'observation de l'ensemble de nos promotions d'étudiants, nous avons pu déterminer quelques facteurs de cette variation, liste qu'il s'agirait dans une autre investigation de compléter. Il peut s'agir par exemple de la répartition homme/femme, de l'âge dans lequel ces personnes entrent dans la profession, de l'expérience professionnelle et personnelle qu'ils ou elles ont réunie auparavant, de leur région d'origine dans le pays (proche ou lointaine de HCMV, ville ou campagne, nord ou sud, plaine ou montagne, etc.), des langues avec lesquelles ils ou elles avaient été en contact auparavant, des professions respectives de leurs parents, du milieu socio-culturel dans lequel ils ou elles ont baigné, des convictions que leur ont transmises leur famille, etc.

Nous ne doutons pas que d'autres facteurs pourraient être mis en valeur avec une étude plus approfondie des origines et des biographies des jeunes qui entrent dans la carrière de l'enseignement.

2. Les gestes professionnels mis au jour dans les écrits de nos enquêtées nous ont en partie étonnée aussi. Nous avons noté que leur réflexion sur les compétences professionnelles passait en grande partie par leur réflexion disciplinaire et donc leur estimation de leur niveau linguistique dans la langue à enseigner. En cela, nous nous demandons s'il n'y a pas pour elles une confusion possible entre leurs compétences professionnelles et leurs compétences linguistiques, point qu'il serait intéressant d'approfondir et de baliser dans son évolution. Quel lien font-elles entre les deux niveaux de gestes professionnels, savoirs linguistiques et savoir-faire d'enseignement ?

3. Travailler dans le sens d'une meilleure formation des enseignants, qui prenne en compte leurs préoccupations de débutants, suppose un changement de perspective didactique qui pourrait entraîner un changement sur le plan pédagogique dans les modules de formation. Autrement dit, les écrits de nos étudiantes puis stagiaires

montrent que le fait de réfléchir sur l'enseignement d'une langue étrangère va entraîner des changements dans la façon d'enseigner et de considérer les élèves. Cela peut se voir dans les activités proposées, les initiatives demandées aux élèves, la conception du statut des acteurs de la classe, les demandes à l'administration et l'institution, etc. Ce point sera développé dans notre conclusion finale.

Comme suggéré plus haut, certains passages des écrits réflexifs recueillis nous font penser que l'écrit personnel et gardé pour soi, ou seulement lu par l'enseignant-formateur, peut ne pas suffire à créer de *véritables ressorts de réflexivité et de distanciation* dans l'activité enseignante. Nos scriptrices soulignent à plusieurs reprises l'importance de partager les réflexions sur les pratiques : ce travail ne doit pas rester une activité individuelle mais elle pourrait devenir collective car elles devinent parfois confusément les apports que le groupe pourrait offrir dans les échanges. Autrement dit, il ne suffit peut-être pas d'écrire sur son vécu professionnel, mais on pourrait aussi se soucier de ce que deviennent ces écrits et avec qui ils sont partagés et commentés.

4. Enfin nous terminerons par *un aspect de notre métier* d'enseignant.e de langue et de formatrice sur lequel notre problématique de départ n'insiste peut-être pas assez, à savoir celui du contexte linguistique dans lequel baigne l'objet de nos savoirs et de notre enseignement, le français : les autres langues avec lesquelles cette langue est en contact, d'abord dans la vie sociale de notre pays, ensuite dans la vie personnelle des futur.e.s enseignant.e.s. Quel rôle jouent ou ont joué les langues dans la vie de celui ou celle qui veut devenir enseignant.e de langue ? De quelles langues s'agit-il ? Comment y fait-il ou fait-elle référence dans son approche de la langue à enseigner, qu'elle soit consciente ou inconsciente ? Quelles expériences linguistiques, positives ou négatives, a-t-il ou a-t-elle vécues dans son expérience d'avant l'université ? En d'autres termes, en quoi ce plurilinguisme social et personnel peut-il ou peut-elle interférer dans la construction d'une professionnalité liée aux langues et à leur transmission ? Nous pensons qu'une véritable exploration de ces dimensions de la profession d'enseignant.e de langues pourrait nous être utile pour la cibler de la façon la plus fine possible.

Bref, toutes ces réflexions fécondes et stimulantes sont issues de notre recherche. Nous allons pouvoir à présent, dans une conclusion finale, que nous savons pourtant provisoire, les mettre à profit pour répondre à notre problématique et envisager les perspectives ouvertes, en termes de formation et de recherche.

CONCLUSION

Notre conclusion ne peut pas être longue, elle est constituée de trois volets, qui peuvent parfois interférer. Nous allons d'abord répondre à notre problématique à la lumière de ce qui se précède ; ensuite nous adresserons un regard réflexif sur la méthodologie de notre travail ; et enfin nous envisagerons les perspectives ouvertes, en termes de formation et de recherche.

Il est difficile d'arriver à la fin d'un voyage qui nous a demandé tant d'investissement, et dont nous voyons à présent les richesses et les incomplétudes. Récapituler notre parcours nous amènera à faire le bilan de nos résultats pour nous attarder sur une posture réflexive avant d'ouvrir notre discours sur l'avenir.

La problématique de notre recherche était formulée comme suit :

« En quoi les activités d'écriture réflexive permettent-elles de construire une identité professionnelle chez les futur.e.s enseignant.e.s de FLE ? »

Pour commencer, nous nous rendons compte, en nous relisant, que le triple ancrage théorique sur lequel nous voulions nous appuyer a été inégalement utilisé. En effet, les domaines scientifiques dans lesquels nous avons fait notre éducation de chercheuse, les Sciences du langage et les Sciences et de l'Éducation, restent largement prédominantes dans notre réflexion et l'ergologie, nouveau domaine pour nous dans lequel nous avons pourtant beaucoup lu, a été sans doute insuffisamment exploité et approfondi. Nous comptons à l'avenir comprendre davantage cette démarche et sa spécificité, en particulier en nous appuyant sur les travaux de notre encadreur appliqués à l'enseignement. Par exemple, nous aurions aimé davantage nous servir ses travaux¹²² sur l'ergologie et l'interculturel, mais nous n'en avons pas eu l'occasion dans notre corpus. Nous le ferons dans de prochains travaux.

¹²² Dinvaux (2007). La part de l'identité langagière et culturelle dans la construction des gestes d'enseignement. In *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, 215-227.
Dinvaux (2012). Penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la sociodidactique. In *Ergologia*, n° 8, 23-59.

Malgré ce déséquilibre, nous pouvons dire d'une façon générale, que nos lectures théoriques sur les notions de *professionnalisation*, *réflexivité*, *identité*, *écriture*, *activité* et *tâche* en Sciences du langage, en Sciences de l'Éducation et le double corpus écrit et oral que nous avons réuni, nous permettent de répondre que l'intégration des diverses activités d'écrits réflexifs dans la formation des enseignant.e.s de langues, et particulièrement des enseignant.e.s de français dans le contexte de l'Asie du Sud-Est, pourrait se faire de façon constructive dans les formations à l'université. L'analyse qualitative du corpus nous montre que la formation à la réflexivité par l'écriture peut amener les étudiant.e.s de pédagogie à prendre conscience de la complexité de leur futur métier. Les indices de leur progression dans la professionnalité leur offrent de construire peu à peu leur identité professionnelle en adoptant plusieurs postures enseignantes susceptibles de faire face aux réalités du terrain. Cela permet ainsi de valider nos trois hypothèses.

Plus précisément, nous nous demandions en début de recherche si les écrits de réflexion sur les premières expériences d'enseignant.e pouvaient aider les futur.e.s enseignant.e.s à se forger un début d'identité professionnelle, à se reconnaître dans une communauté professionnelle. Rappelons que nous avons choisi de travailler sur des documents écrits, d'une part, parce que notre collègue Nguyen Thi-Tuoi a déjà exploré la modalité orale dans sa thèse sur les analyses de pratiques ; d'autre part, parce que nous pensons que l'écrit peut convenir à la pudeur vietnamienne, à la culture de la retenue et de la réserve culturelles asiatiques.

Nous n'avons pas été déçue. Une fois libérés de la contrainte linguistique puisqu'ils pouvaient écrire en langue maternelle, les étudiantes ont pris à cœur de décrire avec précision leur vécu, les relations avec les personnes rencontrées, des anecdotes, des projets qu'elles n'ont pas pu mener à bien, etc. Nous avons souvent été touchée par leur confiance et par les sentiments exprimés sans filtre : déception, inquiétude, voire angoisse, désir de bien faire, émotions ponctuelles, etc. Disons-le car cela ne ressort pas obligatoirement de nos analyses : nous trouvons que leurs récits, de vie, de travail, d'apprentissage, sont souvent très émouvants.

Comme le proposaient nos hypothèses, on y voit se dessiner le profil d'un.e enseignant.e, qui se heurte à la fois aux élèves, à ses préjugés de départ, à de nouvelles notions à absorber, etc. Cela amène nos enquêtées à adopter des postures différentes, à

la fois professionnelles et sociales, parfois relationnelles, qu'il serait intéressant de creuser. Une des pistes que suggère notre travail est la piste longitudinale : que vont devenir ces jeunes enseignantes dans les premières années de leur début de carrière ? Vont-elles confirmer l'acquisition des gestes professionnels entrevus ? Dans quel sens vont se faire leurs évolutions ? À ce propos, nous émettons *un premier regret* sur notre travail : c'est que notre analyse de corpus ne met peut-être pas assez en valeur l'évolution des stagiaires au cours des deux ans où nous les avons observés, ni l'évolution de leurs écrits (en termes de concepts, d'argumentation, de posture professionnelle, etc.). Ainsi nous traitons indifféremment les 3 types d'écrits produits, alors qu'on aurait pu les différencier chronologiquement.

Nous regrettons aussi que tous les concepts longuement étudiés et écrits dans notre partie conceptuelle n'aient pas pu être tous utilisés dans notre analyse. Nous estimons qu'ils y ont tous leur place mais un manque de temps (nous avons fait et rédigé notre analyse pendant les 2 seuls mois d'été) nous a empêchée d'en faire une relecture qui aurait enrichi notre analyse. La professionnalisation au moment de l'entrée dans le métier nous paraît toutefois un thème porteur où nous avons encore beaucoup à explorer. En particulier, le lien entre la pratique et l'universitarisation de la formation, évoqué de façon parfois positive, parfois négative, dans les discours, méritera qu'on s'y attarde dans des recherches futures, à la fois pour l'affirmer et le rendre plus efficace sur le terrain. Nous avons aussi été très intéressée par le principe d'auto-régulation qui suit la réflexivité, dont on pourrait à l'avenir chercher les résultats et les traces.

Cette recherche trouve néanmoins *ses limites* dans notre démarche qui s'est focalisée sur les préparatifs pour le corpus oral. Rappelons que les entretiens semi-directifs avaient pour but d'approfondir les données dans les traces écrites. Cependant, un guide d'entretien de 16 questions dont la plupart sont fermées permettait aux enquêtées finalement peu d'occasions de développer leurs points de vue et leurs réflexions liés au vécu professionnel. Il aurait dû être constitué de 5 ou 6 thèmes au maximum, à approfondir dans un dialogue libre. Des questions plus générales et ouvertes nous auraient aidée à détecter les non-dits dans les écrits comme nous l'avions espéré. Nous pensons donc que l'outil oral n'a pas été exploité à la mesure de ses possibilités. Cela

explique que, dans notre analyse, nous mélangeons souvent des extraits du corpus écrit et du corpus oral, comme s'ils étaient sur le même plan.

Aussi, nous avons découvert les limites du corpus écrit à l'écoute des enquêtées. Certes, l'écrit est long et difficile car il demande chez le scripteur la mobilisation de compétences linguistiques et discursives, mais aussi des compétences réflexives, d'où des choses parfois écrites de façon schématique. Le sujet est risqué de faire passer des éléments importants mais difficiles à exprimer dans le discours écrit, surtout quand ils font partie des non-dits sociaux et culturels. Il faudrait ajouter à cela la difficulté linguistique en soi, même en langue maternelle, la culture de l'écrit diminue dans certaines générations. Tandis qu'à l'oral, on remarque des explications sur ce type de difficultés, des éclaircissements d'implicites, des illustrations issues des expériences liées aux réalités du stage : ces récits semblent émerger plus facilement à l'oral qu'à l'écrit. Nous avons beaucoup regretté de ne pas avoir étudié toutes ces informations intéressantes et abondantes dans le cadre de cette recherche.

En outre, au cours de l'étape des transcriptions, plusieurs questions nous sont venues. En voici quelques-unes :

- Est-il plus facile d'écrire de façon réflexive dans sa langue maternelle ou dans sa langue étrangère ? (cf. ce que nous proposons plus loin).
- Les stagiaires interrogées sont-elles toutes locutrices de vietnamien et monolingues ? Ou ont-elles d'autres langues de famille ?
- Cela peut-il jouer sur leur professionnalité ?

Ces questionnements nous amèneront à revoir les consignes pour la rédaction du Journal d'apprentissage qui porte sur les savoirs d'action à tirer des situations quasi professionnelles, en posant des questions plutôt pragmatiques que réflexives. Faire prendre conscience de « *son parcours de vie au regard des langues qu'il a apprises, pratiquées, côtoyées* » (Rispaïl, 2017, p. 18) chez tout enseignant de langues pourra contribuer au processus de conscience sur son futur métier. Plus précisément, nous aimerions savoir si le fait de « *reconnaitre les langues et les cultures des enseignants peut encourager ceux-ci à prendre en compte celles de leurs élèves* » comme le propose Dinvaut (2007, p. 215). Dans ce sens, l'introduction de la notion « *biographie langagière* » par l'écriture réflexive, très tôt puis approfondie peu à peu dans la

formation d'enseignants de langues, et particulièrement de français au Viêt-Nam, s'avère à présent indispensable dans notre esprit.

Nous avons aussi appris en nous relisant et nous corrigeant, que *la méthodologie* tient une place importante dans la recherche que l'on soit débutant ou non : c'est peut-être même le cœur d'une recherche, ce qui la fait tenir debout, ce qui fait qu'un projet se réalise. Cela nous rappelle le titre d'un ouvrage célèbre : "Quand dire, c'est faire" de Austin, formule à laquelle nous pourrions ajouter : "quand faire, c'est pas aisé écrire". En effet, faire une recherche est une chose, la rédiger en est une autre. Nous nous sommes sentie très lente dans cette phase de notre thèse, et nous nous rendons compte que cela n'est pas dû à la langue française dans laquelle nous avons dû écrire : car rédiger nous prend le temps même en langue maternelle. Nous aimerions à l'avenir nous interroger sur cette lenteur, et voir par exemple dans quelle mesure elle est partagée par nos étudiantes. Cela est sans doute lié à la réflexivité que le fait d'écrire porte en soi.

Par ailleurs, nous avons bien vu aussi, dans les échanges avec nos enseignants secondaires, nos stagiaires et même nos collègues, qu'on manque chez nous d'*une culture scientifique* : nous n'avons pas d'espace d'échanges, de partages. On travaille vraiment seul.e.s. On se croit seul aussi à avoir des problèmes, à se poser les questions, alors que, dès qu'on interroge d'autres personnes, on voit que ces interrogations sont partagées. On ne peut pas non plus partager nos satisfactions, nos innovations, les découvertes que nous faisons dans nos lectures : il serait vraiment important de créer des laboratoires, sinon officiels comme en occident, mais au moins des espaces et temps réflexifs, inclus dans nos services, qui nous permettent de réfléchir ensemble, de renforcer notre communauté professionnelle, d'y intégrer les jeunes collègues. La recherche, dans ce sens, est plus que la recherche de résultats : c'est aussi une culture à partager, une façon de vivre notre métier, d'en imaginer l'avenir.

Nous nous posons aussi, au sortir de notre recherche, un certain nombre de questions que nous n'avons pas pu approfondir, évoquées plus haut et sur lesquelles nous revenons :

- Nous avons dit dans notre partie contextuelle que nombre de nos étudiant.e.s étaient issu.e.s de filières anglophones et qu'ils ou elles n'avaient pas étudié le

français dans leurs études secondaires. Or on oppose souvent le français et l'anglais. Ce sont pourtant des langues indo-européennes qui ont de fortes ressemblances, surtout pour nous qui avons des langues issues de familles asiatiques très différentes. Nous pensons que nos projets de formation ne prennent pas assez en compte ce plurilinguisme de langues proches, ni sur le plan linguistique, ni sur le plan culturel ou discursif par exemple. Écrit-on pareil en français ou en anglais ? L'argumentation, l'expression des sentiments y sont-elles similaires ou divergentes ? Ce type de questionnement pourrait être intégré dans nos démarches réflexives et dans les propositions écrites que nous faisons aux étudiant.e.s pour qu'ils et elles puissent approfondir leur approche de la langue qu'ils ou elles vont enseigner.

- Une autre question linguistique nous préoccupe aussi : nous avons voulu faciliter l'expression de leur vécu aux étudiant.e.s en leur proposant d'écrire dans leur langue maternelle, ou au moins de scolarisation. Mais l'étude du recul que donne la mise en mots d'un vécu qu'on raconte nous a fait nous demander si écrire en langue étrangère n'aurait pas eu aussi des avantages, dans le sens de la réflexivité. Car on pèse encore plus en langue étrangère ses mots qu'en langue maternelle et il se peut que ce choix au fil des phrases aide encore plus à la distance réflexive que les automatismes qu'on met en œuvre en langue maternelle. En d'autres termes, la langue étrangère est-elle un obstacle ou un atout pour écrire, quand on construit sa professionnalisation ? Cela serait à expérimenter et comparer dans une recherche future.

Notre parcours de recherche touche à son terme. Quel itinéraire ! De l'enthousiasme et de la passion pour le métier auquel nous sommes attachée depuis 25 ans aux ressentis et aux pressions que nous avons vécus, surtout pendant les derniers mois de cette aventure. Nous avons découvert, à la lecture de tous ces témoignages, certaines valeurs éthiques du métier communes, en occident et au Viêt-Nam. Comme précédemment expliqué dans la partie contextuelle, des rencontres, échanges, discussions affectifs et scientifiques à partir des séminaires de la région depuis 20 ans ont fait naître non seulement les coopérations bilatérales entre la France (Rouen, Grenoble, Caen, Saint-Étienne) et notre université - l'UP - dont nous avons eu la chance de tirer des bénéfices, mais aussi de tisser et faire perdurer des amitiés dans et par la formation et la recherche.

De là ont pris naissance les réflexions dont notre étude a été nourrie, construite, développée au fil du temps. Elles ont été accompagnées, encouragées et secondées, de manière régulière, par nos amies, nos collègues et nos professeures francophones et vietnamiennes, qui témoignent sans arrêt de leur curiosité dans la recherche, de leur ouverture aux nouveautés, de leur dévouement dans les moindres besognes, de leur confiance aux générations futures, bref, de leur « *Tâm* » du métier d'enseignant.e à la culture vietnamienne. Nous sommes ravie et fière de travailler avec ces femmes adorables et exigeantes qui désirent toujours le travail bien fait et s'intéressent à notre progression dans le métier. Sans elles, nous n'aurions pas pu aller jusqu'au bout du tunnel. Nous croyons que leur énergie intellectuelle nous a été transmise peu à peu, et nous continuerons à la transmettre, d'une manière à l'autre.

Les hauts et les bas du chemin parcouru nous ont permis de prendre conscience de l'importance d'une posture réflexive chez un.e enseignant.e, et aussi chez tout.e universitaire. Cette posture nécessite :

- ❖ d'abord un *espace d'écoute* dans lequel nous pouvons échanger des problèmes professionnels et de nouvelles pratiques,
- ❖ ensuite un *espace d'entraide* qui nous permette de parler de nos doutes et de nos souffrances en milieu professionnel, d'où le nécessaire maintien du lien entre travail et recherche,
- ❖ et par conséquent un *espace de développement* de liens de confiance, voire de développement professionnel.

Enfin, nous espérons que les résultats de notre travail de recherche, qui ne peuvent être évidemment représentatifs et généralisés dans l'état actuel de notre étude, contribueront à créer des ressources de référence pour nos compatriotes dans le domaine de la formation d'enseignants des langues en général et du FLE en particulier, surtout dans le contexte de mondialisation actuel dans lequel l'éducation au Viêt-Nam a commencé à mettre l'accent sur l'autonomie liée à la solidarité chez les acteurs de la formation, depuis ces derniers temps.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden Joëlle (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit.
- Alcorta Martine (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. In *Revue française de pédagogie*, vol. 137. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat, 95-103.
- Altet Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.
- Altet Marguerite (dir.) (1997). *Professionaliser le métier d'enseignants. Savoirs professionnels et formation*. Cahiers du CREN. CRDP des Pays de la Loire.
- Altet M. (1997). Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant. In *Professionaliser le métier d'enseignants. Savoirs professionnels et formation*. Cahiers du CREN. CRDP des Pays de la Loire, 11-21.
- Altet Marguerite, Étienne Richard, Lessard Claude, Paquay Léopold & Perrenoud Philippe (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Altet Marguerite (2009). Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation : curriculum et transactions nécessaires. In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 215-232.
- Altet Marguerite, Bru Marc & Blanchard-Laville Claudine (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Savoir et Formation.
- Altet Marguerite, Desjardins Julie, Étienne Richard, Paquay Léopold & Perrenoud Philippe (dir) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Altet Marguerite, Paquay Léopold & Perrenoud Philippe (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bailleul Marc, Thémines Jean-François & Wittorski Richard (coor.). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Octarès.
- Barbier Jean-Marie (2004). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. 2^e tirage.

- Barbier Jean-Marie (2004). Introduction. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Éducation et Formation biennales de l'éducation, 1-17.
- Barré-De Miniac Christine (2015). Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Presses universitaires du Septentrion, nouvelle édition revue et argumentée.
- Barthe Béatrice et Quéinnec Yvon (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. In *L'année psychologique*, vol. 99, n° 4, 663-686.
- Beckers Jacqueline (2012). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Louvain-la-Neuve, Bruxelles : De Boeck Supérieur. 2^e tirage.
- Beckers Jacqueline *et al.* (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur : Collection Guides pratiques. Former et se former.
- Berchoud Marie-J. (2002). Le « journal d'apprentissage » : Analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. In : *Recherche et Formation*, n° 39. Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique. Persée, 143-158.
- Bertucci Marie-Madeleine (2006). La fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses. In *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise Centre de recherche Textes et Francophonies, 127-140.
- Bibaw Serge et Dufays Jean-Louis (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. In : *Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine*. Université Hassan II-Mohammedia. Bouregreg, 13-30.
- Biichlé Luc et Dinvaut Annemarie (dir.) (2020). *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bientraitance linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bishop Marie-France (2006). Valeurs autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires : ébauche d'un parcours historique. In *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise Centre de recherche Textes et Francophonies, 33-50.
- Blanchet Philippe (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In Maria Diaz, Olga & Blanchet Philippe (dir.) *Pluralité linguistique et approches interculturelles, Synergie Chili*, n° 3, Gerflint, 21-27. (<http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>).
- Blanchet Philippe (2006). Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé. In *La lettre de l'AIDRF*, n° 38, 31-36.
- Bourdoncle Raymond (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs. In *Recherche et Formation*, n° 35. Formes et dispositifs de la professionnalisation, 117-132.

- Bourdoncle Raymond *et al.* (éds) (2004). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* In *Recherche & Formation*, n° 47. La construction de l'expert, 155-157.
- Bourgeois Étienne (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bucheton Dominique et Dezzuter O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bucheton Dominique (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton Dominique et Decron Alain (2003). Le journal de bord en formation : une parole de travail. In *Tréma*, n° 20-21, 21-42.
- Bucheton Dominique et Soulé Yves (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. In *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3.
- Bucheton Dominique *et al.* (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs inédits en formation. In *Repères*, n° 30, 33-53.
- Bucheton Dominique (dir.) (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Buyse Alexandre et Périsset Danièle (2008). La pratique réflexive, entre intentions et situations de formation. In *Actes du 20^e colloque de l'AMEE-Europe*, Université de Genève.
- Carbonneau (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. In *Revue des sciences de l'éducation*, n° 19, 33-57.
- Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? In : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 25-51.
- Chabanne Jean-Charles (2006). Écriture réflexive construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. In *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise Centre de recherche Textes et Francophonies, 53-67.

- Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. In *Québec français*, n° 149, 60–62.
- Clot Yves et Faïta Daniel (2004). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. In : *Travailler*, n° 4. Théories, 7-42.
- Clot Yves (2011). Théorie en clinique de l'activité. In *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF, 17-39.
- Comiti Claude (2005). L'observation de classes ordinaire : un outil pour la recherche. In *Actes du séminaire régional « Recherche-action pour l'enseignement du français langue étrangère »*, Nha-Trang, 55-59.
- Coen Pierre-François et Leuteneger Francia (2006). Éditorial : Réflexivité et formation des enseignants. In *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5-10.
- Crinon Jacques (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. In *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 123-143.
- Crinon Jacques (2008). Le journal des apprentissages. *Québec français*, (149), 62–64.
- Crinon Jacques (2004). Action, valeurs et normes professionnelles dans les écrits de formation. In *Repères*, n° 30, 87-99.
- Cros Françoise (2009). L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel. In *Vie sociale*, vol. 2, n° 2, 23-34.
- Cros Françoise (Ed.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir-Recherches.
- Cros Françoise (2012). Écriture et développement professionnel. In *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Octarès, 25-34.
- Dabène Michèle et Rispaïl Marielle (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. In *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 10-12.
- David Jacques (2006). Autobiographie et réflexivité : synthèse et discussion. In *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise Centre de recherche Textes et Francophonies, 143-161.
- Delamotte Régine (2007). La notion de compétence : approche historique et débats actuels. In *Actes du séminaire régional de recherche-action « Conception des formations en français : approche par compétences »*, Siem Reap, 16-22.

- Derobertmeasure Antoine et Dehon Arnaud (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? In *Questions Vives. Recherches en éducation*, vol. 6, n° 12. Évaluer les enseignants et les formateurs. Comment ? Pourquoi ? Pour quoi ?, 29-44.
- Derobertmeasure Antoine *et al.* (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale : *comp* de dossiers réflexifs. In *Éducation et Formation*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Desjardins J. et Hensler H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 145-159.
- Dinvaut Annemarie (2007). La part de l'identité langagière et culturelle dans la construction des gestes d'enseignement. In *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit, 215-227.
- Dinvaut Annemarie, Nguyen Xuan-Tu-Huyen & Rispaill Marielle (2011). Une approche ergologique des activités langagières et didactiques. In *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 3. Gerflint, 153-162.
- Dinvaut Annemarie (2012). Le plurilinguisme sur les bords du Mékong, enjeux sociolinguistiques et didactiques. In *Synergies Pays Riverains du Mékong*. Gerflint.
- Dinvaut Annemarie (2012). Penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la sociodidactique. In *Ergologia*, n° 8, 23-59.
- Dinvaut Annemarie (2012). Le FLE au Seul Problème, monographie d'une formation à visée inclusive. In *4ème colloque de sociodidactique des langues Réseau des chercheurs en sociodidactique des langues, "Minoration-majoration des langues dans les situations scolaires"*. Genève.
- Dinvaut Annemarie (2014). Prendre langue, prendre culture. Comprendre une culture-langue par l'action, in *Tréma*, n° 42.
- Dinvaut Annemarie (2014). Croquages de langues en formation d'enseignants. In *Voix plurielles*, vol 11.1, 75-88.
- Duong Thi-Thu-Thi (2008). *Une expérience d'accompagnement pour adopter de nouvelles pratiques et pour passer le relais. Le cas du Département de français à l'UP-HCMV, Université de Caen, Basse-Normandie.*
- Dubar Claude (2000). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Collin, 3è édition, 31-32.

- Étienne Richard, Altet Marguerite, Lessard Claude, Paquay Léopold & Perrenoud Philippe (dir.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Étienne Richard. *et al.* (2009). Introduction. In : *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 7-16.
- Faïta Daniel (2003). Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. In *Skhlé, hors-série1*, 17-23.
- Faïta Daniel (2011). Théorie de l'activité langagière. In *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF, 41-67.
- Golsorkhi Damon et Huault Isabelle (2006). Pierre Bourdieu : critique et réflexivité comme attitude analytique. In *Lavoisier « Revue française de gestion », n° 165*, 15-34.
- Gohier Christiane et Alin Christian (2000). *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*. L'Harmattan. Collection Éducation et Formation.
- Ha Thi-Mai-Huong (2012). *Démarche de projet : un levier pour l'acquisition de compétences ? Le cas d'étudiants vietnamiens confrontés à la littérature française*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.
- Hensler Hélène, Garant Céline & Dumoulin Marie-Josée (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. In : *Recherche & Formation*, N°36. Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation, 29-42.
- Hoang Thi-Chau (2009). *Phuong ngữ học tiếng Việt* (Dialectologie du vietnamien). Université nationale de Ha-Noi.
- Jorro Anne et Wittorski Richard (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. In *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, 11-22.
- Jorro Anne (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Jorro Anne (2007). Évaluation génératrice de développement professionnel. In *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, 11-31.
- Jorro Anne (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. In *Revue Mesure et évaluation en éducation*, vol. 27, n° 2, 33-47.
- Kaddouri Mohamed (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Séries Recherches. L'Harmattan, 241-253.

- Kaddouri Mohamed (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. In *Savoirs*, n° 25. L'Harmattan, 69-86.
- Lafont-Terranova Jacqueline (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat. Université de Tours.
- Lafortune Louise (2014). L'écriture dans la recherche-formation pour des praticiens réflexifs. Vers des pratiques de recherche en action professionnelle. In *L'écriture réflexive – Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec, 32-53.
- Le Boterf Guy (2009). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Eyrolles, 4^e édition.
- Leplat Jacques et Hoc Jean-Michel (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. In *Cahiers de Psychologie Cognitive*, n° 3, 49-63.
- Lessard Claude (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 127-145.
- Le Thi-Phuong-Uyên (2004). *Productions langagières en classe de mathématiques. Le cas des classes bilingues au Viet Nam*, Université de Rouen, sous la direction de Régine Delamotte-Légrand.
- Le Thi-Phuong-Uyên (2008). *Mise en place d'un dispositif d'observations de classe du Département de français de l'UPHCMV – Le cas des étudiants de 2^e année, filière pédagogique*. Mémoire de master professionnel, Université de Caen – Basse-Normandie, sous la direction de Jean-Yves Bodergat.
- Le Thi-Phuong-Uyên (2009). Quelques réflexions sur la place des stages pédagogiques dans la professionnalisation des enseignants. In *Actes du Séminaire régional de recherche-action pour l'enseignement du français « Recherches francophones en Asie du Sud-Est : dynamique, formation et professionnalisation »*, Da-Lat, 246-249.
- Le Thi-Phuong-Uyên (2018). Regard critique sur les pratiques d'écriture des futurs enseignants de français dans une perspective de formation professionnalisante. In *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 9-10, 69-77.
- Le Thi-Phuong-Uyên et al. (2020). *Construction d'un dispositif d'entraînement aux compétences professionnelles auprès des futurs enseignants de langue par le tutorat*. Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville.
- Machado Ida Lucia (2010). Marqueurs d'énonciation : définitions et approches pratiques. In : *Synergies Brésil*, n° spécial, 167-175.
- Maggi Bruno (dir.) (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.

- Maggi Bruno (2011). Théorie de l'agir organisationnel. In *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF, 69-96.
- Merhan France, Jorro Anne & De Ketele Jean-Marie (dir.) (2015). Mutations éducatives et engagement professionnel. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Michaud Christian (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? In *Mesures et évaluation en éducation*, n° 35, 9-38.
- Molinié Muriel et Bishop Marie-France (2006). Autobiographie, réflexivité et médiation entre soi et le monde. In *Autobiographie et réflexivité*. Université de Cergy-Pontoise Centre de recherche Textes et Francophonies, 7-13.
- Morisse Martine (2006). L'écriture réflexive est-elle formative ? In *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Séries Recherches. L'Harmattan, 217-226.
- Morisse Martine et Lafortune Louise (2014). *L'écriture réflexive – Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Morisse Martine (2014). Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In : *L'écriture réflexive – Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec, 10-25.
- Morisse Martine (2014). Préface. In *L'écriture réflexive – Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec, IX-XIV.
- Nguyen Kim-Oanh (2006). *Repenser la formation des enseignants de français dans une perspective professionnalisante. Le cas du Département de français à l'UP-HCMV*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation, Université de Caen, Basse-Normandie.
- Nguyen Kim-Thân (1982). *Lời ăn tiếng nói của người Hà Nội*. Ha-Noi.
- Nguyen Thi-Ngoc-Suong (2006). *Contributions à un projet d'accompagnement de jeunes enseignants à l'entrée dans le métier*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation, Université de Caen, Basse-Normandie.
- Nguyen Thi-Tuoi (2006). *Innovation pédagogique en cours d'expression orale*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation, Université de Caen, Basse-Normandie.
- Nguyen Thi-Tuoi (2010). *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Viêt-Nam*. Thèse de doctorat, Université Stendhal – Grenoble 3.

- Nguyen Thi-Tuoi (2011). Regard critique sur la formation des enseignants de français dans une perspective de professionnalisation. In *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 3. Gerflint, 21-27.
- Nguyen Thi-Tuoi (2015). Les étudiants de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville : que savent-ils et disent-ils des contacts des langues dans leur pays ? In *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 5. Gerflint, 93-104.
- Nguyen Thi-Tuoi (2016). Le rôle des gestes professionnels dans la professionnalisation des enseignants de FLE. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 8, 89-104.
- Nguyen Thi-Tuoi *et al.* (2016). *À la recherche des représentations des étudiants sur le plurilinguisme et sur les contacts des langues internes et externes pour une perspective de socio-didactique des langues et du français*. Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville.
- Nguyen Thi-Tuoi et Le Thi-Phuong-Uyên (2016). Regard rétrospectif sur la mise en œuvre du système de formation à crédits capitalisables et les changements induits dans l'enseignement-apprentissage. In *Revue scientifique de l'Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville (Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm TP HCM)*, n° 19 (89), 92-105.
- Nguyen Thi-Tuoi (2019). Enseigner des langues dans le contexte plurilingue du Viet Nam. Une expérimentation du type Éveil aux langues. In *Revue scientifique de l'Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville (Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm TP HCM)*, vol. 16, n° 4 (89), 18-28.
- Nguyen Thuc-Thanh-Tin (2008). *Regard réflexif sur l'enseignement du français intensif et spécialisé au lycée d'application*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation, Université de Caen, Basse-Normandie.
- Nguyen Xuan-Tu-Huyen (2000). Historique des séminaires doctoraux ou le télé-enseignement au Viêt-Nam : un exemple de stratégies de constitution d'une équipe de chercheurs. In *Acte Séminaire régional en Asie-Pacifique « La dynamique de recherche et les dynamiques de terrain »*, Ha-Noi, 73-81.
- Nguyen Xuan-Tu-Huyen (2005). Représentations des élèves et de leur attitude verbale chez les enseignants vietnamiens. Communication présentée au *Séminaire régional en Asie-Pacifique « Contacts des langues et innovations pédagogiques »*, Ha-Noi.
- Nguyen Xuan-Tu-Huyen (2006). *Contributions à un projet de professionnalisation des enseignants*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation. Université de Caen, Basse-Normandie.
- Nguyen Xuan-Tu-Huyen, Rispail *et al.* (2006). États des lieux, états des besoins : pratiques langagières dans les disciplines autres que le français pour les étudiants vietnamiens. In *Actes du séminaire régional Asie-Pacifique « Recherche et formation*

- professionnalisante en français : quels défis pour l'enseignant-chercheur ?*, Vung-Tau, 43-63.
- Nguyen Xuan-Tu-Huyen (2006). Spécificités du discours de recherche. In *Actes du séminaire régional Asie-Pacifique « Recherche et formation professionnalisante en français : quels défis pour l'enseignant-chercheur ?*, Vung-Tau, 251-252.
- Nguyen Xuan-Tu-Huyen *et al.* (2007). Vers la conception d'une didactique du FLE adaptée au public asiatique. In *Actes du séminaire régional de recherche-action « Conception des formations en français : approche par compétences »*, Siem Reap, 96-112.
- Nguyen Xuan-Ngoc-Huyen (2007). *Vers la construction d'une identité collective. Eléments pour la conception d'un projet au Département de français à l'UP HCMV*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation, Université de Caen, Basse-Normandie.
- Nguyen Xuan-Tu-Huyen (2009). Projets de recherche conjoints : quels impacts pour les chercheurs vietnamiens ? In *Actes du Séminaire régional de recherche-action pour l'enseignement du français « Recherches francophones en Asie du Sud-Est : dynamique, formation et professionnalisation »*, Da-Lat, 352-354.
- Nguyen Xuan-Tu-Huyen *et al.* (2014). « Formation à la pratique réflexive en Asie du Sud-Est : quels contextes ? Quels outils ? Quels dispositifs ? ». Communication présentée aux Journées scientifiques régionales, Nha-Trang, Viêt-Nam.
- Paquay Léopold, Parmentier Philippe & Van Nieuwenhoven Catherine (2009). Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions ! In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 93-110.
- Paquay Léopold (2012). Quels référentiels de compétences ? Quels savoirs pour enseigner ? Pour quelle formation professionnalisante ? In *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°15, 159-166.
- Pastré Pierre (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. In : *Revue française de pédagogie*, vol. 138. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation, 9-17.
- Pastré Pierre (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris: PUF.
- Perrenoud Philippe (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? In *Recherche & Formation*, n° 35. Formes et dispositifs de la professionnalisation, 9-23.
- Perrenoud Philippe (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF. 6^e édition.

- Perrenoud Philippe (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In *Alternance et complexité en formation. Éducation & Santé & Travail social*. Paris : Seli Arslan, 10-27.
- Perrenoud Philippe (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, n° 160, septembre, 35-60.
- Pham Duy-Thien (2010). *Réflexions sur un dispositif de pédagogie de projet à l'université*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation, Université de Caen, Basse-Normandie.
- Phan Nguyen Thai-Phong (2006). *Représentations des enseignants du département de français sur l'innovation des méthodes d'enseignement*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation, Université de Caen, Basse-Normandie.
- Piot Thierry (1997). Émergence de l'enseignant-professionnel : articulant du pôle cognitif et du pôle affectif des représentations dans la construction de la professionnalité enseignante. In *Professionaliser le métier d'enseignants. Savoirs professionnels et formation*. Cahiers du CREN. CRDP des Pays de la Loire, 93-102.
- Piot Thierry (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe. L'exemple des itinéraires de découverte au collège. In *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, 67-81.
- Piot Thierry (2012). Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodologie. In *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan, 111-127.
- Postiaux Nadine et Romainville Marc. La compétence asservit-elle l'université au monde professionnel, la faisant ainsi à renoncer à son idéal pédagogique ? In *Éducation et Formation*, e-296, 45-55.
- Rispail Marielle, Nguyen Xuan-Tu-Huyen *et al.* (2004). Étude des interactions langagières dans la classe approche socio-didactique. In *Actes du séminaire régional « Recherche-action pour l'enseignement du français langue étrangère »*, Nha-Trang, 78-93.
- Rispail Marielle (2004). Recherche – Action : définition et spécialités. In *Actes du séminaire régional « Recherche-action pour l'enseignement du français langue étrangère »*, Nha-Trang, 20-27
- Rispail Marielle (2005). Regards croisés sur l'enseignement des mathématiques et des sciences en français au Viet Nam. Communication présentée au *Séminaire régional en Asie-Pacifique « Contacts des langues et innovations pédagogiques »*, Ha-Noi.
- Rispail Marielle (2006a). De l'enseignement à la recherche. In *Actes du séminaire régional Asie-Pacifique « Recherche et formation professionnalisante en français : quels défis pour l'enseignant-chercheur ? »* Vung-Tau, 244-250.

- Rispail Marielle (2006b). Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues. In *La Lettre de l'AIRDF*, n° 38, 5-11.
- Rispail Marielle (2007). Du français fonctionnel à l'approche par compétences : comment envisager l'enseignement du français dans un contexte professionnel ? In *Actes du séminaire régional de recherche-action « Conception des formations en français : approche par compétences »*, Siem Reap, 47-51.
- Rispail Marielle (2009). Chemins parcourus et à parcourir : quelles recherches depuis 10 ans en Asie du Sud-Est ? In *Actes du Séminaire régional de recherche-action pour l'enseignement du français « Recherches francophones en Asie du Sud-Est : dynamique, formation et professionnalisation »*, Da-Lat, 346-351.
- Rispail Marielle (2013). Les plurilinguismes dans la région Asie / Pacifique : comment défricher ce nouveau domaine de recherches ? Conférence présentée au Séminaire régional de recherche-action « Enseignement du français en contextes plurilingues : quelles orientations, quelles didactiques, quelles pédagogies pour la région Asie-Pacifique ? », Laos.
- Rispail Marielle (2013). La socio-didactique : définition, méthodologie, orientation plurilingue/pluriculturelle. Conférence présentée au Séminaire régional de recherche-action « Enseignement du français en contextes plurilingues : quelles orientations, quelles didactiques, quelles pédagogies pour la région Asie-Pacifique ? », Laos.
- Rispail Marielle (coord.) (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Rispail Marielle, Graci Isabelle & Totozani Marine (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école plurilingue*. L'Harmattan.
- Rouxel Annie (2006). Genres autobiographiques et genres réflexifs. In : *Autobiographie et réflexivité*. Université de Cergy-Pontoise Centre de recherche Textes et Francophonies, 17-31.
- Saujât Frédéric (2011). L'activité enseignante. In *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF, 241-257.
- Schön Donald (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Thémines Jean-François & Nguyen Thi Ngoc Suong (2015). Stratégies d'engagement de professeurs de français du supérieur en Asie du Sud-Est. In *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 131-144.

- Tran Le Bao-Chan (2010). *Vers un dispositif d'enseignement transdisciplinaire en civilisation et littérature*. Mémoire professionnel d'Ingénierie de la formation, Université de Caen, Basse-Normandie.
- Tran Le Bao-Chan (2011). « Vers un enseignement décloisonné de la littérature et de la civilisation », *Synergie des Pays Riverains du Mékong*, n°3, 29-40.
- Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville (2018). *Le Programme de formation universitaire d'enseignants de français* », Décision n° 2330/QĐ-ĐHSP du 31-08-2018.
- Vacher Yann (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vanhulle Sabine (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. In *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 227-246.
- Vanhulle Sabine (2002). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Recherche longitudinale auprès de 20 étudiants et analyses de cas*. Thèse de doctorat. Université de Liège.
- Vanhulle Sabine (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. In *Repères*, n° 30, 13-31.
- Vanhulle Sabine (2009). Un « genre réflexif » pour travailler avec des savoirs hétérogènes. In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*, 201-213.
- Vergnaud Gérard (2004). Au fond de l'action, la conceptualisation. In : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Éducation et formation biennales de l'éducation, 275-291.
- Veyrac Hélène et Bouillier-Oudot Marie-Hélène (2011). Les concepts de représentations de la tâche en ergonomie pour la transformation professionnelle des enseignants débutants. In *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Presses de l'Université d'Ottawa, 219-242.
- Vidal-Gomel Christine (2018). Introduction. In *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*, Presses universitaires de Rennes, 7-13.
- Wittorski Richard (2008). La professionnalisation. In *Savoirs*, no 17, Note de synthèse, 9-36.
- Vygotski Lev (1985). *Pensée et langage*. La Dispute

SITOGRAPHIE

- Buysse Alexandre et Vanhulle Sabine (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? In *Questions Vives* [en ligne], vol. 5, n° 11. Consulté le 19 juillet 2021, <http://questionsvives.revues.org/603>.
- Derobertmeasure Antoine et Dehon Arnaud (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? In : *Questions Vives* [en ligne], vol. 6, n° 12. Consulté le 1 mai 2019, <http://journals.openedition.org/questionsvives/376>.
- Kaddouri Mokhtar (2016). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* [en ligne]. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, 247-259, généré le 14 mai 2021, <http://books.openedition.org/purh/1541>.
- Le Huu-Khoa (2015). Le maître fait naître le sens. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 68. L'éducation en Asie [mise en ligne]. Consulté le 3 juillet 2021, <http://journals.openedition.org/ries/4329>.
- Maingueneau Dominique (2012). Que cherchent les analystes du discours ? In *Argumentation et Analyse du Discours* [en ligne]. Consulté le 15 août 2021, <http://aad.revues.org/1354>.
- Perrenoud Philippe (2016). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux* [en ligne]. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, généré le 14 mai 2021, <http://books.openedition.org/purh/1518>.
- Vacher Yann (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. In *Recherche et formation* [en ligne], n° 66, 65-78. Consulté le 19 avril 2019, <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1133>.

INDEX DES AUTEURS

A

Alcorta, 185
Alin, 167, 169, 171, 221
Altet, 54, 101, 102, 154, 175
Amigues, 107
Antolin-Glenn, 129
Anzieu, 194

B

Bagnoud, 77
Tran Chan, 64, 65
Barbier, 51, 77, 98, 100, 109, 125, 134, 135, 153
Barré, 184
Barrow, 101
Barthassat, 77
Barthe, 111, 112, 113, 117, 221, 251, 252
Beckers, 79, 87, 89, 104, 106, 109, 116, 133, 134, 136, 139, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 195
Benveniste, 159, 220
Berchoud, 187, 237
Berkers, 87, 99, 131
Bertucci, 186
Bibauw, 174, 176
Bibaw, 155, 176
Bishop, 180, 183, 190
Blanchet, 21
Blin, 139
Boterf, 76
Bourdieu, 161, 162
Bourdoncle, 81, 89
Boutet, 190
Bréant, 178
Bucheton, 155, 174, 175, 188, 193, 267, 268, 277
Buysse, 167, 168, 171, 221

C

Carbonneau, 161, 166
Carter, 188
Certeau, 191
Chabanne, 155, 174, 175, 188, 189, 193, 267, 268
Charaudeau, 220
Clot, 107, 108, 154
Coen, 153,
Crinon, 174, 186, 187
Cros, 156, 179, 180, 181, 188, 189, 190, 191

D

Daniel, 155, 156
David, 95, 97, 186
Dehon, 155, 167
Delory-Momberger, 191
Derobertmeasure, 155
Desjardins, 87, 101
Dewey, 155, 156
Dinvaut, 7, 49, 121
Dubar, 109, 136, 137, 142
Dufays, 155, 174, 176
Duong Thi, 63
Durand, 107

E

Étienne, 43, 61, 62, 144, 165, 314

F

Fabre, 184
Faverge, 115, 122, 123

G

Gautier, 99
Goffman, 198
Gohier, 139, 144, 145
Gombert, 176
Guibert, 178

H

Ha Huong, 64
Hansotte, 161
Hatton, 167, 169, 171
Hensler, 87, 101, 130
Herbst, 115
Hoang Chau, 46
Hoc, 115

J

Jobert, 79
Jodelet, 145
Jorro, 103, 105, 107, 195, 196, 197, 198

K

Kaddouri, 88, 89, 90, 135, 136, 177, 178
Kervyn, 176

L

Lacomblez, 128
Lafont, 186
Lafortune, 84, 155, 156, 181, 189, 190
Le Khoa, 33, 35
Legendre, 95
Lejeune, 183
Leplat, 111, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 126, 128
Lessard, 94, 95, 96, 102, 130, 162
Le Uyên, 63, 65, 66, 144
Lompré, 113

M

Machado, 220
Maggi, 114
Maingueneau, 220
Marcel, 154
Mayen, 195
Meirieu, 187
Michaud, 167, 169, 171, 188, 221
Mongeau, 84
Montmollin, 128
Morisse, 181, 189, 190, 191, 192, 193, 194

N

Nault, 140, 142, 143, 221
Nguyen Ngoc-Huyen, 63
Nguyen Oanh, 63
Nguyen Suong, 63, 133
Nguyen Than, 44
Nguyen Tin, 63
Nguyen Tu-Huyen, 20, 22, 25, 26, 27, 35, 36, 70, 215, 260
Nguyen Tuoi, 16, 20, 25, 26, 31, 43, 64, 66, 70, 81, 144, 300, 310

O

Ombredane, 115
Orly, 154

P

Pallacio, 84
Paquay, 89, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 131, 153, 155
Pastré, 107, 108, 122, 124, 125, 126, 149
Perrenoud, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 88, 94, 99, 131, 153, 154, 162, 164, 165, 166
Pham Thien, 63
Phan Phong, 63
Piaget, 123, 124
Piot, 219
Plat, 129

Q

Quéinnec, 111, 112, 113, 117, 221, 251, 252

R

Richardot, 177
Ricoeur, 186
Rispaïl, 7, 16, 20, 26, 31, 43, 61, 87, 144, 145, 312
Rogalski, 129
Rothier, 154
Rouxel, 155, 158
Ruscio, 31

S

Saujat, 154
Savoyant, 114, 122, 123
Schwartz, 191
Schmidt, 112
Schön, 88, 154, 155, 156, 164, 167
Sirota, 153
Smith, 167, 169, 171
Sonntag, 154

T

Tardif, 87
Teiger, 128
Terssac, 113
Thémines, 133
Theureau, 107
Thurler, 77
Tran Chan, 64, 65
Tripper, 137

V

Vandenberghe, 155
Van Manen, 167, 168, 169, 171
Vanhulle, 130, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 174, 175, 188, 189, 194, 198, 199, 220
Vergnaud, 123, 124, 125, 149, 163, 256
Vermersch, 115, 154
Veyrac, 115
Vygotski, 125, 150, 159

W

Wittorski, 76

INDEX DES NOTIONS

A

action, 15, 32, 33, 35, 39, 40, 51, 58, 64, 67, 77, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 94, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 109, 110, 113, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 138, 139, 142, 146, 147, 149, 152, 153, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 171, 177, 178, 179, 182, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 209, 239, 242, 243, 248, 257, 263, 269, 272, 276, 279, 282, 285, 287, 288, 294, 296, 298, 301, 312

activité, 10, 13, 22, 36, 39, 47, 51, 52, 56, 62, 65, 67, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 89, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 134, 136, 138, 139, 143, 146, 149, 152, 153, 160, 161, 166, 168, 169, 171, 174, 176, 177, 180, 181, 182, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 206, 209, 213, 219, 221, 222, 224, 225, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 245, 246, 256, 262, 266, 272, 273, 278, 283, 287, 290, 291, 294, 296, 307

activité collective, 110, 111

analyse de contenu, 220, 221

analyse des pratiques, 10, 70, 81, 85, 101, 149, 180, 196, 209, 217, 243, 269, 293, 300

analyse du discours, 220, 221

analyse du travail, 9, 94, 95, 107, 121, 122, 123, 126, 127, 128

apprentissage, 11, 13, 19, 22, 24, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 46, 47, 51, 52, 54, 55, 56, 65, 67, 69, 70, 76, 79, 80, 84, 88, 98, 101, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 115, 117, 120, 124, 128, 134, 138, 139, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 158, 161, 162, 164, 165, 166, 176, 178, 181, 182, 186, 187, 188, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 222, 223, 228, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 254, 256, 261, 262, 263, 268, 270, 271, 272, 273, 276, 281, 284, 291, 292, 294, 295, 297, 300, 306, 310, 312

attitude, 18, 33, 79, 80, 90, 91, 107, 153, 161, 168, 175, 192, 194, 196, 197, 238, 242, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 263, 266, 269, 270, 276, 278, 279, 285, 288, 293, 300

auto-apprentissage, 67, 295

auto-évaluation, 65, 103, 106, 129, 152, 197, 207, 225, 280, 286, 287

autonomie, 34, 39, 65, 77, 79, 80, 81, 82, 88, 89, 91, 101, 139, 143, 145, 165, 178, 182, 246, 271, 272, 296

auto-régulation, 248, 311

C

compétence, 7, 51, 53, 54, 58, 62, 78, 84, 104, 108, 123, 127, 131, 143, 144, 145, 146, 151, 163, 174, 209, 224, 233, 239, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 262, 264, 265, 272, 277, 278, 280, 281, 282, 284, 289, 293, 295, 296, 300

comportement, 34, 58, 64, 67, 164, 168, 182, 235, 236, 240, 242, 248, 250, 251, 252, 253, 255, 261, 262, 265, 271, 274, 276, 277, 279, 280, 282, 285, 286, 288, 290, 293, 294

conscience professionnelle, 166, 279, 292, 293

construction, 9, 10, 13, 14, 17, 51, 52, 53, 63, 64, 66, 67, 79, 88, 91, 95, 98, 99, 103, 104, 106, 110, 115, 122, 127, 131, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 153, 158, 159, 160, 168, 174, 175, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 194, 195, 200, 201, 205, 211, 217, 221, 223, 224, 225, 232, 242, 244, 245, 247, 249, 267, 269, 281, 283, 285, 290, 291, 292, 296, 297, 298, 299, 301, 306, 307, 309

coopération, 24, 40, 61, 84, 101, 102, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 147, 156, 160, 221, 243, 251, 252, 253, 254, 275, 280

coordination, 111, 113, 114, 119, 120, 221, 236, 245, 277

curriculum, 59, 95, 98, 182, 206

D

démarche, 10, 14, 18, 51, 53, 54, 62, 63, 68, 70, 86, 87, 94, 99, 104, 106, 113, 121, 122, 127, 128, 131, 132, 135, 136, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 173, 178, 198, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 229, 234, 235, 238, 245, 255, 257, 262, 270, 274, 277, 278, 279, 281, 309, 311

développement, 9, 10, 17, 19, 20, 23, 29, 30, 32, 37, 39, 45, 50, 56, 66, 70, 75, 80, 85, 88, 91, 95, 97, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 117, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 133, 139, 143, 149, 150, 163, 166, 169, 174, 180, 189, 190, 192, 197, 198, 222, 225, 296, 315
développement professionnel, 70, 169, 315
didactique professionnelle, 11, 14, 102, 107, 122, 127, 128, 146
dispositif, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 81, 83, 86, 90, 101, 104, 110, 122, 144, 153, 166, 190, 201, 204, 206
distance, 22, 55, 61, 85, 86, 89, 100, 109, 128, 152, 155, 159, 163, 169, 170, 171, 174, 175, 178, 180, 188, 192, 242, 243, 265, 268, 269, 296, 301, 303, 314

E

écrits de formation, 181, 182
écriture, 10, 12, 13, 17, 29, 31, 52, 54, 56, 58, 70, 112, 129, 154, 166, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 200, 201, 205, 209, 211, 213, 219, 222, 227, 235, 255, 257, 283, 299, 300, 301, 302, 303, 309, 310, 312
écriture réflexive, 169, 190
éducation, 9, 20, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 64, 75, 80, 85, 94, 96, 97, 101, 107, 129, 130, 174, 175, 180, 181, 182, 201, 208, 238, 242, 286, 299, 315
enseignant débutant, 17, 85, 86, 233, 235, 275, 296
enseignant professionnel, 89, 90, 131, 163, 164, 165
enseignement, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 77, 80, 81, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 114, 115, 119, 123, 124, 131, 142, 145, 148, 151, 153, 159, 168, 180, 181, 187, 188, 199, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 214, 216, 222, 226, 228, 233, 236, 240, 241, 244, 245, 247, 249, 257, 258, 262, 263, 268, 269, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 306, 307
ergologique, 121, 310
éthique, 18, 22, 23, 32, 33, 35, 36, 45, 47, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 89, 131, 168, 171, 178, 194, 259, 260, 286
évaluation, 13, 51, 52, 55, 58, 65, 68, 70, 80, 96, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 129, 130, 138, 139, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 156, 157, 159, 162, 166, 176, 183, 185, 187, 197, 198, 199, 200, 207, 208, 209, 211, 225, 234, 236, 246, 256, 261, 266, 270, 273, 278, 283, 286, 287, 288, 296, 301, 303

F

formation, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 113, 119, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 173, 175, 177, 180, 181, 182, 186, 187, 188, 190, 192, 194, 196, 198, 199, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 219, 221, 222, 228, 229, 232, 233, 240, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 257, 259, 262, 266, 269, 270, 271, 273, 282, 286, 287, 289, 290, 293, 294, 295, 296, 298, 301, 302, 303, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 314, 315

G

geste, 96, 190, 196, 281, 294
groupe, 23, 34, 51, 54, 55, 57, 66, 70, 79, 81, 82, 83, 89, 102, 110, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 138, 139, 148, 149, 150, 152, 166, 175, 180, 184, 187, 188, 193, 197, 198, 199, 207, 208, 210, 234, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 267, 271, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 283, 284, 289, 291, 292, 293, 303, 307

H

habitus, 36, 116, 131, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 182, 233, 294

I

identité, 9, 10, 14, 16, 17, 23, 33, 63, 64, 76, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 93, 109, 110, 122, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 149, 151, 153, 172, 174, 178, 183, 186, 190, 194, 200, 205, 211, 225, 226, 265, 285, 289, 298, 301, 303, 309, 310
identité pour autrui, 91, 136, 142, 143
identité pour soi, 91
identité professionnelle, 133, 137
identité sociale, 137, 265
identités collectives, 139
identités d'attribution, 139, 143
influence, 31, 68, 121, 157, 168, 171, 197, 198, 254, 257, 258, 263, 285, 286
invariant, 123, 124, 163

M

métier, 7, 13, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 35, 36, 38, 47, 50, 51, 52, 53, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 99, 104, 110, 121, 125, 126, 129, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 142, 143, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 156, 162, 164, 165, 166, 181, 187, 194, 195, 197, 198, 205, 206, 207, 210, 211, 216, 217, 221, 222, 225, 229, 232, 233, 240, 245, 246, 247, 248, 257, 258, 259, 260, 261, 266, 271, 272, 273, 278, 279, 281, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 300, 301, 302, 307, 310, 311, 312, 313, 314
métier d'enseignant, 13, 16, 35, 50, 53, 62, 63, 66, 68, 77, 78, 80, 81, 82, 87, 91, 97, 99, 131, 133, 150, 162, 164, 165, 187, 198, 205, 206, 211, 216, 217, 233, 261, 289, 290, 294, 298, 307, 315

N

niveaux d'écriture, 177
niveaux de réflexivité, 13, 166, 167, 168, 169, 171, 214, 220, 286

P

pensée, 7, 68, 109, 124, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 174, 176, 180, 184, 187, 188, 190, 195, 196, 197, 198, 199, 232, 240, 288
pensée créative, 156, 158
pensée critique, 156, 158
pensée métacognitive, 156, 158
positionnement, 36, 103, 104, 179, 190, 194, 199, 200
posture, 16, 53, 57, 58, 68, 110, 154, 155, 178, 179, 196, 197, 217, 227, 266, 268, 273, 277, 279, 283, 286, 287, 292, 295, 298, 309, 311, 315
pratique, 10, 13, 16, 17, 25, 27, 36, 53, 55, 68, 70, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 89, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 122, 130, 131, 132, 143, 153, 154, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 208, 237, 275, 292, 303, 311
pratique réflexive, 70, 84, 162, 165, 166
processus, 9, 10, 32, 36, 52, 57, 58, 65, 73, 75, 81, 83, 88, 90, 91, 94, 100, 101, 104, 106, 107, 108, 111, 113, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 135, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 169, 170, 171, 174, 180, 181, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 195, 197, 198, 200, 207, 209, 210, 211, 214, 221, 222, 225, 232, 234, 238, 240, 243, 246, 247, 248, 249, 254, 256, 257, 261, 263, 268, 269, 270, 272, 280, 286, 288, 290, 291, 296, 312
professionnalisation, 9, 11, 13, 41, 46, 47, 50, 52, 53, 57, 59, 62, 63, 64, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 130, 131, 135, 136, 153, 165, 180, 181, 189, 204, 211, 219, 311, 314
professionnalité, 10, 17, 38, 64, 88, 90, 95, 96, 105, 106, 130, 135, 136, 201, 205, 224, 227, 232, 240, 246, 248, 269, 287, 296, 299, 306, 307, 310, 312
projet, 22, 26, 32, 46, 53, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 109, 112, 120, 135, 136, 139, 143, 145, 147, 162, 177, 179, 181, 187, 189, 200, 201, 213, 247, 264, 273, 280, 282, 283, 291, 294, 296, 300, 301, 304, 313

R

recul, 54, 58, 89, 109, 152, 155, 175, 189, 192, 196, 209, 210, 234, 239, 247, 248, 255, 257, 260, 268, 273, 280, 283, 291, 314

réflexion, 16, 19, 33, 34, 36, 39, 40, 62, 63, 64, 73, 80, 84, 85, 88, 89, 101, 111, 131, 142, 147, 149, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 165, 167, 168, 169, 171, 175, 181, 184, 187, 188, 189, 190, 194, 195, 196, 198, 200, 210, 239, 257, 269, 286, 287, 288, 292, 294, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 306, 310

réflexivité, 9, 10, 18, 25, 32, 34, 38, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 91, 93, 125, 130, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 167, 168, 170, 171, 174, 180, 181, 182, 183, 190, 195, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 214, 219, 220, 224, 232, 292, 295, 307, 310, 311, 313, 314

S

savoir, 7, 15, 19, 33, 34, 36, 39, 41, 43, 51, 52, 54, 55, 57, 65, 66, 76, 78, 79, 83, 84, 86, 87, 88, 94, 98, 100, 107, 108, 120, 125, 130, 146, 156, 158, 159, 160, 164, 165, 170, 174, 179, 180, 184, 186, 191, 192, 197, 199, 200, 207, 210, 213, 215, 220, 221, 229, 236, 238, 239, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 250, 251, 255, 257, 258, 259, 263, 264, 270, 275, 276, 280, 283, 284, 285, 289, 291, 292, 294, 295, 296, 298, 303, 306, 307

savoirs à enseigner, 50, 54, 67, 77, 97, 100, 131, 164, 243, 272, 296

savoirs d'action, 153, 244

savoirs d'expérience, 77, 81, 88, 94, 100, 101, 121, 156, 159, 165, 190, 191, 194

savoirs pour enseigner, 67, 77, 86, 88, 97, 100, 243, 245, 272, 281, 296

savoirs savants, 94, 100, 132

savoirs théoriques, 49, 51, 77, 78, 81, 86, 89, 98, 100, 101, 110, 112, 130, 146, 150, 152, 160, 165, 194, 199, 221, 222, 243, 293, 298

schème, 123, 124, 163, 166, 256

situations d'intégration, 9, 51, 146, 147, 150, 151, 153, 166

T

tâche, 32, 54, 62, 79, 86, 87, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 128, 149, 151, 176, 185, 186, 187, 205, 234, 239, 244, 251, 252, 253, 254, 256, 276, 280, 282, 283, 286, 300

tâche collective, 119

tâche effective, 115, 116

tâche prescrite, 115, 116, 123

tâches collectives, 51, 53, 157, 251

tâches individuelles, 52, 57, 233

tâm, 35, 36, 161, 260, 315

transformation, 62, 78, 81, 83, 89, 90, 101, 109, 110, 120, 128, 134, 135, 139, 143, 144, 148, 155, 156, 157, 169, 174, 185, 190, 192, 197, 199, 240, 272, 288, 289, 291

V

valeur, 29, 32, 63, 103, 104, 106, 136, 150, 155, 161, 189, 191, 196, 219, 220, 224, 231, 242, 260, 265, 291, 298, 299, 302, 306, 311

SOMMAIRE DES ANNEXES

- Annexe 1 – Carte du Viêt-Nam avec les pays du SEA
- Annexe 2 – Carte de HCMV avec les quartiers et l'UP
- Annexe 3 – Carte de HCMV avec les quartiers où résident les immigrants régionaux et internationaux
- Annexe 4 – Carte de HCMV avec les alentours
- Annexe 5 – Journal d'apprentissage de l'étudiante D : JA-D
- Annexe 6 – Journal d'apprentissage de l'étudiante Ti : JA-Ti
- Annexe 7 – Journal d'apprentissage de l'étudiante N : JA-N
- Annexe 8 – Extrait du rapport de stage de l'étudiante D : RS-D
- Annexe 9 – Extrait du rapport de stage de l'étudiante Ti : RS-Ti
- Annexe 10 – Extrait du rapport de stage de l'étudiante N : RS-N
- Annexe 11 – Dossier réflexif de l'étudiante D : DR-D
- Annexe 12 – Dossier réflexif de l'étudiante Ti : DR-Ti
- Annexe 13 – Dossier réflexif de l'étudiante N : DR-N
- Annexe 14 – Entretien avec l'étudiante D : Ent-D
- Annexe 15 – Entretien avec l'étudiante Ti : Ent-Ti
- Annexe 16 – Entretien avec l'étudiante N : Ent-N
- Annexe 17 – Maquette de formation

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	9
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	11
Avertissement	12
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	13
INTRODUCTION	15
PARTIE 1 : ANALYSE D'UN CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE EN MUTATION	19
CHAPITRE 1 - QUI SUIS-JE, MOI QUI ÉCRIS ?	21
1. L'enseignante et la formatrice.....	22
2. La chercheuse.....	25
CHAPITRE 2 - LE CONTEXTE VIETNAMIEN EN ÉDUCATION ET EN FORMATION	29
1. Le Viêt-Nam et ses langues	31
2. Les habitudes d'éducation : valeurs culturelles et limites.....	32
2.1. De l'éthique confucéenne au rôle du maître	32
2.2. Des habitudes d'apprentissage sous-tendent une culture asiatique	33
2.3. Vers l'éveil à l'éthique dans la formation d'enseignants	35
3. Les grandes politiques linguistiques vietnamiennes	36
4. L'organisation des enseignants au Viêt-Nam.....	38
4.1. Les organisations nationales	38
4.2. Le CREFAP et la dynamique d'une communauté francophone en Asie du Sud-Est.....	39
CHAPITRE 3 - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE À L'UP de HCMV : QUELS DÉFIS ? QUELLES PERSPECTIVES ?	43
1. Ho-Chi-Minh Ville : un contexte plurilingue	44
2. L'Université de Pédagogie de HCMV	44
2.1. L'UP comme établissement-phare pour former des enseignants	45
2.2. Les étudiants de langues à l'UP, qui sont-ils ?.....	45
3. Le Département de français et ses formations	46
4. Quelle circulation entre les différents volets de la formation d'enseignants de FLE ?.....	46
4.1. Le programme de formation	46
4.2. Les modules visant la préparation aux compétences professionnelles	49
4.3. Comment évaluer un processus de construction des compétences professionnelles ?.....	52
4.3.1. Le module de <i>Construction des compétences d'enseignement</i>	53
4.3.2. Le module de <i>Stage professionnel 1</i>	55
4.3.3. Le module d' <i>Analyse des pratiques professionnelles</i>	57
CHAPITRE 4 - DES FORMATEURS DE FRANÇAIS FACE À UNE TRANSFORMATION DE LEUR MÉTIER	61
1. De la dynamique de recherche aux dynamiques de terrain.....	61
1.1. Un aperçu historique des parcours de recherche-formation des formateurs de français.....	61
1.2. Articulation entre deux sciences de l'être humain : début d'une transformation du métier d'enseignant	62
2. Construction identitaire du corps enseignant <i>via</i> des activités de formation et de recherche	65
2.1. Le dispositif transdisciplinaire	65
2.2. Le dispositif d'observation de classe en établissement de formation	65
2.3. Le dispositif de tutorat	66
3. Quelle place pour une formation à la réflexivité ?.....	67
4. Qui sont les formateurs et formatrices ?	69
5. La place naissante de la réflexivité dans cette formation.....	70

PARTIE 2 : CADRE CONCEPTUEL	73
CHAPITRE 1 - LA PROFESSIONNALISATION : UN PROCESSUS COMPLEXE POUR UNE TENDANCE INÉVITABLE	75
1. La professionnalisation : un processus en évolution.....	76
1.1. Évolution du statut social d'un métier	76
1.1.1. Métier vs Profession.....	76
1.1.2. Du métier à la profession	77
1.2. Évolution des attentes sociales.....	78
1.2.1. Quelles compétences mobilisées par un professionnel ?	78
1.2.2. Qu'attend la société d'un professionnel ?	79
2. La professionnalisation : un processus multiforme.....	81
2.1. La professionnalisation de l'activité	81
2.2. La professionnalisation du groupe	82
2.3. La professionnalisation des savoirs.....	82
2.4. La professionnalisation des personnes	83
2.5. La professionnalisation de la formation.....	83
3. La professionnalisation : un processus des tensions	84
3.1. Dosage théorique vs dosage pratique	84
3.2. Comment concevoir cette nouvelle formation ?	84
3.3. Logique scientifique vs logique professionnelle	87
4. La professionnalisation : un processus du développement professionnel.....	88
4.1. Rapports entre professionnalisation et dynamiques identitaires	88
4.2. Attitudes à l'égard du projet de professionnalisation.....	90
4.2.1. L'acceptation de l'offre de professionnalisation.....	90
4.2.2. Le refus de l'offre de professionnalisation.....	90
4.2.3. Assurer sa propre professionnalisation	91
5. Résumé du chapitre.....	91
CHAPITRE 2 - LA FORMATION UNIVERSITAIRE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : DÉFIS, OUTILS, DÉMARCHES	93
1. Tentatives de professionnalisation des enseignants et leurs difficultés	94
2. Des outils d'articulation entre formation professionnelle et formation universitaire	95
2.1. Un référentiel de compétences professionnelles	95
2.1.1. Pourquoi un référentiel de compétences professionnelles ?.....	95
2.1.2. Élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles : critiques et contraintes	96
2.1.2.1. Deux types de référentiel	96
2.1.2.2. Critiques et contraintes.....	97
2.2. Un curriculum de formation universitaire professionnelle	98
2.2.1. L'intégration des savoirs	98
2.2.1.1. Les « savoirs théoriques ».....	100
2.2.1.2. Les « savoirs d'action »	100
2.2.2. La mise en place des dispositifs innovants	101
2.2.3. La coopération des acteurs de la formation.....	102
2.2.4. Le rôle de l'évaluation	103
2.2.4.1. Dans le champ politico-économique	105
2.2.4.2. Dans le champ institutionnel et organisationnel	106
2.2.4.3. Dans le champ socio-professionnel.....	106
2.2.4.4. Dans le champ de l'acteur	106
3. Les démarches d'analyse du travail d'enseignant.....	107
3.1. Les concepts pour l'analyse du travail	107
3.1.1. L'activité.....	107
3.1.1.1. Trois types d'activités humaines.....	109
Des activités de communication et d'échange	109
Des activités de pensée et de conceptualisation.....	109
Des activités opératoires de transformation	110

3.1.1.2. L'activité collective.....	111
3.1.1.3. Deux formes de l'activité collective	111
Première forme : la coopération.....	111
Deuxième forme : la coordination.....	113
3.1.2. La tâche.....	115
3.1.2.1. La tâche prescrite	115
3.1.2.2. La tâche effective	115
3.1.2.3. Composantes collectives des tâches.....	116
Sous-ensemble 1 : l'organisation	118
Sous-ensemble 2 : les moyens matériels.....	119
Sous-ensemble 3 : les processus individuels et collectifs	120
3.2. L'analyse du travail en ergologie	121
3.3. L'analyse du travail en didactique professionnelle	122
3.3.1. Les courants théoriques.....	122
3.3.2. Les concepts pragmatiques	124
3.3.3. Les phases d'analyse du travail.....	126
3.4. Articulation des démarches en ergologie et en didactique professionnelle	127
4. Vers une formation à la réflexivité et au développement identitaire	129
4.1. À propos de l'approche par compétences	129
4.2. Vers une formation à la réflexivité.....	130
5. Résumé du chapitre.....	131
CHAPITRE 3 - LA RÉFLEXIVITÉ ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE.....	133
1. L'identité : un processus en évolution	134
1.1. Qu'entendons-nous par identité ?.....	134
1.2. Des formes d'identité en situation professionnelle	135
1.2.1. La transformation identitaire.....	135
1.2.2. L'entretien identitaire.....	136
1.2.3. La confirmation d'une identité existante.....	136
1.2.4. La reconstruction d'une identité existante	136
1.2.5. L'identité pour soi.....	137
1.2.6. L'identité pour autrui	138
2. La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.....	139
2.1. Les étapes de cette construction.....	140
2.1.1. La phase de socialisation informelle	142
2.1.2. La phase de socialisation.....	142
2.1.3. La phase d'insertion professionnelle.....	142
2.1.4. La phase de socialisation personnalisée.....	143
2.1.5. La phase de socialisation de rayonnement	143
2.2. Les processus	144
3. Les situations d'intégration.....	146
3.1. Les types de situations d'intégration.....	147
3.1.1. Les projets.....	147
3.1.2. Le jeu de rôle	147
3.1.3. Les simulations	148
3.1.4. Les situations isomorphes	148
3.1.5. L'étude de cas	148
3.2. Qu'est-ce qui caractérise une situation d'intégration ?	149
3.3. L'évaluation des situations d'intégration.....	151
3.3.1. Une évaluation à double fonction	151
3.3.2. Des critères de qualité d'une situation d'intégration.....	152
3.3.2.1. La composante opératoire	152
3.3.2.2. La composante cognitive et représentationnelle	152

3.3.2.3. La composante socio-affective.....	152
4. La réflexivité : un processus de construction de l'identité.....	153
4.1. Une notion polysémique	154
4.1.1. Un retour de la pensée sur soi-même	154
4.1.2. Une manière de pensée consciente et volontaire.....	155
4.1.3. Un processus de transformation du sujet	155
4.2. Un processus relatif aux modes de pensée.....	156
4.2.1. Une pensée critique.....	156
4.2.2. Une pensée créative interprétative	157
4.2.3. Une pensée métacognitive	158
4.3. Un processus de construction des savoirs et de soi-même.....	158
4.3.1. Processus d'objectivation : une construction des savoirs.....	159
4.3.1.1. Premier type de savoir : expérience professionnelle.....	159
4.3.1.2. Deuxième type de savoir : théories didactiques et pédagogiques	159
4.3.1.3. Troisième type de savoir : significations sociales.....	160
4.3.2. Processus de subjectivation : une construction de soi-même.....	160
5. Que représente la pratique réflexive dans une perspective constructive et intégrative ?.....	161
5.1. Les composantes de la pratique réflexive	161
5.1.1. Le concept d'habitus	162
5.1.2. Le concept de schème	163
5.2. Que représente la pratique réflexive en formation initiale ?.....	164
5.3. Le rôle de l'habitus face aux situations professionnelles.....	165
6. Des modèles favorisant l'analyse des pratiques réflexives	167
6.1. Le modèle de Van Manen (1977)	167
6.2. Le modèle de Buysse (2008).....	168
6.2.1. Trois niveaux de réflexivité	168
6.2.2. Trois systèmes de régulation.....	168
6.3. Le modèle de Hatton et Smith (1995).....	169
6.4. Le modèle de Michaud et Alin (2009)	169
7. Résumé du chapitre.....	172
CHAPITRE 4 - L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	173
1. Le rôle du langage dans l'activité réflexive	174
1.1. Oralité et altérité socioprofessionnelle.....	175
1.2. L'écriture : une forme de distanciation	175
1.2.1. Une temporalité différée	175
1.2.2. Une explicitation linguistique	176
1.2.3. Une maîtrise de la structure langagière.....	176
1.3. Pluralité des niveaux d'écriture.....	177
1.3.1. L'écriture <i>dans</i> sa pratique professionnelle	177
1.3.2. L'écriture <i>pour</i> sa pratique professionnelle	177
1.3.3. L'écriture <i>sur</i> sa pratique professionnelle.....	178
1.3.4. L'écriture <i>à partir de</i> sa pratique professionnelle.....	178
2. L'écriture : un instrument de formation à la réflexivité.....	179
2.1. Un peu d'histoire.....	180
2.2. Les écrits de formation : outils de réflexivité.....	181
2.2.1. L'autobiographie.....	182
2.2.1.1. Le modèle traditionnel	183
2.2.1.2. Le modèle du texte libre.....	183
2.2.1.3. L'écrit réflexif.....	184
2.2.2. Le brouillon.....	184
2.2.2.1. Les brouillons d'écoliers.....	184
2.2.2.2. Les brouillons chez des grands apprenants	185
2.2.3. Le récit de vie.....	186
2.2.4. Le journal d'apprentissage	186

2.2.5. Le portfolio	187
3. L'écriture réflexive et le développement de l'identité professionnelle.....	188
3.1. L'écriture réflexive : une activité complexe	188
3.2. En quoi l'écriture favorise-t-elle l'activité réflexive du sujet ?	190
3.2.1. La mise en mots de l'action	190
3.2.2. La mise en récit de l'expérience vécue	191
3.2.3. La fonction de médiation cognitive de l'écriture	192
3.2.4. La dimension dialogique.....	193
3.3. Du travail de positionnement à la construction de soi-même	193
3.3.1. Les retours de stage : objet de réflexion sur l'action	194
3.3.1.1. La conceptualisation de l'action professionnelle	194
3.3.1.2. La construction de soi	195
3.3.2. Des postures réflexives... ..	196
3.3.2.1. Le retranchement.....	196
3.3.2.2. Le témoignage.....	196
3.3.2.3. La posture de questionnement.....	196
3.3.3. ...au processus auto-évaluatif	197
3.3.3.1. Une influence idéologique	197
3.3.3.2. Une influence psycho-identitaire	197
3.3.3.3. Une influence sociale.....	198
3.3.3.4. Une influence épistémologique.....	198
3.4. L'évaluation du développement réflexif.....	198
3.4.1. L'évaluation des textes réflexifs comme « produits ».....	199
3.4.2. L'évaluation du cheminement réflexif comme action langagière.....	199
4. Résumé du chapitre.....	200
PARTIE 3 : LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	201
CHAPITRE 1 - MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE	203
1. Cadrage de l'enquête.....	204
1.1. Déroulement de l'enquête	204
1.2. Objectif de l'enquête.....	205
1.3. Les particularités du public	205
2. Recueil des données : les divers outils d'enquête	206
2.1. Le journal d'apprentissage (JA).....	207
2.2. Le rapport de stage (RS)	207
2.3. Le dossier réflexif (DR)	209
2.4. L'entretien semi-directif	210
2.4.1. Préparatifs pour des entretiens	210
2.4.1.1. Élaboration d'un guide d'entretien.....	210
2.4.1.2. Cadre des entretiens	212
2.4.2. Réalisation des entretiens.....	212
3. Construction du corpus : complexité et complémentarité.....	213
4. Choix du traitement des données	214
4.1. Le corpus écrit.....	214
4.2. Codification du corpus	215
4.2.1. Pour le corpus écrit	215
4.2.2. Pour le corpus oral	217
CHAPITRE 2 - MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DU CORPUS.....	219
1. Construction des outils d'analyse	220
2. Démarche d'analyse du corpus mixte	223
2.1. Le corpus écrit sous la loupe de l'analyse.....	223
2.1.1. La première étape : examen de la structure du corpus écrit.....	223
2.1.2. La deuxième étape : examen de la construction des contenus des écrits	224
2.1.3. La troisième étape : analyse des JA, RS et DR	225

2.1.4. La quatrième étape : croisement du corpus de JA, RS et DR	225
2.2. Le corpus oral sous la loupe de l'analyse.....	225
2.3. Croisement du corpus écrit et oral	225
3. Synthèse de notre démarche méthodologique.....	226
4. Quelques remarques réflexives sur nos choix méthodologiques	227

PARTIE 4 : ANALYSE DU CORPUS ET INTERPRÉTATION DE CETTE ANALYSE

CHAPITRE 1 - ANALYSE DU CORPUS À PARTIR DE NOS HYPOTHÈSES

1. Les traces d'une construction progressive	232
1.1. La réflexivité sur la construction des savoirs.....	232
1.1.1. Une construction à partir de textes prescriptifs.....	232
1.1.2. Un apprentissage dans l'incertitude	238
1.1.3. Un retour et ses ressentis progressifs	241
1.1.4. Un processus d'apprentissage par l'expérience réussie	243
1.1.5. Un recul qui permet une mise en perspective	247
1.2. La prise de conscience de compétences évolutives liées à la professionnalité	248
1.2.1. Une conscience des compétences acquises	248
1.2.1.1. Compétence de travail de groupe.....	249
a) Une compétence acquise dans une absence de coopération.....	251
b) Une compétence acquise par coopération de diversification	252
c) Une compétence acquise par coopération de confrontation.....	252
d) Une compétence acquise par coopération d'implication	254
1.2.1.2. Compétence pour résoudre des problèmes.....	254
1.2.1.3. Compétence d'adaptation.....	257
1.2.1.4. Capacité à travailler sous pression	259
1.2.2. Une conscience des savoir-être observés	259
1.2.2.1. Savoir prendre ses responsabilités	259
1.2.2.2. Être à l'écoute des élèves	260
1.2.2.3. Avoir le comportement d'accompagnant.....	262
1.2.2.4. Se montrer coopératif et ouvert aux autres	263
1.2.3. Une conscience des compétences à développer	264
1.2.3.1. Compétence langagière et pédagogique.....	264
1.2.3.2. Le sens des relations interpersonnelles	265
1.3. Comparaison entre nos divers sujets	265
2. Diversité et expression des postures adoptées	266
2.1. L'implication des différents positionnements énonciatifs	266
2.2. L'implication en « je ».....	268
2.3. Les diverses postures adoptées	270
2.3.1. Posture biographique.....	270
2.3.1.1. Le parcours de Ti	270
2.3.1.2. Le parcours de D.....	271
2.3.1.3. Le parcours de N.....	272
2.3.2. Posture d'évaluation.....	273
2.3.3. Posture d'autoévaluation.....	279
2.3.3.1. La coopération et le sens des responsabilités.....	280
2.3.3.2. Le trac face à la tâche d'enseignement	280
2.3.3.3. La compétence d'auto-analyse.....	281
2.3.3.4. Les limites à améliorer.....	282
2.3.4. Posture de retrait	282
2.3.4.1. À propos de la personnalité.....	282
2.3.4.2. Problème de prononciation	282
2.3.5. Posture métacognitive	283
2.3.5.1. Sur les compétences professionnelles	283

2.3.5.2. Sur le comportement social.....	285
a) Envers ses élèves.....	285
b) Envers ses collègues	286
2.4. Le lien entre ces postures	286
2.5. Comparaison entre ces postures chez nos enquêtées	287
3. Influence de l'écriture sur le développement de la professionnalité.....	287
3.1. Transformation personnelle	288
3.1.1. Chez l'étudiante Ti.....	288
3.1.2. Chez l'étudiante N	289
3.1.3. Chez l'étudiante D	290
3.2. Transformation professionnelle	291
3.2.1. Progression dans la cognition	291
3.2.2. Prise de conscience professionnelle.....	292
3.2.3. Faire des remarques	295
3.2.4. Porter un regard rétrospectif	295
3.3. Quels rôles de la formatrice dans la construction identitaire chez des formés ?.....	296
CHAPITRE 2 - LA MISE EN SYNERGIE DE NOS ANALYSES POUR RÉPONDRE À NOS HYPOTHÈSES.....	299
1. Réflexions sur les réponses à nos hypothèses.....	300
2. Remarques conclusives	303
CHAPITRE 3 - LES POINTS QUE NOUS AVONS DÉCOUVERTS ET QUI N'ÉTAIENT PAS PRÉVUS	305
CONCLUSION	309
BIBLIOGRAPHIE.....	317
INDEX DES AUTEURS	331
INDEX DES NOTIONS	335
SOMMAIRE DES ANNEXES.....	339
TABLE DES MATIÈRES	341

Résumé

Notre thèse porte sur la formation des professeurs de langues, et particulièrement des enseignantes et enseignants de français, au Viêt-Nam. Elle part du double constat que la réflexivité est une des modalités inévitables d'une professionnalisation conscientisée, quelle qu'elle soit, et particulièrement dans l'enseignement, face à un monde sans arrêt en mutation ; mais que cette réflexivité, questionnante et critique, entre en conflit avec certaines valeurs éthiques, sociales et religieuses du Viêt-Nam. Formatrice nous-même, nous avons voulu saisir les étapes d'une possible professionnalité en construction, à travers des écrits réflexifs, proposés aux étudiant.e.s de l'Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville pendant 2 ans. Nous analysons ces écrits et leur progression, grâce à un corpus qui met l'accent sur 3 étudiantes et futures enseignantes choisies. Notre analyse qualitative et de contenu, nous permet de valider nos hypothèses, selon lesquelles l'écrit réflexif est une des voies royales pour constituer peu à peu la conscience de soi comme individu professionnel et construire une identité professionnelle souple et féconde, capable d'accueillir en cours de carrière l'imprévu et l'évolution du monde. Notre étude prend sa source sur une analyse du contexte de l'Asie du Sud-Est et s'appuie sur les Sciences du langage et les Sciences de l'Éducation.

Mots-clés : professionnalisation, identité, réflexivité, activité, posture, métier d'enseignant.

Abstract

My thesis focuses on the training of language teachers, particularly French language teachers, in Vietnam. It starts with two observations. Firstly, reflexivity is an inevitable modality of conscious professionalisation, especially in education, in a constantly changing world. Secondly, reflexivity through questioning and critiques comes into conflict with certain ethical, social and religious values of Vietnam. Being trainer myself, I seized the stages of possibly constructing professionalism through offering reflective writings to students of Ho Chi Minh City University of Education for two years. I analysed the writings and progress in a corpus of three selected students as prospective teachers. My qualitative and content analysis allows us to validate our hypotheses. Accordingly, reflective writing is a great way to develop self-awareness as a professional individual, as well as a flexible and fruitful professional identity. That would help to develop the capability for a career in an unforeseen and evolving world. My study is rooted in an analysis of the context of Southeast Asia and is based from Language Sciences and Educational Sciences.

Keywords : professionalisation, identity, reflexivity, activity, posture, teacher profession.

Tóm tắt

Luận án thuộc lĩnh vực đào tạo giáo viên ngoại ngữ, đặc biệt là giáo viên tiếng Pháp tại Việt Nam. Xuất phát từ nhận định cho rằng tư duy hồi lẫm là một trong những phương thức tất yếu của quá trình đào tạo theo hướng chuyên nghiệp hoá một cách có ý thức, nhất là chuyên nghiệp hoá trong giảng dạy trước một thế giới không ngừng thay đổi. Tuy nhiên tư duy hồi lẫm với đặc tính phát huy khả năng đặt câu hỏi và phân biện nơi người học lại mâu thuẫn với một số giá trị đạo đức, xã hội và tôn giáo của Việt Nam. Bản thân là người đào tạo giáo viên, chúng tôi mong muốn nắm rõ các giai đoạn hình thành tính chuyên nghiệp nơi sinh viên sư phạm ngoại ngữ trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh ở 2 năm cuối của chương trình đào tạo thông qua các bài viết dạng hồi lẫm. Chúng tôi chọn phương pháp định tính và phân tích văn bản để xem xét sự tiến bộ của 3 sinh viên. Phương pháp này cho phép kiểm định giả thuyết : viết trong tâm thế hồi lẫm về nghề là phương tiện tối ưu giúp người học dần ý thức bản thân là một chủ thể có nghiệp vụ, từng bước xây dựng bản sắc nghề một cách mềm dẻo và phong phú, có khả năng xử lý các tình huống ngoài dự kiến và theo kịp sự phát triển của thế giới trong quá trình tác nghiệp. Công trình nghiên cứu dựa trên bối cảnh các nước trong khu vực Đông Nam Á, thuộc các lĩnh vực Khoa học ngôn ngữ và Khoa học giáo dục.

Từ khoá : chuyên nghiệp hoá trong đào tạo, bản sắc, tư duy hồi lẫm, hoạt động nghề, tâm thế, nghề giáo viên.



THÈSE DE DOCTORAT D'AVIGNON
UNIVERSITÉ

Culture et Patrimoine ED 537
Sciences du langage

**ICTT Identité Culturelle, Texte
et Théâtralité**

Présentée par

LE Thi-Phuong-Uyên

**LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ
PROFESSIONNELLE DE FUTURS
ENSEIGNANTS DE FLE AU VIÊT-NAM :
LES TRACES DE RÉFLEXIVITÉ DANS
LES PRATIQUES D'ÉCRITURE**

Volume 2

Soutenue publiquement le 16/12/2021 devant le jury composé de :

Monsieur Philippe BLANCHET, Université Rennes 2
Madame Marielle RISPAIL, Université Jean Monnet
Monsieur Luc BIICHLÉ, Université d'Avignon
Madame NGUYEN Xuan-Tu-Huyen, Université de Pédagogie de HCM Ville
Madame Chantal WIONET, Université d'Avignon
Madame Annemarie DINVAUT, Université d'Avignon

Rapporteur
Rapporteuse
Examineur
Examinatrice
Examinatrice
Directrice de thèse



THÈSE DE DOCTORAT D'AVIGNON
UNIVERSITÉ

Culture et Patrimoine ED 537
Sciences du langage

**ICTT Identité Culturelle, Texte
et Théâtralité**

**LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ
PROFESSIONNELLE DE FUTURS
ENSEIGNANTS DE FLE AU VIÊT-NAM :
LES TRACES DE RÉFLEXIVITÉ DANS
LES PRATIQUES D'ÉCRITURE**

Volume 2

Présentée par

LE Thi-Phuong-Uyên

Sous la direction de

Annemarie DINVAUT

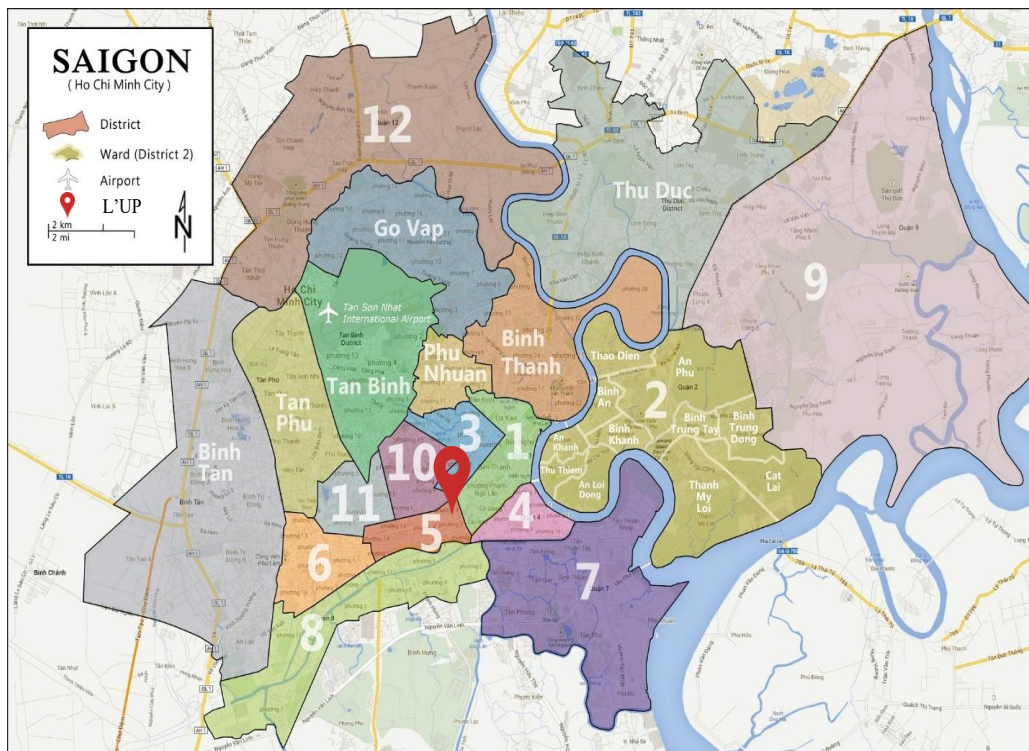
SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 – Carte du Viêt-Nam avec les pays du sud-est asiatique.....	7
Annexe 2 – Carte de Ho-Chi-Minh Ville avec les quartiers et l’Université de Pédagogie.....	9
Annexe 3 – Carte de Ho-Chi-Minh Ville avec les quartiers où résident les immigrants régionaux et internationaux.....	11
Annexe 4 – Carte de Ho-Chi-Minh Ville avec les alentours	13
Annexe 5 – Journal d’apprentissage de l’étudiante D : JA-D.....	15
Annexe 6 – Journal d’apprentissage de l’étudiante Ti : JA-Ti.....	37
Annexe 7 – Journal d’apprentissage de l’étudiante N : JA-N.....	59
Annexe 8 – Extrait du rapport de stage de l’étudiante D : RS-D	81
Annexe 9 – Extrait du rapport de stage de l’étudiante Ti : RS-Ti.....	83
Annexe 10 – Extrait du rapport de stage de l’étudiante N : RS-N	87
Annexe 11 – Dossier réflexif de l’étudiante D : DR-D.....	89
Annexe 12 – Dossier réflexif de l’étudiante Ti : DR-Ti.....	101
Annexe 13 – Dossier réflexif de l’étudiante N : DR-N.....	107
Annexe 14 – Entretien avec l’étudiante D : Ent-D	115
Annexe 15 – Entretien avec l’étudiante Ti : Ent-Ti	127
Annexe 16 – Entretien avec l’étudiante N : Ent-N.....	141
Annexe 17 – Maquette de formation à l’UP.....	151

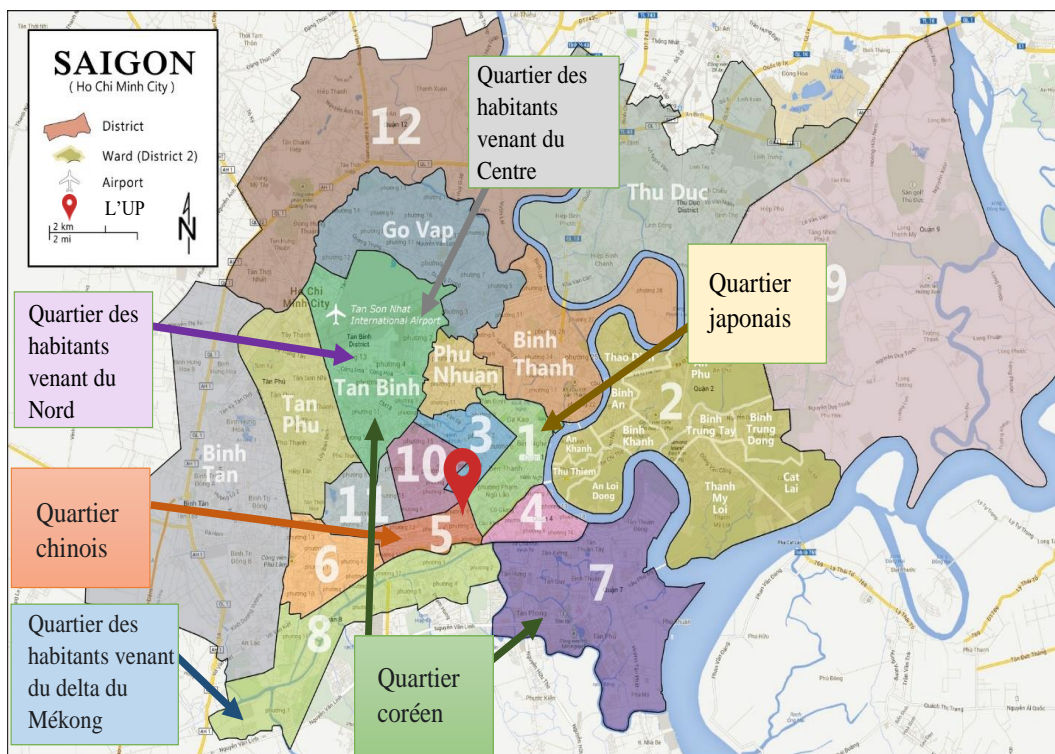
ANNEXE 1 – CARTE DU VIÊT-NAM AVEC LES PAYS DU SUD-EST ASIATIQUE



ANNEXE 2 – CARTE DE HO-CHI-MINH VILLE AVEC LES QUARTIERS ET L'UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE



ANNEXE 3 – CARTE DE HO-CHI-MINH VILLE AVEC LES QUARTIERS OÙ RÉSIDENT LES IMMIGRANTS RÉGIONAUX ET INTERNATIONAUX



ANNEXE 4 – CARTE DE HO-CHI-MINH VILLE AVEC LES ALENTOURS

56 THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH



ANNEXE 5 – JOURNAL D’APPRENTISSAGE DE L’ÉTUDIANTE D : JA-D

- La présentation globale de la version originale a été respectée au cours de sa traduction vers le français : des mots/passages en gras et en italique, des mots/groupes de mots en majuscule, et le numérotage des parties ou le paragraphe séparé.

- Les codisciples de l’étudiante D sont codés comme suit : A, B, C, H, Ha, Hai, L, Li, La, M, N, Ni, P, Q, T, Ta, Th, Ti, Tr, U, V, Y, YN.

JA-D	N° Ligne	Journal d’apprentissage de l’étudiante D
	1	<u>PRÉAMBULE</u>
	5	Afin que l’enseignement soit efficace, il doit y avoir plusieurs éléments, à côté d’une fiche pédagogique bien préparée, les situations de classe étant très diversifiées, exigeant de l’enseignant plusieurs compétences différentes. C’est ainsi que les préparatifs pour se doter des connaissances nécessaires avant l’enseignement – avant le stage pédagogique qui va avoir lieu bientôt – s’avèrent très importants.
	10	J’espère acquérir beaucoup d’expérience, de précieuses leçons sur les façons d’enseigner et d’apprendre après quinze semaines du module <i>Construction des compétences d’enseignement</i> . C’est pourquoi une prise de notes exhaustive et systématique m’aidera dans mes souvenirs, pour me constituer un bagage à l’entrée dans le métier.
	15	A partir de là, ce journal d’apprentissage n’est pas simplement un produit pour l’examen de fin d’études mais il sera aussi un document précieux indiquant mon évolution dans la prise de conscience et dans mes activités depuis le début jusqu’à la fin du cours. De plus, il servira de base à mon auto-évaluation : ce que j’ai fait, ce que je n’ai pas pu faire par rapport à ce que j’ai appris. Comment ai-je investi les connaissances théoriques dans chaque situation d’apprentissage ? Est-ce efficace ? Quels sont les autres éléments à réinvestir ? ...
	20	C’est mon premier Journal d’apprentissage mais certainement pas le dernier. Plus tard, quand j’aurai le temps, dans mon travail, je continuerai à écrire ce journal pour garder ce que j’ai pu observer des séances de classe de mes collègues, écouter les remarques des autres, prendre conscience de mes pratiques à travers les réactions et les attitudes des élèves...
	25	Chaque métier comporte ses difficultés, et je ne pourrai me rendre compte des problèmes que pose le métier d’enseignant une fois que j’aurai eu de réelles expériences sur le terrain. Cependant je pense que ce cours me permettra de prendre conscience des tâches d’un enseignant, de me doter de connaissances et de compétences professionnelles de base pour le métier que j’exercerai.
	30	05/09/2017
	35	Le cours commence avec la rentrée des élèves et des étudiants au Viêt-Nam. Il s’agit de l’une des matières spécialisées en vue de nous doter de compétences indispensables pour le métier d’enseignant. En même temps que la présentation des objectifs et du programme, C ^ô ¹ nous a parlé des problèmes rencontrés par les étudiants des promotions précédentes, mentionnés dans leur journaux d’apprentissage. Parmi ces problèmes, il y en a beaucoup de ceux auxquels j’ai

¹ C^ô = à la fois terme d’adresse à l’enseignante et terme qui la désigne, avec une nuance de respect.

40	moi-même pensé. Je me suis demandé si les documents pédagogiques me seraient familiers, comment j'allais faire pour élaborer une fiche pédagogique, comment je devrais transmettre les connaissances aux élèves de la manière la plus facile possible. De plus, comme les connaissances étaient infinies, en tant qu'enseignante, comment je devrais me comporter lorsque des élèves me poseraient des questions auxquelles je n'avais jamais pensé ?
45	Lorsque j'ai appris que pour ce cours je devrais tirer au sort pour faire équipe, je me sentais un peu inquiète, ne sachant pas si je pourrais m'entendre avec les autres camarades. Mais Côté avait raison, dans la vie on ne pourra pas toujours choisir son partenaire dans le travail . Plus on s'investit dans le travail, plus on acquerra des résultats – bien que ce ne soit pas toujours des notes. Des connaissances, de l'expérience, des compétences... ? D'après moi, ces choses méritent que je fasse des efforts. "Si tu ne peux pas t'entendre avec les autres, c'est sans doute aussi à cause de toi ?" Si je suis capable de résoudre les conflits lors du travail de groupe, cela m'aidera certainement beaucoup pour gérer mes relations avec les élèves, et les relations entre les élèves.
50	
55	Comme je n'ai jamais eu l'habitude de tenir un journal, quand j'ai appris qu'il faudrait remettre en tant qu'épreuve finale un "journal d'apprentissage", je ne savais pas comment m'y prendre, ce que j'écrirai, ce qui mériterait d'être noté, ce qui ne le serait pas... Je parlerai de ce qui m'aura causé une impression profonde et ce que j'aurai appris de ce cours afin de faire de ce journal d'apprentissage non pas un simple produit pour avoir une note, mais un document à partir duquel réfléchir, me souvenir, un document utile pour l'avenir, telles que sont ses premières intentions.
60	
	13/9/2017
65	Aujourd'hui nous devons élaborer des fiches de préparation pour les deux leçons dans ADO 1 et TAXI. Une expérience "mémorable" car notre groupe ne savait absolument pas ce que nous devrions mettre dans les fiches. Au début, nous avons pensé que "l'utilisation de "on" et de "nous" constituerait une compétence, et alors nous l'avons mis dans la colonne des compétences, puis ensuite nous avons trouvé que cela conviendrait mieux aux contenus de la leçon, si bien nous l'avons mis dans la colonne des contenus. Et là ce que nous devrions mettre dans la colonne des compétences devenait une grande question.
70	De plus, nous avons conçu de manière très détaillée les démarches d'apprentissage dans la colonne des contenus, étudiant les objectifs de chaque activité. Mais après les remarques de <i>chi</i> ² K ³ , nous nous sommes rendus compte qu'en fait tout était beaucoup plus simple. Pour les contenus, il suffit d'indiquer les parties à enseigner, et pour les compétences, il s'agit en fait les compétences en compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et en expression écrite...
75	
80	Quand Côté est venue voir où on en était, notre groupe était en train de refaire le travail. Bien que le résultat ne soit pas parfait, que Côté doive faire des remarques, des rectifications sur beaucoup de choses, mais j'ai déjà compris comment élaborer la "préparation" . De plus, j'ai expérimenté l'utilité de la discussion de groupe . Sans les camarades qui s'encourageaient mutuellement, qui plaisantaient parfois pour rendre l'ambiance plus détendue, tout le travail à refaire serait bien fastidieux et ennuyeux. De cette entraide, nous avons accompli la mission qui nous était confiée, et nous pourrions en être fières !
85	Ensuite ce fut le tirage au sort pour faire une paire. Ce qui a rendu certaines

² *chi* = terme d'adresse respectueux, signifiant "sœur aînée".

³ K : nom de la jeune enseignante nouvellement recrutée.

90	camarades contentes, certaines tristes, certaines satisfaites, ce qui en a fait râler d'autres... mais le plus difficile était encore devant nous. Dans une équipe, il faudra qu'on se prête mutuellement assistance afin que la séance de cours soit la plus efficace possible. Et tout d'abord nous devons concevoir une fiche pédagogique très détaillée. Comme il s'agit du travail habituel mais important de l'enseignant, nous devons faire beaucoup d'efforts. Je sais que parfois il y aura des situations imprévues auxquelles nous n'avons pas pensé lors de la conception de la
95	préparation. A ce moment là, il sera indispensable que nous soyons flexibles, que nous maîtrisions les connaissances pour que le cours puisse bien se dérouler.
100	20/9/2017 – 3/10/2017: Elaboration et rectification de la fiche pédagogique C'est la première fois que j'élaborais une fiche pédagogique suivant les normes en usage, ce qui a causé à moi comme à H, ma coéquipière, bien des difficultés. J'avais beau faire des recherches sur le net mais je n'ai pas pu trouver d'idées pour enseigner, car la plupart du temps les données sur les exercices, le cours étaient en anglais ou que la présentation de l'utilisation [des connaissances] était juste un monologue... alors que nous devons simuler une classe de français deuxième langue étrangère et utiliser le vietnamien le moins possible.
105	De plus, nous avons aussi rencontré des difficultés dans la présentation de la fiche. Bien que nous soyons en troisième année, nous n'étions pas très sûres de notre niveau de français, c'est pourquoi nous avons choisi la façon la plus simple, du premier abord : écrire d'après les étapes des activités des élèves. Pour les résumés existant dans le manuel, nous n'avions qu'à donner un nom au tableau et indiquer le numéro de la page. A vrai dire, nous trouvions la fiche trop peu détaillée, avec
110	pleine d'omissions, mais nous ne savions pas comment la corriger. Pendant les deux semaines de préparatifs, nous avons continué à rechercher des images, des documents sur les formes d'enseignement, sans grand résultat. En effet, d'après la progression d'ADO 1, le document que nous aurions à enseigner se
115	trouvait à la leçon 10, niveau débutant, ce qui veut dire que beaucoup de savoirs restent encore inconnus des élèves, et que nous ne pourrions pas utiliser les outils linguistiques que nous connaissons mais qui ne se trouvent pas dans le programme, par exemple nous ne pourrions pas expliquer par des pronoms relatifs ou des propositions relatives alors que nous en serons à l'enseignement de
120	l'adjectif possessif Ce fut d'ailleurs la période de grands changements. Tout d'abord il s'agissait de réunir les deux "classes" de 12 "élèves" ⁴ chacune en une seule classe, ce qui conduit à la répartition du temps d'enseignement de sorte que chaque étudiant puisse s'entraîner à faire cours deux fois. Puis ensuite ce furent des discussions pour rectifier les fiches pédagogiques.
125	Grâce à la consultation des autres fiches pédagogiques des camarades de la classe et les remarques, suggestions de Côté, nous nous sommes attelées à la modification de notre propre fiche. Cette fois-ci, nous l'avons fait plus détaillée, plus précise, avec à la fois les activités de l'enseignant et celle des élèves. Nous indiquions aussi
130	là où il faudrait utiliser les images (y compris celles qui se trouvent dans le manuel). Je trouvais qu'entre la fiche initiale et la première modification il y avait un grand progrès.
135	Au cours du premier changement, j'ai acquis une expérience sur la présentation de la fiche pédagogique : plus c'est détaillé, le mieux c'est . La présentation détaillée nous aide à réfléchir et à analyser la séance de cours sous plusieurs aspects et à prendre conscience des omissions, des erreurs précédentes, à compléter nos

⁴ Il s'agit ici de simulations de classe, avec les élèves-professeurs jouant le rôle d'élèves et d'enseignants.

	<p>140</p> <p>145</p> <p>150</p> <p>155</p> <p>160</p> <p>165</p> <p>170</p> <p>175</p> <p>180</p>	<p>documents. C'est très utile pour l'élaboration des fiches, voire même pour les séances de classe, surtout quand il s'agit d'enseignants manquant d'expérience comme nous.</p> <p>Cependant, comme je l'ai dit, la modification du calendrier a causé des difficultés pour remettre le travail à la date prescrite. Au début, il était prévu que nous ayons au moins une semaine pour nous préparer, mais comme il fallait dégager du temps pour les cours manqués, nous avons dû nous dépêcher, ce qui fait que nous n'avions pas eu le temps de corriger les fautes d'orthographe ni de compléter certains contenus. Grâce à l'aide de Côté, nous avons pu corriger nos fautes et les résultats de la seconde modification étaient nettement meilleurs. Côté nous a dit de lui remettre la version papier de la fiche pédagogique avant de faire cours. Je vois que je devrai relire tout ce que j'ai préparé. Pour la fiche, même si on l'a achevée, il vaut mieux la relire. Et la relecture doit se faire un certain temps après le moment initial, pour plus de recul et plus de sérénité. Si j'ai l'occasion, je ferai relire ma fiche par quelqu'un d'autre pour un regard plus objectif, car lorsqu'on évalue son propre produit, c'est difficile d'avoir des remarques justes.</p> <p style="text-align: right;">09/10/2017</p> <p>Les deux premiers groupes à faire cours, c'était celui de Ti-C et celui de Ta-Th. Le premier groupe a su utiliser la vidéo pour rendre la séance de classe plus animée. En particulier, C se comportait comme une réelle enseignante, s'approchait des élèves pour leur parler. Elle avait une assez bonne prononciation, et rectifiait même celle de ses camarades. Bien qu'au milieu de la séance elle ait reçu un coup de téléphone de sa famille qui la faisait pleurer beaucoup, je l'ai beaucoup admirée parce qu'elle avait recouvré très vite son calme pour reprendre le cours. Dans l'avenir, lorsque je serai enseignante, il se peut que je rencontre un problème alors j'essaierai de dominer mes émotions et d'accomplir mes responsabilités envers les élèves tout en gardant une attitude sereine.</p> <p>A la fin du cours, nous avons échangé sur le travail des deux groupes, et j'ai appris encore beaucoup de choses. Tout d'abord, il faut varier la façon de poser des questions, ne pas toujours utiliser les mêmes mots, pour éviter la monotonie, ne pas écrire des mots vietnamiens au tableau lorsqu'on enseigne une langue étrangère, et indiquer d'abord l'objectif de la question pour laisser aux élèves le temps de réfléchir avant de les faire travailler. Pour le deuxième groupe, Côté pense qu'il est bon de s'entraider pendant le cours, mais il faut faire de sorte qu'il y ait seulement un qui enseigne. Tout d'abord, dans la réalité, nous ne pourrions que travailler seuls. Et puis quand il y a deux personnes qui font deux choses différentes, cela ne permet pas aux élèves de se concentrer. Et enfin, éviter de se heurter quand on se déplace dans la classe.</p> <p>Autre chose encore, la consigne, comment faire lorsque les élèves ne comprennent pas ? H propose deux solutions : parler lentement, préciser chaque idée, ou écrire au tableau. C avance l'idée suivante : prévoir plusieurs étapes, ce qui me fait penser aux types d'exercices où pour faire la phrase suivante l'on doit se servir des données de la phrase précédente (par exemple faire une enquête dans la classe sur les préférences des élèves et faire rédiger en suite un petit texte à partir des informations recueillies). Je trouve ces solutions réalistes et je dois m'en souvenir pour un réinvestissement ultérieur.</p>
--	--	--

		10/10/2017
185	<p>Cette fois-ci les groupes qui enseignent sont les étudiants de la classe de Mme U⁵, qui se servent d'un autre manuel, <i>Le nouveau Taxi</i> et il s'agit d'un thème qui intéresse beaucoup les filles : le shopping.</p> <p>Lorsque Tr et Ni faisaient cours, la partie Jeux n'était pas très motivante. A la fin de la séance, nous avons discuté ensemble sur l'origine du problème et les solutions.</p>	
190	<p>D'une part, la consigne était difficile, les élèves ne savaient pas comment faire, mais je pense qu'il s'agissait d'un problème surtout psychologique, car nous n'étions plus motivés du tout pour prendre la parole en classe ou pour participer à un concours – sans doute les douze dernières années nous ont-elles rendus saturés ? Côté nous a donné des conseils - on peut motiver la participation des élèves par des récompenses matérielles – un cadeau - ou intellectuelles – des bons points</p>	
195	<p>mais l'essentiel est de connaître les caractéristiques de la classe. Pour une classe qui a peu de récompenses, cela motivera les élèves. Mais pour certains autres publics comme la plupart des publics de lycéens, cela les ennuiera. Par ailleurs, pour animer une ambiance morose, il faut avoir de l'expérience, s'entraîner et ce n'est pas toujours la première fois qu'on réussit. Il est difficile de gérer une classe,</p>	
200	<p>et l'enseignant doit avoir de l'expérience et se former à cela.</p> <p>A partir de ce problème, je vois qu'avant de faire cours dans une classe, il faudra qu'on se renseigne sur les élèves, non seulement sur leur niveau mais également sur la façon de communiquer, la manière d'enseigner à laquelle ils sont habitués.</p>	
205	<p>De plus, je devrai faire des visites de classe, le plus possible afin d'observer, d'acquérir davantage d'expérience. A partir des réactions des élèves face aux activités des collègues, je saurai trouver des pratiques convenables.</p>	
210	<p>Pour le deuxième groupe, quand ce fut le tour de YN, je pensais que les élèves ne pourraient pas la suivre. Car ils devaient à la fois répéter le mot, trouver le sens de ce mot à travers une image et noter le sens en vietnamien. Mais c'est lorsque Côté a pointé le problème que j'ai compris qu'il ne faudrait pas confier aux élèves trop de tâches à la fois et être cohérent. Alors je trouve qu'on pourra faire observer deux fois aux élèves, la première fois juste écouter et répéter, pendant qu'ils observent l'image, puis la seconde fois ils se concentrent pour deviner le sens du mot ; et puis on pourra leur donner un jeu lexical pour renforcer leur acquisition,</p>	
215	<p>comme ça ils apprendront mieux.</p> <p>Une autre expérience apprise de la séance des deux camarades concerne le jeu des mots croisés : il vaut mieux faire faire tout le jeu même si le mot-clé est trouvé, afin d'exploiter tous les documents disponibles, ce qui permettra de contrôler les connaissances des élèves et d'éviter cette impression d'inachevé chez certains.</p>	
220	<p>Quand ce fut le tour de A-Hai, leurs pratiques trahissaient la pression qu'elles subissaient. Parfois elles parlaient très bas, et serraient les mains inconsciemment. Même lorsqu'elles demandaient aux élèves de répéter leur réponse, elles se montraient très timides. Elles étaient tellement sous pression qu'elles oubliaient même d'évaluer la réponse de l'élève. Nous avons l'impression d'écouter deux personnes en train de se parler et nous étions très surprises devant la consigne demandant à nous trois de parler. Elles-mêmes n'arrivaient pas à déterminer la phrase du dialogue qui revenait à chaque personne et à la fin du cours, la situation était un peu confuse. Côté disait qu'elles ne pourraient pas oublier d'évaluer les réponses de l'exercice de compréhension orale, sinon la transcription serait inutile et les élèves auraient l'impression qu'ils avaient entre leurs mains quelque chose</p>	
225		
230		

⁵ Mme U = c'est nous-même, chargée ce module *Construction des compétences d'enseignement* en parallèle avec Mme T. Pour des raisons administratives, ont été réunies deux classes de 12 étudiants (l'une de nous-même, l'autre de Mme T).

	de nouveau. Quant à moi, je trouvais que leurs démarches étaient plutôt rationnelles, même le moment choisi pour distribuer la transcription de l'enregistrement. Si elles avaient été moins impressionnées pour observer la classe et écouter les élèves, leur cours aurait été nettement meilleur.
235	Par conséquent, on peut voir que l'attitude de l'enseignant a un impact sur l'acquisition des élèves . Le manque de confiance de l'enseignant rend les élèves hésitants. De plus, il faut toujours évaluer la réponse [de l'élève], bien maîtriser le corrigé pour faire face aux imprévus.
240	La semaine prochaine, ce sera notre tour, nous avons demandé à certains amis de jouer le rôle d'élèves afin de nous entraîner avant le passage devant la classe, et nous avons découvert certains problèmes techniques : les couleurs, les effets des lettres de notre préparation Powerpoint, l'usage de certains mots, la modification des consignes... A partir de là, j'ai pris conscience de l'importance des préparations avant le cours et les remarques des autres . Nous avons procédé à la rectification des erreurs, sans être tout à fait rassurées.
245	17/10/2017
250	Plus on s'approchait de 9h, plus je devenais nerveuse. Je sentais mes mains devenir toutes froides. En faisant cours, j'entendais presque le battement de mon cœur ; j'avais peur de me relâcher et d'oublier ce que je devais dire, si bien qu'il me suffisait d'entendre la réponse d'un élève ou de voir un autre faire un signe de tête que déjà je passais à la partie suivante. Lorsque j'ai terminé ma préparation, avec du recul, je me suis aperçue que j'avançais à un rythme trop rapide et que je n'avais pas fait attention aux élèves, pour voir s'ils étaient capables de comprendre ou non. Mes camarades pouvaient suivre car ils savaient ce qu'étaient les adjectifs possessifs, mais pour les petits élèves qui en seraient au premier contact, ils auraient certainement beaucoup de difficultés pour comprendre, voire même impossible de comprendre quoi que ce soit.
255	De plus, nous avons complètement oublié de distribuer les exercices. Au moment de la consigne, nous n'avons pas fait attention au son qui n'était pas assez fort, si bien que les élèves n'avaient pas saisi toutes les questions et ils étaient embarrassés quand ils faisaient les exercices. Côté a fait des remarques sur notre façon de concevoir les exercices, car elle voyait que nous ne visions que les objectifs cognitifs et non le réinvestissement tel qu'il avait été énoncé au début de la leçon. En fait, il s'agissait d'une grande omission de notre part ; nous pensions que pour le niveau A1 il suffirait de donner des exercices simples, faciles à faire pour être dans les temps d'une séance de cours. Grâce aux remarques de Côté et celles de la classe, j'ai compris qu'il faudrait que je maîtrise mieux mes émotions, que je me soucie un peu plus de la compréhension des élèves, que j'élabore des objectifs en adéquation avec leur niveau mais que je prévois quand même un certain degré de difficulté et surtout que je me concentre sur les objectifs importants, quitte à outrepasser les étapes mineures . Evidemment nous ne modifierons pas toute notre fiche pédagogique mais il ne s'agira pas de faire tout ce que nous aurons prévu pour oublier de nous intéresser à l'acquisition des élèves.
260	
265	
270	
275	Nous avons pris acte de certaines remarques des camarades. J'ai parlé trop vite, et je devais faire attention à certaines fautes de prononciation. Néanmoins, devant certaines idées émises, nous avons discuté pour défendre notre point de vue. En effet, nous avons utilisé des images pour illustrer les objets dont les mots se trouvaient dans le dialogue à compléter et en même temps nous avons prévu six images pour le tirage au sort. Au moment de la préparation de la fiche, j'avais décidé de me servir du tirage au sort pour augmenter le caractère fortuit et la
280	

	<p>285</p> <p>290</p> <p>295</p> <p>300</p> <p>305</p> <p>310</p> <p>315</p> <p>320</p> <p>325</p> <p>330</p>	<p>capacité de réaction, la mémorisation des mots des élèves. Le fait de montrer des images sur le powerpoint avait pour but de mobiliser la réflexion de toute la classe afin que tout le monde puisse se préparer, avoir des mots en tête avant de prendre la parole. Cela prouve que toutes les étapes, toutes les activités doivent viser les objectifs de la leçon, pour éviter une perte de temps inutile.</p> <p>En même temps que notre groupe, il y avait aussi celui de YN et Q qui devaient enseigner la phonétique. Elles s'étaient beaucoup investi dans les explications et les documents, mais les résultats n'étaient pas très bons à cause de leur façon de procéder, surtout pour le premier exercice : il fallait observer la carte, écouter le nom des lieux et les relier pour l'itinéraire correspondant. Nous n'avions pas eu le temps d'examiner les lieux ni de parcourir les questions que déjà l'exercice de compréhension orale commençait. De plus, bien que YN ait relié progressivement les lieux sur le powerpoint, elle ne nous a pas prévenus de son travail, si bien que certains camarades et moi-même avons écouté et refait l'exercice avec application. Lorsque nous avons relevé la tête, il y avait un itinéraire au tableau sans que nous sachions comment il avait été dessiné. L'exercice était achevé sans que je sois certaine si ma réponse était juste ou non.</p> <p>De là, je pense que la consigne doit être analysée puis vérifiée auprès des élèves.</p> <p>On doit poser des questions pour voir s'ils ont bien compris la consigne, sinon leur donner des indications nécessaires. L'exercice doit être corrigé pour que toute la classe arrive à faire l'exercice, faire lire la classe à voix haute, ou préciser la réponse, que ce soit sur le powerpoint ou au tableau. Au cours de mon observation de classe, j'ai vu que YN était assez sûre d'elle, avec une attitude qui se rapprochait de celle d'une véritable enseignante. Quant à Q, elle ne se sentait pas très rassurée et c'est pourquoi elle s'appuyait sur le bord de la table à la recherche d'un appui. Comme sa voix n'était pas très forte, la consigne était un peu difficile à comprendre – de plus parfois elle ne découpait pas sa phrase comme il fallait. Bien qu'elles se soient beaucoup investies dans l'exercice, leur manière de procéder, leur guidage ainsi que le contenu du powerpoint ne concordaient pas, ce qui rendait difficile le suivi. C'est ce qui doit être pris en compte pour le prochain stage : beaucoup s'investir c'est bien mais il faudra que les images et les paroles soient concordantes pour faciliter la compréhension des apprenants.</p> <p>Autre chose à faire attention : ne pas poser la question "Qu'est-ce que nous avons appris aujourd'hui?" au moment de la synthèse – parfois ça n'a pas de sens, mais il suffira de guider les élèves pour qu'ils arrivent à mentionner les idées principales. (Mais ce n'est pas à nous de faire un résumé pour les élèves comme notre groupe l'a fait car en faisant ainsi nous ne pourrions pas déterminer le degré de compréhension des élèves). La synthèse à la fin de la leçon est tout un art pour laisser les élèves apporter eux-mêmes la réponse et se créer un système dans leur esprit.</p> <p style="text-align: right;">20/10/2017</p> <p>Aujourd'hui pour la première fois je change de place. Après avoir joué pendant trois fois le rôle d'élève, je deviens observatrice, et je pense que j'apprendrai beaucoup de choses à partir de ce nouvel angle de vue.</p> <p>De cette place, les pratiques d'enseignement de V et de L me donnaient un peu de souci, car elles semblaient <i>laisser les élèves comprendre eux-mêmes les contenus et il n'y a pas eu de synthèse indispensable</i>. Peut-être ont-elles tiré une leçon des pratiques de mon groupe – jugées traditionnelles - l'enseignant dispensant des connaissances aux élèves qui restent passifs – et elles voulaient sans doute mobiliser l'autonomie des élèves dans la compréhension mais ce faisant elles ont oublié certains éléments que je pense essentielles pour une séance de classe : ce</p>
--	---	---

	<p>335</p> <p>340</p> <p>345</p> <p>350</p> <p>355</p> <p>360</p> <p>365</p> <p>370</p> <p>375</p> <p>380</p>	<p>que les élèves doivent acquérir et comment ils les utilisent. En effet, lorsque Côté a demandé aux camarades qui jouaient le rôle d'élèves "qui a l'impression de ne rien apprendre après le cours", un grand nombre d'élèves ont levé le doigt. V et L devaient être très tristes.</p> <p>Si l'enseignement n'a pas été efficace, c'était également en partie parce qu'elles maîtrisaient mal les différentes étapes et les choses se sont déroulées de façon discontinue, difficiles à suivre. Leur travail se chevauchait : V devait enseigner la partie <i>quel, quelle, quels</i> et <i>quelles</i> mais elle avait oublié son powerpoint et quand ce fut le tour de L d'enseigner un autre point grammatical, c'était la partie de V qui était projetée à l'écran, créant de la confusion. A mon avis, au lieu de projeter la leçon de V, L aurait dû passer directement à ses diapositives pour assurer la cohérence de son cours.</p> <p>Pour ce qui est du dernier jeu, la consigne était assez longue et difficile à comprendre ; comme les "élèves" aimaient leurs camarades, même s'ils n'avaient pas compris ils disaient quand même "oui" pour que l'enseignante puisse continuer. Je pense qu'il s'agissait là d'une situation tragi-comique. Par conséquent il est indispensable de vérifier si les élèves ont compris ou non. On peut observer leur visage, leur expression, leur attitude, on peut leur demander de répéter ce qu'ils devront faire.</p> <p>J'ai appris une autre chose de cette séance : la manière de faire des remarques, des propositions. Pendant les séances post-observation, U prend toujours la parole pour dire ce qu'elle pense. Je ne pense pas qu'elle le fait exprès, mais sa façon de s'exprimer peut facilement générer des malentendus. Ainsi, quand on évalue, on doit toujours choisir ses mots, être prudent et toujours dans un esprit d'entraide en vue de progresser.</p> <p>Le deuxième groupe était celui de B et H ; elles avaient deux activités principales : classer les questions, répondre et ce dans deux colonnes, celles de l'acheteur et celles du vendeur, et un exercice de dialogue. Le plus chez elles, elles expliquaient toujours en détail avant de faire démarrer les activités et elles savaient garder leur calme, indispensable, bien que l'heure avance et qu'il ne leur reste plus beaucoup de temps pour achever leur préparation. Evidemment, il y avait de petites erreurs – oublier de demander aux élèves de se corriger mutuellement l'exercice, si bien qu'au début les groupes ne s'échangeaient pas les copies et il n'y avait pas de division en deux colonnes A et B ; pas de séparation entre les enseignements (H écrivait la consigne au tableau alors que B expliquait), des fautes de prononciation... Mais dans l'ensemble, elles avaient peu d'activités mais il y avait tous les contenus nécessaires pour la révision et cela répondait aux objectifs d'enseignement. C'est pourquoi je pense qu'elles avaient plutôt réussi leur cours. Il suffirait de revoir le nombre des phrases à classer – c'était trop long – et la manière de procéder – faire coller les phrases au lieu de les numéroter (les élèves ont seulement indiqué le numéro sans lire la phrase en entier) et elles auraient amélioré leur fiche pédagogique.</p> <p style="text-align: right;">24/10/2017</p> <p>L'enseignement du groupe de U-M aujourd'hui m'a apporté beaucoup de choses nouvelles sur la façon d'écrire au tableau : <i>si l'enseignant écrit trop vite, à la hâte, les élèves penseront que cette partie n'est pas importante ; ne pas utiliser les abréviations, ne pas faire de fautes d'orthographe...</i> Si l'enseignant fait une faute, l'enseignant devra avoir le courage de reconnaître sa faute devant les élèves, et ne la corrigera pas "discrètement".</p> <p>Elles ont dépassé de trois minutes le temps imparti, c'est pourquoi la classe a discuté pour en trouver le motif et les solutions : <i>comment ne pas trop dépendre</i></p>
--	---	---

	<p>385</p> <p>390</p> <p>395</p> <p>400</p> <p>405</p> <p>410</p> <p>415</p> <p>420</p> <p>425</p> <p>430</p>	<p><i>du powerpoint et arriver à respecter le temps prévu tout en ayant une présentation nette au tableau ?</i> A partir de là, nous avons vu que leurs deux premières activités étaient à peu près similaires, il s'agissait de lire et de sélectionner les structures "demander la permission" et autoriser quelqu'un à faire quelque chose ; ainsi elles pourront fusionner leurs activités. De plus, elles ont perdu trop de temps pour l'opération d'analyse du début, ce qui a réduit le temps de préparation au dialogue à la fin, ce qui sera difficile à faire pour des élèves de niveau pas très élevé.</p> <p>La présentation des documents aux élèves est également importante. On ne doit pas "faire des économies" et employer des mots trop petits, trop peu nets, détacher la partie difficile à suivre mais donner la priorité à un usage facile du document. Lors de la correction, orienter les élèves en indiquant la ligne, le mot, donc faire numéroter les lignes avant par les élèves.</p> <p>Le groupe de N et Y a conclu la séance d'ADO par une révision générale ; elles voulaient que les élèves revoient tout le vocabulaire, la grammaire, les structures, arrivent à écouter, à s'exprimer, à lire et à écrire si bien <i>qu'elles ne pouvaient pas déterminer avec précision les objectifs principaux du cours</i>. Au lieu de réserver du temps à l'entraînement à l'expression orale comme elles l'ont prévu dans leur préparation, elles ont réservé trop de temps à la grammaire. Par conséquent, les démarches ont beau être logiques, mais la réalisation en est une autre chose bien importante.</p> <p>Ce que j'ai le plus retenu de cette séance de cours, c'est lorsque les élèves chantaient avec l'enseignante. Dans le rôle d'une élève, ayant dû participer à ce "chœur forcé", je n'ai pas pu réprimer mon fou rire lorsque la voix de l'enseignante était pure comme celle du rossignol alors que les élèves chantaient comme ... un disque rayé. Le groupe d'enseignantes a modifié exprés les paroles de la chanson pour entraîner les élèves à la grammaire, mais ce faisant, des problèmes ont surgi : l'écoute n'a pas été entière et n'a pas eu de prolongation – car les élèves avaient réutilisé leurs connaissances grammaticales pour faire des exercices avant ce moment. De plus, la chanson elle-même n'a pas pu exploiter tout le vocabulaire sur les vêtements, les couleurs... si elles avaient pu profiter de ce document apporté de l'extérieur, elles auraient pu réduire la révision du vocabulaire du début, afin de profiter au mieux du support trouvé.</p> <p>Ainsi, j'ai appris encore une chose, à savoir exploiter au maximum les documents utilisés, y compris ceux qu'on a trouvés hors du manuel.</p> <p>Pour que l'activité d'expression orale soit plus motivante, l'image d'illustration choisie doit être plus claire dans son contenu au lieu de laisser les élèves l'interpréter librement et s'en servir au moment qu'il leur plaira. Les camarades n'ont pas su harmoniser les images choisies pour le Powerpoint avec celles du manuel (suite à un problème d'électricité, elles n'ont pas pu projeter des diapos avec des documents similaires à ceux du manuel, mais seulement une diapo comprenant plusieurs images). De ces pratiques, j'ai acquis comme expérience : ne pas être trop "gourmande" en documents, mais l'essentiel c'est d'exploiter tout ce dont on dispose.</p> <p>Enfin, faire attention à l'usage des termes d'adresse. Avec un élève, on peut utiliser "tu" mais si on s'adresse à toute la classe sera "vous". Plusieurs groupes ont rencontré ce problème, mais c'est aujourd'hui qu'il a été clarifié.</p> <p style="text-align: right;">31/10/2017</p> <p>Le groupe de U-<i>anh</i>⁶ T et celui de La-Li ferment l'étape 1 des préparations. Le groupe de U a rencontré beaucoup de difficultés : comme leur ordinateur</p>
--	---	---

⁶ *anh* T : *anh* terme d'adresse utilisé pour désigner quelqu'un – un homme - de plus âgé, à qui l'on doit du respect. Bien que T soit dans la même classe que les autres étudiantes, il est manifestement plus âgé qu'elles.

	<p>435</p> <p>440</p> <p>445</p> <p>450</p> <p>455</p> <p>460</p> <p>465</p> <p>470</p> <p>475</p> <p>480</p>	<p>n'était pas compatible avec le projecteur, ils ont dû se servir d'un autre ordinateur. La vidéo du début n'était pas bonne si bien qu'elle n'avait pas rempli son rôle d'amorce. Et puis elle ne marchait pas bien, ne s'arrêtait pas au bon moment (elle dépassait le numéro visé avant de s'arrêter), ce qui gênait la prise de notes des élèves. Sans compter le fait que le groupe avait perdu du temps – non indispensable – pour enseigner les nombres de 0 à 70 et avait sauté la partie d'expression écrite qui était pourtant le moment essentiel du cours.</p> <p>Les problèmes rencontrés par le groupe indiquent l'importance des préparatifs avant le cours, il faut essayer les outils, surtout les équipements. Les résultats que nous obtiendrons dépendent étroitement des préparatifs que nous aurons faits.</p> <p>Je peux dire que la séance de remarques post-observation était la plus tendue de toutes, car U était très remontée, elle disait qu'elle avait rappelé <i>anh T</i> de parler plus fort, mais lui ne le faisait pas, ne se servait même pas du micro et "dialoguait seul avec le tableau".</p> <p>U s'était aussi substituée à <i>anh T</i> pour faire des explications à sa place, ce qui a attiré des remarques des autres camarades. En particulier, C était très en colère devant les reproches de U envers <i>anh T</i>, et elle a dit que T avait fait de son mieux.</p> <p>La discussion entre elle et U était très animée, personne n'écoutait l'autre et avançait ses propres arguments. Si <i>Cô</i> n'était pas intervenue, l'histoire n'aurait pas eu de fin. Elle nous a appris quelque chose de très utile : si on veut que l'autre corrige après l'observation de son cours, on pourra lui parler à part, être constructif et on doit éviter de pointer ses fautes devant tout le monde.</p> <p>A vrai dire, j'étais très tendue, stressée lorsque j'assistais à la discussion animée entre mes deux camarades. Je ne sais pas si c'était seulement U qui avait préparé la fiche en détail, mais j'ai peur de sa façon radicale pour montrer les fautes de son co-équipier. Evidemment la prestation de <i>anh T</i> avait beaucoup de problèmes, mais U aurait dû s'y prendre autrement. Quand on travaille en équipe, on doit accepter qu'il s'agit d'un produit collectif et on doit être prêt à le défendre et à s'entraider dans le groupe.</p> <p>En revanche, le travail du groupe La-Li a reçu beaucoup de remarques positives de <i>Cô</i>. Moi-même j'ai trouvé que leurs pratiques étaient dynamiques et motivantes. J'ai appris comment combiner plusieurs compétences dans chaque activité. Elles avaient vraiment l'air d'enseignantes enthousiastes, dynamiques ; elles se déplaçaient souvent pour aider les élèves et leur donner des explications quand ils n'avaient pas très bien compris. Par exemple, pour l'exercice sur les nombres, il fallait les placer dans des contextes (des phrases) et après avoir appris du vocabulaire, les élèves apprendraient à faire des phrases à partir des mots acquis.</p> <p>De plus, j'ai appris que lors du travail de groupe, demander les élèves de s'observer mutuellement, ce qui contribue à consolider les connaissances et à entraîner les apprenants à réagir.</p> <p>Evidemment, elles avaient de petites choses à rectifier, comme par exemple il vaudrait mieux ne pas étaler le jeu sur les nombres sur deux diapos, ou parler moins vite – La était parfois inaudible – et puis elle se déplaçait un peu trop et les élèves avaient du mal à la suivre. Cependant, dans l'ensemble c'était un cours assez intéressant, motivant, et relaxant après des séances stressantes.</p> <p style="text-align: right;">7/11/2017</p> <p>Pour moi cette séance de bilan était vraiment très significative lorsque les deux groupes qui avaient fait des préparations à partir d'ADO et du <i>Nouveau Taxi</i> se sont mis ensemble pour discuter du travail effectué ainsi que des points positifs et négatifs de chaque groupe. En général, les deux parties ont reconnu qu'il y avait des problèmes dans la coordination des séances de classe, rendant les contenus</p>
--	---	---

485	pas vraiment cohérents. Toutes les compétences n'ont pas été enseignées, celles qui concernent la communication étaient encore réduites – particulièrement les activités d'expression écrite. Nous avons appris qu'on pourrait donner aux élèves le devoir d'expression écrite à faire à la maison (évidemment avec les explications de l'enseignant en classe) afin de répondre à la construction des compétences nécessaires.
490	Le groupe du <i>Nouveau Taxi</i> trouve que la répartition des tâches entre les équipes n'a pas été très rationnelle, ce qui fait que certaines équipes avaient eu beaucoup plus de travail que les autres, par exemple la partie grammaticale dévolue à V et à Q. Là, Côté nous a fait prendre conscience que parfois le temps imparti était réduit
495	alors que les connaissances à transmettre nombreuses, et alors la mission de l'enseignant était précisément de prévoir dès la préparation de la fiche pédagogique : lesquelles des connaissances étaient déjà connues ? Lesquelles seraient des nouvelles ? Sur quoi insister ? Sur quoi pourrait-on simplifier ?... Côté a illustré cela par un exemple : suite à la réorganisation du programme de formation,
500	les formatrices ont dû se charger à la fois de l'enseignement du vocabulaire et de celui de la grammaire au lieu de confier à l'équipe responsable de l'expression et de la compréhension orales l'enseignement du vocabulaire et à celle responsable de l'écrit celui de la grammaire comme auparavant. Les formatrices se sont arrangées pour garantir l'enseignement de l'essentiel.
505	De plus, les équipes n'ont pas su se servir des documents non exploités par l'équipe précédente, ce qui a conduit à des lacunes dans les contenus d'enseignement. Par conséquent, lors des stages à venir au collège et au lycée, nous devons nous renseigner sur le rythme d'enseignement-apprentissage de la classe pour faciliter notre tâche , sinon on aura des problèmes.
510	Côté nous a fait part des aspects à prendre en compte quand on évalue une séance de classe. Au point de vue vestimentaire, elle nous a fait des compliments, disant qu'on était vêtus sobrement, et qu'on n'avait pas des cheveux teints. Je me souviens, la plupart d'entre nous étaient habillées comme pour les cours du quotidien : chemisier, jean ; certaines s'étaient légèrement maquillées, avaient
515	mieux soigné leur façon de s'habiller, comme C, Li, U... afin de créer une bonne impression dès le début.
520	Je pense que nous serions plusieurs à avoir des points en moins pour les critères niveau de langue car notre prononciation avait plus ou moins des problèmes. Sans compter que les premières équipes devaient également se servir du vietnamien pour expliquer certains mots, certaines structures difficiles. Comme nous étions tous très stressés, il nous a été difficile d'être à l'aise dans les interactions, par le regard, par les gestes. Côté nous a dit de ne pas rester auprès d'un seul groupe d'élèves , car les autres pourraient ne pas nous entendre ou devenir jaloux et ne nous écouterait plus.
525	Nous devons respecter les démarches de la fiche pédagogique mais il faudra être suffisamment flexible pour modifier la fiche afin de l'adapter aux réalités du terrain, mais faire de sorte que les connaissances essentielles soient transmises au cours de la séance, quitte à abandonner certains détails pas très indispensables.
530	L'utilisation du matériel pédagogique joue aussi un rôle important. Sur ce point, je trouve que la plupart des équipes étaient encore trop dépendantes du powerpoint, se servaient peu du tableau et c'est pourquoi les élèves ne prenaient pas beaucoup de notes et ne se souvenaient pas beaucoup de ce qui avait été enseigné. Je me dis qu'il faudra que je change de pratique, faire de sorte que les élèves prennent eux-mêmes des notes ou au moins leur dire de noter ce qui est
535	important. De plus, l'utilisation du projecteur de certaines équipes n'a pas été très

	540	<p>efficace ; cela prenait tout l'espace du tableau si bien que certaines prévisions initiales n'avaient pas pu se réaliser.</p> <p>Le dernier critère d'évaluation a été l'exactitude du contenu à enseigner. Nous devons le maîtriser, rectifier nos erreurs quand c'est nécessaire, surtout quand on utilise le tableau. Côté nous a dit que dans certains établissements scolaires, on organisait même les concours de présentation du tableau. Donc comment écrire au tableau s'avère important pour l'enseignant.</p>
	545	<p>Ensuite avant de terminer nous avons effectué un tirage au sort pour former des groupes. Je devrai travailler avec <i>anh</i> Th et <i>chj</i> Y pour le vocabulaire, et on sera le deuxième groupe à présenter notre travail. A vrai dire, depuis longtemps j'ai entendu des remarques de Ta et de N sur la façon de travailler de mes deux nouveaux co-équipiers (pendant la première étape N a travaillé avec <i>chj</i> Y et Ta avec <i>anh</i> Th) et je suis inquiète car peut-être je ne serai pas "compatible" avec eux. Toutefois, comme l'a dit Côté, on ne peut pas toujours travailler avec qui on veut... c'est pourquoi je devrai faire des efforts.</p>
		8-20/11/2017
	555	<p>Grâce aux préparations de la première étape, je sais comment présenter une préparation plus détaillée, plus claire, je sais que je dois faire attention à déterminer les objectifs de chaque partie. Je me souviens de mon défaut, je parlais trop vite, les élèves ne pouvaient pas me suivre, si bien que je me suis entraînée à parler plus fort, plus lentement, plus clairement. Et pourtant j'ai rencontré pas mal de difficulté au cours de la seconde étape dans la préparation des fiches pédagogiques.</p>
	560	<p>Première difficulté : <i>le nombre de tâches que j'ai à accomplir pendant une semaine.</i> C'est la période où je suis toujours tendue comme une corde suite à la pression subie : préparation de la fiche pédagogique, devoir sur la culture française, le tout à remettre vers la fin de la semaine. Sans compter mercredi prochain où j'aurai à faire un exposé sur le développement du programme d'enseignement et</p>
	565	<p>d'apprentissage du français, tout cela à faire en même temps et je suis bien fatiguée. Toutefois je me dis que dans l'avenir je devrai à la fois faire des études et effectuer le stage professionnel – à ce moment-là le travail sera encore plus dur, la pression plus élevée que maintenant. Si je ne peux pas surmonter les tâches actuelles, comment pourrai-je vivre mon métier dans le futur ? L'encouragement</p>
	570	<p>de la famille et des camarades, même s'il s'agit d'un simple "Courage, D", m'a insufflé de la force et m'a aidée à accomplir avec patience le travail à remettre. Je vois combien est forte la pression qui exerce sur les formateurs lorsqu'ils font cours ; je dois donc apprendre à m'organiser et à augmenter ma capacité de supporter la pression du métier d'enseignant.</p>
	575	<p>Ensuite la difficulté suivante provient du choix des documents en peu de temps (trois jours environ). Bien que nous nous soyons mis d'accord sur le manuel <i>Ici & Ailleurs</i>, nous n'avons pas arrêté la leçon à enseigner. Après avoir étudié les quatre manuels 5, 7, 8, 9, je me suis aperçue que le 8 et le 9 étaient très complexes, il y avait des exercices que moi-même ne savais pas si j'arriverais à faire. A la fin j'ai</p>
	580	<p>choisi le manuel <i>Ici & Ailleurs</i> 6. Premièrement, j'ai trouvé le Guide pédagogique du manuel, ce qui m'aidera à contrôler mes démarches et à fournir des documents pour les exercices de niveau avancé, Deuxièmement j'ai choisi la leçon <i>Loisirs culturels</i>, thème proche de la vie quotidienne, et les élèves de 6^e auraient déjà un bagage lexical sur ce thème. Et pourtant j'ai eu des difficultés en programmant</p>
	585	<p>mes démarches pédagogiques, en particulier je n'ai pas pu trouver le moyen adéquat pour entrer dans le sujet.</p>

	<p>590</p> <p>595</p> <p>600</p> <p>605</p> <p>610</p> <p>615</p> <p>620</p> <p>625</p> <p>630</p> <p>635</p>	<p>La plus grosse difficulté réside dans <i>l'emploi du temps des trois membres du groupe</i>. Aussi j'ai travaillé d'abord et remis mon travail aux deux autres afin qu'ils fassent des propositions et des rectifications. Préparer la fiche – la rectifier – la préparer... tout semblait une ronde infinie, les remarques jaune rouge de C^ô, celles en jaune-vert de <i>anh</i> Th et en jaune rose de <i>chi</i> Y, tout cela tournoyait ; avec des problèmes de santé en plus, si bien que nous avons rendu notre troisième copie avec du retard – le dimanche soir. Par bonheur, pendant tout ce temps, C^ô a été toujours disponible pour nous venir en aide. Elle nous a toujours indiqué le chemin à suivre avec dévouement et réagi toujours très vite.</p> <p>A la troisième correction, les rectifications se trouvaient au début de la fiche, juste la partie dont j'aurai la charge. Après avoir modifié, simplifié pour dégager du temps pour le jeu, j'ai procédé à rectifier mes paroles d'enseignante. Après m'être assurée que je ne parlerais pas trop vite comme la fois précédente, je faisais une forte inspiration avant de m'engager dans la nouvelle épreuve.</p> <p style="text-align: right;">21/11/2017</p> <p>Comme l'équipe de M, Ni et V commençait la première, j'ai décidé de jouer le rôle d'observatrice pour me calmer avant que ne vienne notre tour. J'ai vu que M parlait fort et faisait des suggestions adéquates au cours de l'interaction avec les élèves. De plus, il fallait reconnaître que les "élèves" étaient très forts, car lorsque je regardais le document et recevais les instructions des camarades, je ne pouvais pas penser à la réponse aussi vite et aussi précise dans un laps de temps aussi réduit. A l'activité d'expression orale, à partir du contenu de la leçon (portant sur la pollution), V avait donné trois minutes de préparation aux élèves pour qu'ils en parlent, mais au bout de moins d'une minute, une élève s'était portée volontaire pour faire un exposé plutôt cohérent et structuré, avec une structure introduction – corps de l'exposé – conclusion très rationnelle, ce qui m'a beaucoup surprise.</p> <p>Pour l'équipe de H, C^ô a fait la remarque suivante : la séance de cours paraissait "irréelle", comme si les camarades n'étaient pas "tout à fait dans leur rôle". De plus, les parties motif, conséquences, solutions avancées n'étaient pas tout à fait cohérentes, et le cours n'avait atteint que l'objectif de compréhension générale et non les objectifs plus détaillés, plus fins.</p> <p>A partir de ces remarques, je vois que non seulement les parties de la séance de cours doivent avoir une progression rationnelle, allant du facile au difficile, mais il faut également les relier afin de garantir la cohérence des connaissances.</p> <p>Lorsque le tour de notre groupe fut venu, j'ai rencontré des imprévus. J'ai ouvert la séance par une question et pensais que chacun dans la classe énoncerait une idée afin que nous puissions en discuter. Mais dans la réalité, quand j'ai posé ma question, les camarades étaient restés ... silencieux, et c'est pourquoi j'ai posé la question à chacun d'entre eux, si bien que je n'ai pas réussi à créer une ambiance enthousiaste telle que je l'avais imaginé. Pour ce qui était des réponses, il y avait des questions que je trouvais bien simples auxquelles les amis éprouvaient des difficultés à répondre, alors qu'ils trouvaient très rapidement des réponses aux questions que je jugeais assez complexes. C'est pourquoi j'ai trouvé bon de compléter par une explication en français et j'ai commis des erreurs involontaires. De cette séance, j'ai pris conscience de l'importance de l'ouverture du cours – si c'est bien, ça ira également pour les parties qui suivent. Je devrai introduire le vocabulaire d'une autre façon, pas juste regarder-deviner le sens (comme prévu au début de la préparation), mais il faudra que les élèves arrivent à écrire le mot et à pouvoir l'entendre, pour aider au bon déroulement des activités suivantes. C^ô a fait une remarque sur notre trop grande "ambition" : en effet, en une séance,</p>
--	---	---

640	<p>nous avons voulu à la fois expliquer, consolider, réinvestir. Mais à la suite de cette séance, j'ai appris qu'on ferait mieux de ne pas commencer la séance par une question car l'échec est à 90%. Soit les élèves resteront silencieux, soit ils nous mèneront "ailleurs".</p>
645	<p>J'étais un peu consolée car Côté m'a dit que je parlais fort, lentement, que j'avais fait des pauses justes et que les interactions avec la classe étaient bonnes. A mon avis, il s'agissait là d'un progrès dont je pourrais être fière car c'était quand même un point essentiel dans l'enseignement. Les méthodes d'enseignement pourront varier, modifiées suite aux leçons apprises, mais la compétence portant sur l'utilisation du langage et sur l'interaction doit être bonne le plus tôt possible, dès maintenant, car il s'agit de l'outil essentiel pour enseigner n'importe quelle séance.</p>
650	<p>Lors de l'activité de jeu, <i>chi</i> Y n'a pas donné de consigne bien claire. Elle a dit d'observer les images, d'écouter ses questions pour y répondre, mais elle n'avait pas attiré l'attention des élèves sur le fait qu'il y aurait d'abord la projection de toutes les images avant les questions. Lorsque les mots croisés sont apparus, elle n'a pas précisé le sens de cette activité. Elle a aussi des problèmes de prononciation, et c'est pourquoi les élèves ne l'ont pas très bien comprise.</p>
655	<p>Je vois que l'explication de la consigne pour le jeu est très importante. Pour la tâche qui est dévolue à <i>chi</i> Y, je pense dans l'avenir si j'avais à organiser un tel jeu, je le diviserais en plusieurs étapes. Tout d'abord, je demanderai aux élèves d'observer les 20 images pendant une minute, puis je présenterai les mots croisés. Et ensuite je leur dirai que l'enseignante lira les questions pour que les élèves puissent répondre. Ainsi les consignes seront plus concises, plus faciles à comprendre.</p>
660	<p><i>Anh</i> Th, pendant son enseignement, a fait <i>l'erreur de fournir la structure sans en expliquer l'usage aux élèves</i>. En effet, l'enseignant a seulement présenté le motif de la question utilisant <i>pourquoi</i>, avec l'usage de <i>parce que...</i> dans la réponse sans avancer d'exemple concret. Comme il manquait de temps, <i>anh</i> Th n'a pas eu le temps d'enseigner des structures indispensables telles qu'il avait prévues dans sa préparation, comme la façon de manifester ses préférences (<i>j'aime, je préfère...</i>). Ainsi, on doit avoir plus de temps pour enseigner ces contenus, avec une analyse plus fine ; on pourrait d'abord présenter les structures indispensables puis demander aux élèves de les préparer à la maison, ou bien déplacer l'activité d'expression orale à la séance précédente.</p>
665	<p>Côté s'est montrée compréhensive pour les deux équipes qui n'avaient pas eu suffisamment de temps, d'autant plus que la soirée précédente il y avait la fête des enseignants du 20 novembre, mais elle nous a fait prendre conscience que nos prestations étaient meilleures que celles de l'étape n° 1.</p> <p style="text-align: right;">28/11/2017</p>
680	<p>De toutes les compétences, la phonétique joue un rôle très important pour la réussite de la communication, mais c'est aussi la partie la plus inquiétante car nous devons essayer de prononcer le mieux possible. Le groupe de Ti/Ha/U a choisi d'enseigner la distinction entre les deux phonèmes /y/ et /u/ dans le manuel <i>Ici & Ailleurs 7</i></p>
685	<p>Pour le premier exercice, il s'agissait de distinguer la ressemblance et la différence entre deux phonèmes ; comme la qualité du son n'était pas bonne, je ne suis pas arrivée à faire la distinction. Lorsque la réponse fut projetée au tableau, les lettres étaient trop petites. Je n'ai rien vu, et j'ai seulement répété après "Côté Ti".</p> <p>A la réunion post-observation, T a reconnu qu'elle ne savait pas comment traiter</p>

690	<p>cette partie. J'ai donc appris de ne pas trop dépendre du projecteur, d'utiliser l'outil pédagogique existant – le tableau en cas de besoin pour rectifier la démarche afin que ce soit plus facile à comprendre.</p>
695	<p>Autre chose apprise de la séance, c'est la présentation du tableau ; on doit considérer le tableau comme la page du cahier de l'élève et y mettre tout ce qui est important. Si on l'utilise comme un brouillon pour des explications supplémentaires, il faudra le diviser pour que les différentes parties soient claires.</p>
700	<p>Afin que l'enseignement soit concret, on doit donner des exemples, par exemples pour les graphèmes qui se prononcent /u/ : <i>ou, où, oue, ous, oup, oux</i> : ils se trouvent dans quels mots ? À l'initiale, au milieu ou en finale, dans quels mots ? C'est ce que j'ai appris pour mes futures leçons de phonétique.</p>
705	<p>Nous remarquons que la part de travail de Ha était "bonne dans l'ensemble", le seul problème se trouvant à l'exercice 2 où elle parlait un peu trop vite. Les élèves de 4^{e7} auraient du mal à la suivre. Côté a aussi dit que l'objectif de l'exercice 2 n'était pas de la compréhension orale (l'enseignant lit aux élèves) mais il s'agissait de faire réinvestir les mots des exercices précédents. Ainsi, lorsqu'on change de pratique par rapport aux intentions du manuel, il faudra analyser la rationalité, la faisabilité de sa démarche et déterminer le nouvel objectif.</p>
710	<p>Ce qui m'a le plus embarrassée, c'était le travail de U, car je n'arrivais pas à la suivre lorsqu'elle lisait pour faire distinguer les phonèmes ni lorsqu'elle donnait la consigne pour l'exercice, à cause de sa prononciation et de son découpage des phrases. De plus, elle avait dit que le groupe qui aurait achevé le premier, qui aurait les réponses les plus justes serait le vainqueur mais à la fin elle avait demandé aux groupes de faire la correction en même temps et dit qu'ils avaient fait match nul. Il est clair que les pratiques et les paroles doivent être les mêmes,</p>
715	<p>et lorsque l'enseignant donne oralement les consignes des exercices il faut veiller à la prononciation.</p>
720	<p>De plus, j'ai appris la notion d' "autodictée" : l'enseignant ne lit pas aux élèves qui doivent montrer qu'ils ont compris la leçon en lisant correctement et en réussissant l'exercice.</p>
725	<p>Enfin, j'ai appris de la séance qu'il ne faut pas distribuer trop de documents aux élèves des petites classes car ils les égarent facilement. Le contenu du document est aussi à prendre en compte : il faut avoir des choses à faire apprendre. J'ai appris ce détail des pratiques de T, on ne fait pas seulement cocher les cases, similaire ou différent, mais faire noter les deux mots entendus comme preuves de l'apprentissage.</p>
730	<p>Le second groupe de La, A et H <i>n'a pas réussi à créer de la cohérence entre les trois parties et elles n'ont pas exploité tous les documents.</i> En fait, lorsqu'il fallait répondre aux questions de l'exercice donné par La et A, je n'avais fait attention qu'au texte et laissé de côté l'image (bien qu'elle soit imprimée en couleurs). Les remarques de Côté m'ont fait découvrir que l'image permettait aux élèves de comprendre la signification des mots et qu'elle devrait être plus exploitée.</p>
735	<p>Pendant l'exploitation de la structure de A, <i>l'enseignant a trop travaillé.</i> A a donné les formules et les mots indispensables, puis elle a demandé aux élèves de lire la phrase correspondante dans le texte. J'ai pensé qu'il arriverait aux élèves de ne repérer que le mot prononcé par l'enseignante puis de lire la phrase correspondante sans en comprendre l'usage. Pour régler ce problème, il faudra demander aux élèves de proposer d'autres illustrations, faire d'autres phrases</p>

⁷ Equivalent de la CM1 du système scolaire français

	<p>pour aider à la mémorisation.</p> <p>740 Le travail de H avait bien des problèmes. Elle n'était pas très audible, ne découpait pas ses phrases comme il faut et elle "lisait" beaucoup, empêchant les apprenants de la suivre. Il faut se détacher de la feuille de papier, observer la classe pour interagir avec les élèves et voir s'ils ont compris ou non. Lorsqu'elle demandait à la classe de visionner la vidéo, elle n'avait pas dit pourquoi, alors à la fin du visionnement, quand elle a demandé quelles images nous avons pu observer, je</p> <p>745 ne pouvais pas me souvenir de toutes. Par bonheur il y avait YN qui avait une bonne mémoire, et qui avait aidée Ta à répondre, leur permettant de clore positivement l'étape.</p> <p>750 La consigne du manuel était simple, on ne demandait pas d'écrire toute une lettre, mais H a présenté la structure d'une lettre aux élèves. Evidemment, <i>l'enseignant a le droit de modifier la consigne, la développer, la rendre plus complexe en fonction du niveau des apprenants</i>, mais comme l'exercice était introduit à la fin de la séance, je me demandais si les élèves arriveraient à se souvenir et à tout comprendre en si peu de temps. Les élèves de la 4^e classe pourraient-ils écrire toute une lettre en se basant uniquement sur de telles structures ?... Les activités</p> <p>755 d'expression écrite sont toujours prévues pour deux séances, dont une séance de préparatifs pour guider et suivre les élèves.</p> <p style="text-align: right;">5/12/2017</p> <p>760 Cette fois-ci ce fut le tour du groupe de YN, Tr et Q. Elles avaient commencé la séance par un jeu assez animé, mais comme l'organisation n'était pas très efficace, on avait perdu trop de temps. Au début, Tr avait divisé la classe en groupes puis <i>elle les a tous fait venir au tableau avant d'énoncer la consigne. Des élèves pourraient parler d'autres choses en eux</i> et ne pas écouter la consigne. Deuxièmement, <i>elle n'a pas laissé aux élèves le temps de lire toutes les phrases</i> (il y</p> <p>765 avait en tout 17 phrases), par conséquent, il serait difficile aux élèves d'écouter en même temps de choisir rapidement la phrase correspondante.</p> <p>De plus, en jouant le rôle d'élève participant à cette activité, j'ai ressenti un peu de mécontentement dans l'organisation du calcul des points. Le groupe A a commis une erreur en essayant d'être très rapide à donner la réponse, mais Tr lui a donné</p> <p>770 le temps de corriger et elle lui a donné la note, ce qui fait qu'à la fin le groupe A, qui avait fait une erreur, était quand même le gagnant, avec sa réponse corrigée et validée.</p> <p>Je ne parle pas de la consigne : chaque élève avait un numéro, mais le groupe A n'avait pas disposé les numéros et laissait à celui qui avait vu le numéro en premier</p> <p>775 de venir le prendre, ce qui n'était pas juste.</p> <p>A ce moment-là, je me suis demandé comment les petits élèves auraient réagi dans une telle situation, si l'enseignante ne les aurait mécontentés, s'ils se seraient querellés en classe et s'ils auraient demandé à l'enseignante d'arbitrer de nouveau, empêchant la séance de continuer. A mon avis, dans l'organisation d'un jeu, il faut des règles et une discipline déterminées, faire de sorte que les élèves gardent le calme et respectent les règles. En particulier, faire attention quand il s'agit de donner des notes, des notes en plus ou en moins doivent se reposer sur des bases précises, évitant ainsi des sentiments négatifs des élèves envers l'enseignant. Si cela se produisait, non seulement cela entraînerait un manque de coopération chez les élèves pendant toute la séance et le manque de solidarité</p> <p>780 dans la classe.</p> <p>785 Quand ce fut le tour de YN, elle nous a demandé de réécrire les structures principales, mais alors que je n'ai pas terminé, elles ont déplacé le tableau pour</p>
--	---

790	<p>utiliser le projecteur. A ce moment-là elles ont dû enlever les phrases et les refixer au tableau, si bien que les élèves ne pouvaient pas tout terminer. Lors des remarques post-observation, N nous a dit que son groupe voulait en fait déplacer à la fois le papier ainsi que les phrases qui s’y trouvaient mais les aimants, trop forts à détacher, les avaient empêchées de le faire. Et de là, nous avons encore appris une nouvelle chose : avant d’enseigner il faut tester toutes les capacités, évitant</p>
795	<p>ainsi de perdre du temps inutilement. Quant au groupe de YN, elles ont proposé une nouvelle solution, l’usage de la pâte collante pour faciliter le déplacement du support pédagogique. Côté a même proposé qu’elles le fassent sur du papier fort afin que le support ne s’envole ou ne se déchire au moment du jeu.</p>
800	<p>Un autre problème à prendre en compte : les pratiques du groupe n’ont pas permis de <i>distinguer les connaissances anciennes des nouvelles</i>. Au moment du jeu, il était évident que les connaissances devaient être connues, mais lorsqu’elles présentaient les termes <i>formel, informel</i> et les faisaient noter dans le cahier, ces connaissances paraissaient nouvelles. Ainsi, de nouveau, nous savons que si nous voulions développer les connaissances, il vaudrait mieux les aborder quand nous</p>
805	<p>enseignons la nouvelle leçon et laisser les élèves les découvrir eux-mêmes (Par exemple pour le groupe de YN, il vaudrait mieux indiquer la consigne de l’exercice d’expression orale avant d’analyser la structure, de faire observer la différence entre les verbes, les acteurs de la communication...)</p>
810	<p>Quand ce fut le tour de Q, elle parlait très bas et ne se montrait pas sûre d’elle ; elle s’appuyait sur le bord de la table lorsqu’elle énonçait la consigne. Comme on avait perdu beaucoup de temps pour les deux premières parties, les élèves avaient très peu de temps pour se préparer, mais finalement M et Li ont quand même réussi l’exercice. Q a demandé aux élèves de faire des remarques puis aux observateurs de faire des propositions. Là Côté a dit : “Les élèves se sont montrés plus sûrs d’eux que l’enseignante, qui paraissait même pas avoir confiance dans ce qu’elle disait”.</p>
815	<p>En fait moi-même je n’ai pas une voix très forte, et lorsque j’enseigne, je dois faire beaucoup d’effort (notamment lorsque le micro est en panne). L’enseignant doit avoir confiance en soi, parler clairement pour se faire comprendre des élèves afin qu’ils soient rassurés dans leur acquisition des nouvelles connaissances.</p>
820	<p>Le groupe de L, B et Ta était chargé d’enseigner de la compréhension orale. Elles ont choisi un texte sur une vilaine sorcière qui voulait se servir de la magie pour devenir belle mais qui a échoué. Comme elle avait des brûlures sur la peau, elle était plutôt en colère. Les camarades ont donné des exercices variés mais un peu trop nombreux et difficiles pour les élèves. En même temps, elles changeaient tout le temps d’enseignante, chacune avec un style différent et la séance se déroulait trop vite, difficile à suivre.</p>
825	<p>La correction des exercices avait des points à relever : quand il s’agissait de corriger l’exercice Vrai-Faux, il fallait montrer aux élèves où c’était faux et où c’était juste en faisant réécouter chaque phrase, avec découpage du sens (partie dont Q avait la charge). Les enseignantes n’ont pas pu exploiter les images comme elles l’auraient voulu. Ainsi les élèves avaient fait des hypothèses mais ne pouvaient pas les vérifier, et c’est pourquoi l’observation des images et le fait d’énumérer les caractéristiques de la sorcière au début de la séquence n’avaient pas apporté suffisamment de soutien à l’exercice suivant (partie dont B était responsable).</p>
830	<p>La séance nous a apporté beaucoup d’enseignement. Lorsque nous faisons de la compréhension orale aux élèves, il suffit de comprendre globalement, sans s’arrêter sur les détails de la phrase ni sur les mots, et par conséquent l’exercice</p>

840	de transcription s'avère inutile. De la même façon, la compréhension du vocabulaire n'est pas importante car on peut donner aux élèves de tel exercice à faire à la maison. L'enseignant n'a qu'à expliquer les mots essentiels. Ici, Côté parlait de l'activité de Q : elle avait demandé aux élèves quel était le mot qu'ils ne connaissaient pas mais elle n'avait pas osé en donner l'explication ensuite, ce qui fait que la question était inutile. Q pouvait expliquer le mot <i>la bave</i> en vietnamien.
845	Pour les mots abstraits, on n'est pas obligé d'utiliser le français.
850	Enfin, pour savoir si les élèves ont véritablement compris, on peut demander aux élèves de résumer le texte. Au début le groupe avait prévu cette activité mais l'a laissé de côté par manque de temps. Cependant, c'était la partie la plus importante ; elles auraient dû laisser tomber les deux activités d'explication des mots et de remplir la transcription pour laisser le temps aux élèves de faire la synthèse des connaissances à la fin.
	12/12/2017
855	La séance d'aujourd'hui a commencé plus tôt que d'habitude, à 7h du matin. Le groupe de N, C et Li était arrivé depuis longtemps mais les "élèves" n'étaient pas là. Le nombre des observateurs était de sept alors que les élèves étaient seulement trois, alors beaucoup de camarades ont changé de casquette pour aider le groupe.
860	Le démarrage de C était assez intéressant mais il s'est terminé un peu trop tôt, ce qui m'a un peu surprise. Il s'agissait simplement de mouvements debout sur la pointe des pieds puis assis, et cela n'avait pas suffi à dynamiser l'ambiance. Elles auraient dû faire faire plusieurs mouvements , par exemple faire tourner le corps, lever les bras, pour qu'il y ait vraiment un effet.
865	N était chargée d'enseigner les règles d'emploi et la conjugaison des verbes. Pour moi, c'était la partie la plus importante et la plus difficile à enseigner dans une séance de grammaire. Je trouvais que le groupe avait bien préparé, bien calculé l'usage du tableau : une partie pour le brouillon, une partie réservée aux connaissances de la leçon telles que Côté l'a suggéré, mais dans les détails les camarades ont fait des erreurs dans la partie brouillon, ce qui a rendu l'activité au tableau plutôt décousue.
870	Li s'occupait du jeu pour consolider et entraîner les élèves sur des phrases à l'impératif, et le groupe A [des élèves] a constamment perdu des points vis-à-vis du groupe B. C'est au moment des remarques post-observation que j'en ai connu la raison : les camarades n'avaient pas fait attention à la consigne, ils croyaient qu'ils devraient seulement réutiliser la situation de l'exercice 3 de la fiche pour élèves et ils n'avaient pas écouté la consigne de Li. Par conséquent, l'enseignant doit toujours observer la réalisation des élèves en vue de rectifier les erreurs , ou au moins leur dire de ne pas regarder le papier, car il s'agit d'effectuer une activité qui ne se trouve pas dans la fiche.
875	Cependant le groupe a eu une séance de grammaire – la plupart du temps monotone – assez vivante et motivante. Le dernier groupe de P et Hai entremêlait le <i>tu</i> et le <i>vous</i> , et Côté a dit que pour les élèves des petites classes on peut utiliser le tu dans toutes les circonstances, créant ainsi une impression de plus grande proximité. Je devrai ainsi m'intéresser à la classe avant d'enseigner, voir comment l'enseignant précédent s'y est pris, quel pronom il utilise, comment il salue...
880	P s'est assez bien débrouillée, Côté lui a seulement rappelé de faire répéter les mots par les élèves tout de suite au lieu d'attendre la fin du jeu. Mais le travail de Hai devrait être modifié à plusieurs endroits car elle <i>n'avait pas observé la classe</i> , s'étant contentée du contenu de sa fiche pédagogique. Par exemple, quand elle demandait à Ni de lire la consigne, celle-ci s'est trompée en lisant la phrase 2 de
885	
890	

895	<p>l'exercice 1 mais Hai n'a rien dit et elle a demandé à l'élève suivante de lire le dialogue de l'exercice 2. Par ailleurs, Hai ne s'est pas assurée de la compréhension des élèves car <i>elle avait fait écouter sans analyser les images – de quel fruit il s'agissait. Il faut donc s'assurer que les élèves ont compris le sens de l'image avant de pouvoir commencer.</i></p> <p>La structure nouvelle à enseigner était soulignée mais elle était peu visible sur l'écran. Hai a expliqué mais ce n'était pas suffisant pour que les élèves puissent comprendre et maîtriser cette structure.</p>
900	<p>Cette séance d'enseignement m'a appris qu'il faudrait prendre en compte les moindres détails. Par exemple, les élèves de la 2^e classe⁸ ont-ils appris le chiffre 500 ? Quand on donne un exercice sur le nombre, par exemple ici choisir la valeur du billet que la mère donne à sa fille pour faire les courses, faut-il donner un billet de 500 ? <i>Cô</i> a également trouvé l'exercice de construction de phrases trop difficile pour le niveau des élèves. A mon avis, pour que les élèves puissent faire l'exercice, l'enseignant devrait <i>souligner le mot à remplacer</i> dans la phrase, puis ensuite demander aux élèves de se servir d'un mot du vocabulaire sur les fruits pour substituer au mot existant, et là ce sera plus facile à faire.</p>
905	<p style="text-align: right;">19/12/2017</p>
910	<p>Aujourd'hui c'est la séance de bilan de l'année. <i>Cô</i> a fait des remarques générales et les objectifs de la rédaction du journal d'apprentissage. Au début, les fiches pédagogiques étaient plutôt simples car nous avons utilisé les manuels <i>ADO</i> et <i>Le Nouveau Taxi</i>. A la deuxième étape, nous nous sommes servi du manuel <i>Ici & Ailleurs</i> - un manuel qui peut même être utilisé pour les élèves francophones. <i>Cô</i> constate que le manuel est très bien fait, et il y aura de très bons résultats si on arrive à l'exploiter efficacement.</p>
915	<p>De plus, <i>Cô</i> nous a aidés à mieux comprendre le livre du maître et à l'utiliser pour notre enseignement. Nous ne ferons pas que prendre des réponses aux exercices dans le guide ni le suivre mot à mot, mais nous devons connaître les principales démarches pédagogiques puis varier en fonction de la réalité du terrain.</p>
920	<p>A vrai dire, au cours de la seconde étape d'élaboration de fiches pédagogiques, j'ai consulté les 4 manuels d'<i>Ici & Ailleurs</i> des classes 6, 7, 8, 9 et je me suis aperçue que les difficultés étaient grandissantes. Les points grammaticaux à enseigner pour un niveau sont très divers, difficiles à faire acquérir aux élèves, à les faire mémoriser et à ne pas confondre lors de l'usage. Quant au vocabulaire, pour chaque séance il y a de très nombreux mots à apprendre. Sans compter les nouvelles démarches qui demandent aux élèves de faire eux-mêmes la découverte du sens des mots, ce qui rend les pratiques adéquates à la situation encore plus complexes. Pour le moment, après l'étude de ces manuels, je suis arrivée à dégager certains points principaux :</p>
925	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des images d'illustration : il s'agit d'une méthode directe, dynamique, courante, la plus facile, mais applicable seulement pour des mots dont le sens est précis comme <i>le blanc, le noir, le livre, le crayon...</i> et non pour les mots dont le sens est plus global.
930	<ol style="list-style-type: none"> 2. Utiliser la vidéo pour l'enseignement du vocabulaire en français : l'avantage de cette méthode consiste dans les images en mouvement, pouvant exprimer le sens des mots désignant les mouvements, les états plus facilement que les images fixes. Le son aide aussi les élèves à mieux se concentrer. Cependant, comme les capacités en compréhension orale et
935	<ol style="list-style-type: none">
940	

⁸ Equivalent du CE1 du système scolaire français

	<p>en mémorisation des élèves divergent, l'enseignant devra suivre la prise de notes, l'attention manifestée par les élèves pour s'assurer que tout le monde ait appris.</p> <p>3. Parler (définir, montrer, donner des exemples...) : c'est le moyen qui vient compléter les deux autres sus-mentionnés, ou pour exprimer des idées abstraites : la propriété, la préférence, détester, être mécontent...</p>
945	<p>Je pourrai même, en cas de force majeure, me servir du vietnamien pour me faire comprendre ; je l'ai appris des séances du groupe de L, Ta et B lors de la seconde étape.</p>
950	<p>Puis j'ai consulté les guides méthodologiques des manuels <i>Ici & Ailleurs</i> des classes 6, 8, 9. Je n'ai pas pu retrouver celui de la classe 7, un autre l'étudiant l'aurait pris ou il s'est peut-être égaré. J'ai parcouru également les livres du maître d'autres manuels (non seulement ceux en français mais également ceux en anglais, comme le <i>Teacher's book</i> du manuel <i>Let's learn English 3</i>) et je peux constater que <i>la plupart de ces ouvrages donnent seulement des suggestions de base</i>. Par exemple,</p>
955	<p>pour le livre <i>Ici & Ailleurs 6</i> que mon groupe a utilisé à la seconde étape, pour la partie <i>J'observe</i>, le livre n'indique que ceci : faire lire les questions de la partie <i>J'observe</i> et y répondre oralement, alors que pour moi, il s'agira aussi de guider les élèves à répondre à chacune des questions. Toutefois, comme Côté l'a dit, dans le</p>
960	<p>livre du maître, <i>on y trouve les démarches rationnelles pour une exploitation de la leçon</i> et il nous aide à planifier notre séance d'enseignement, à répartir le temps en adéquation avec les réalités du terrain.</p> <p><i>Certains livres du maître contiennent en plus des documents qu'on pourrait utiliser pour la séance, pour les exercices complémentaires et pour les explications</i>, ce qui</p>
965	<p>mérite d'être étudié, sélectionné et utilisé pour les séances d'exercices ; si les élèves comprennent vite et maîtrisent bien les leçons, on pourra se servir de ces documents comme exercices complémentaires pour développer leurs connaissances.</p>
970	<p>Au cours de la deuxième partie de la séance de bilan, nous avons eu des échanges avec Mme Bi du Collège Chánh Hưng. Elle a plus de treize ans d'enseignement, reste très attachée aux tâches d'un enseignant principal et elle a beaucoup de souvenirs, des bons comme des mauvais. Elle nous a parlé des difficultés qu'un enseignant pourrait avoir lors de la rencontre avec des parents d'élèves alors qu'ils</p>
975	<p>ne sont pas au courant des choses et qu'ils se montrent très fâchés, quand il s'agit de ne pas gronder les élèves qui ont des problèmes, quand les élèves font des bêtises imprévisibles, ou lorsque les parents d'élèves ne coopèrent pas avec l'établissement dans l'éducation de leurs enfants, occupés par leur travail... Ainsi je</p>
980	<p>comprends que pour aimer ce métier il faut aimer ce qu'on fait, aimer les enfants, être patient, avoir de la volonté et de l'énergie. Je sais aussi que je dois m'entraîner à construire des compétences indispensables telles que la façon de me comporter, la communication et la maîtrise des émotions afin d'avoir une conduite comme il faut dans toutes les circonstances.</p>
985	<p>[Mme Bi raconte ensuite]. Quant à la joie, lorsqu'on arrive à se sympathiser avec les élèves, ils pourront faire des choses très drôles et adorables. Par exemple tard dans la nuit apporter de petits cadeaux à l'enseignante, une boîte de riz, deux verres d'eau, deux bols de nouilles (pour vous madame et pour votre enfant)... c'est grâce à ces petites attentions que malgré des choses pénibles, elle est motivée et ne peut pas quitter son travail. Si un jour elle ne pouvait plus accomplir</p>
990	<p>les tâches d'un enseignant principal elle ressentirait un vide et cela lui manquerait, car les élèves font partie de sa vie.</p>

	<p>995</p> <p>1000</p> <p>1005</p> <p>1010</p> <p>1015</p> <p>1020</p> <p>1024</p>	<p>Personnellement je ne suis pas encore une vraie enseignante, mais je sais que les enfants sont toujours candides, parfois ils ont des idées adorables que les adultes ne peuvent pas prévoir. Je sais que les stages sont toujours trop courts pour créer des liens durables avec les élèves, nous ne sommes que des oiseaux de passage pour eux. Cependant, à côté des activités d'enseignement, je voulais aussi avoir d'agréables souvenirs avec les élèves, et c'est pourquoi je devrai participer aussi aux activités périscolaires avec eux et les encourager. Si j'avais l'occasion, j'élaborerais des activités créatives, qui ont sens, pour consolider mes liens avec les élèves.</p> <p style="text-align: center;"><u>Conclusion</u></p> <p>Il est temps de clore ce journal d'apprentissage. Ces derniers temps, j'ai parlé des événements qui s'étaient produits dans la classe et de tout ce que j'ai pu entendre, voir, ressentir, comprendre et apprendre. J'ai l'impression d'avoir beaucoup appris de cette unité d'enseignement, et le fait d'écrire un journal m'a permis de faire la synthèse et de restructurer ce que j'ai appris, notamment <i>il faut guider les élèves afin qu'ils puissent découvrir par eux-mêmes les connaissances, et la rectification de la fiche pédagogique doit toujours viser une meilleure acquisition des connaissances transmises</i>.</p> <p>Je sais que je suis encore maladroite devant les imprévus de la situation d'apprentissage, que mes pratiques ne sont pas très expérimentées, que je ne maîtrise pas tout à fait la répartition des contenus dans une séance pour plus de rationalité. Par conséquent, je devrai <i>soigner mes préparations, faire des rectifications, des améliorations avant chaque séance d'enseignement</i>. Je tiendrai compte <i>des avis de l'enseignant tuteur, des camarades et de mes futurs collègues, observer les séances de classe des autres enseignants et j'aurai un regard rétrospectif sur mes cours</i> afin de m'améliorer.</p> <p>Cette unité d'enseignement m'a fait prendre conscience des difficultés de l'enseignant avant, pendant et après le cours. Mais elle m'a fait aimer et estimer tous ceux qui ont surmonté tous ces obstacles afin de poursuivre leur carrière. Ces quinze semaines passées en simulation de classe ont été très significatives et m'ont aidée à avoir une meilleure vision de ma profession. La plus grande joie d'un enseignant est de voir que les élèves travaillent bien et comprennent ce qu'ils apprennent, qu'ils ont de bons résultats. Je vais essayer de me rendre compte de ces choses-là, et ce dès mon prochain stage pédagogique.</p> <p>Je voudrais remercier <i>Cô</i> et les camarades dont les séances d'enseignement m'ont permis de tenir ce journal d'apprentissage. C'est un bagage qui m'accompagnera pour que je puisse compléter et améliorer au cours de mon cheminement, visant à devenir une bonne enseignante.</p>
--	--	---

ANNEXE 6 – JOURNAL D’APPRENTISSAGE DE L’ÉTUDIANTE TI : JA-TI

- La présentation globale de la version originale a été respectée au cours de sa traduction vers le français : des mots/passages en gras et en italique, des mots/groupes de mots en majuscule, et le numérotage des parties ou le paragraphe séparé.

- Les codisciples de l’étudiante Ti sont codés comme suit : A, B, C, H, Ha, Hai, L, Li, La, M, N, Ni, P, Q, T, Ta, Th, Ti, Tr, U, V, Y, YN.

JA-Ti	N° Ligne	Journal d’apprentissage de l’étudiante Ti
	1	05/09/2017
	5	<p><i>“L’important ce n’est pas ce que vous avez appris, mais ce que vous avez retenu”</i> Aujourd’hui ce n’est pas seulement le premier jour de cette matière, “Construction des compétences d’enseignement”, mais c’est aussi le jour de la rentrée du semestre, et dans ma tête je pense “Si ça va bien les autres choses vont bien aussi, je vais m’efforcer pour avoir de bonnes notes pour cette matière et comme ça je réussirai les autres matières” mais je me dis également “je n’échouerai pas à cette matière, je ne la repasserai pas !”</p>
	10	<p>Comme son nom l’indique, “Construction des compétences d’enseignement”, cette matière me fournira (et à toute la classe) des connaissances pour préparer une fiche pédagogique. Pour moi, la préparation des fiches pédagogiques ne représente que l’une des multiples tâches, étapes que l’enseignant doit faire pour transmettre les connaissances aux élèves, c’est pourquoi je m’attends à</p>
	15	<p>l’acquisition d’autres compétences comme comment faire cours, comment gérer la classe, bien qu’il s’agisse de tâches que tout enseignant doit forcément accomplir quand il fait cours. Quel est l’élève qui n’a pas assisté à un cours, à la gestion de classe d’un enseignant? Ce qui veut dire que ce sont des choses auxquelles vous êtes habitué si vous êtes un élève. Alors qui plus est quand on est étudiante en pédagogie comme moi. Toutefois ces choses ont beau être habituelles pour moi l’idée qui me vient à l’esprit lorsqu’il s’agit de les apprendre, c’est “DIFFICILE”. En outre, C⁹ a dit qu’elle formerait des groupes en classe par tirage au sort. Comme la classe sera divisée en 2 groupes, je ne me fais pas trop</p>
	20	<p>de souci pour savoir si je ferai partie du groupe d’étudiants que j’ai l’habitude de fréquenter ou non, car nous sommes tous de la même classe et nous avons tous C⁰ comme professeur. Je pourrai travailler avec tout le monde.</p>
	25	<p>Après avoir annoncé les grandes lignes du module, C⁰ nous a distribué quelques fiches pédagogiques modèles et nous a demandé de faire des observations à partir de ces fiches. Comme nous ne connaissions rien des fiches, nous n’avons pu simplement dire comment elles étaient présentées, à quel public elles étaient destinées (C⁰ nous a appris à bien utiliser le terme “public”) et quel était le contenu à enseigner. Sans parler de leur présentation, dedans il y avait beaucoup de notions que nous avons apprises mais que nous avons oubliées. Au cours de l’analyse, quand nous avons abordé la question des objectifs (communicatifs, linguistiques, culturels), ou celle des thèmes, des tâches..., cela avait un air de déjà vu. Donc ce qui est important ce n’est pas ce qu’on a appris mais ce dont on se souvient. Nous avons appris beaucoup de choses, mais qu’est-ce qu’il nous est resté, qu’est-ce qui est devenu nos propres connaissances, c’est là le problème. Je</p>
	30	
	35	

⁹ C⁰ = terme respectueux et affectueux désignant la formatrice chargée le module.

	40	<p>me suis dit qu'il faudrait que je revoie mes anciens documents, à savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Théorie de la didactique de Monsieur N¹⁰. <input type="checkbox"/> Méthodologie de l'enseignement du FLE de Mme U¹¹. <input type="checkbox"/> Observations de classe de Mme U. <p style="text-align: right;">11/09/2017</p> <p><i>“ Les projets formulés mais non réalisés ne valent rien”</i></p>
	45	<p>Je me suis promis de revoir les documents mais je ne l'ai pas fait, non parce que je n'ai pas eu le temps mais parce que j'étais paresseuse. La paresse, c'est une maladie difficile à guérir surtout après un été où tout était en veilleuse ! La phrase <i>“ Les projets formulés mais non réalisés ne valent rien”</i> convient tout à fait à ma situation actuelle.</p>
	50	<p>A la fin du dernier cours, C^ô nous a donné des exercices à faire à la maison. Il s'agit de chercher et de distinguer des notions qu'elle avait divisées en 4 groupes</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Groupe 1: séance, contenu, leçon <input checked="" type="checkbox"/> Groupe 2 : objectif communicatif, objectif linguistique, objectif culturel <input checked="" type="checkbox"/> Groupe 3 : tâche, activité, exercice, devoir
	55	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Groupe 4 : démarche ; déroulement <p>Maintenant je n'ai pas relu les documents ni fait les exercices. Après une conversation avec Ha, j'ai décidé de faire d'abord les exercices, je lirais les documents plus tard. A 10h j'ai terminé la recherche des notions – je n'ai pas pu trouver la notion de démarche ni celle de déroulement dont C^ô a parlé brièvement la semaine précédente. C'est heureux qu'elle nous ait donné cet exercice à faire à la maison, j'ai pu quand même relire quelques anciens documents. Je me console en me disant que j'ai pu réaliser une partie de mon projet – mais pour être franche, je suis quelqu'un qui sait se faire d'excellentes excuses. Demain je devrai parler à Ta des choses que je n'ai pas comprises ou celles que je n'ai pas trouvées. Ah oui, elle m'a rappelé d'apporter le manuel d'Ado.</p> <p style="text-align: right;">12/09/2017</p> <p><i>“Merveilleuse co-équipière”</i> <i>(d'après la nouvelle “Adorable compagne de table”)</i></p>
	70	<p>Aujourd'hui c'est le deuxième jour de la rentrée, je ne suis pas toujours habituée à me lever tôt. Au début de la séance C^ô nous a distribué des documents. Il s'agit de leçons prises dans le manuel et elle nous a demandé de les analyser en groupes. C'est la même équipe pour la première semaine. C^ô a noté au tableau ce que nous devrions faire, en résumé, lire le contenu de la leçon, puis répartir ce contenu en 6 <i>tiết</i> (c'est à la fin que nous savons qu'il s'agit de “séance” en français et déterminer ce qu'on devrait enseigner dans chacune des séances. Nous avons 45 minutes pour lire 3 leçons prises dans 3 manuels, mais en fait notre équipe a mis plus d'une heure pour faire la répartition des contenus pour la leçon “Bon voyage”. Aucune équipe n'a terminé les tâches prescrites pour les 3 leçons. Le groupe de Ta et D a choisi la leçon “Des goûts et des couleurs” et C^ô les a appelées au tableau pour faire part de leur travail. La répartition des contenus de ce groupe était très différente de la nôtre et j'avais l'impression que ce n'était pas logique. En fait l'impression venait du fait que le travail du groupe de Ta était seulement différent du mien.</p>
	85	<p>Il n'y avait pas assez de temps pour la présentation de notre groupe et d'un autre. C^ô a donc préféré corriger le travail du groupe de Ta. J'ai vu que la répartition des contenus de ce groupe avait des problèmes, mais le travail de mon groupe n'était</p>

¹⁰ Le formateur universitaire chargé le module *Initiation de la didactique des langues*.

¹¹ La formatrice universitaire que nous étions, chargée le module *Méthodologie de l'enseignement du FLE*.

<p>90</p> <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p> <p>110</p> <p>115</p> <p>120</p> <p>125</p> <p>130</p> <p>135</p>	<p>guère meilleur. Côté a fait la synthèse de la séance de travail d'aujourd'hui et elle a aussi parlé des notions que nous devons étudier à la maison. C'est heureux que j'y aie travaillé, sinon je n'aurais pas compris ce qu'elle nous disait.</p> <p>A la fin de la séance, nous devons tirer au sort pour former des groupes et pour l'ordre des préparatifs à présenter. Je travaillerai avec C, et nous serons les premières à présenter notre travail, c'est-à-dire la séance de vocabulaire de la leçon "Des goûts et des couleurs". Je trouve que j'ai beaucoup de chance de travailler avec C, simplement parce que nous avons travaillé plusieurs fois ensemble, on se comprend bien, sait comment l'autre fonctionne, toujours selon le mode "rapide, concis". Côté nous a dit qu'elle nous faisait tirer au sort et non au choix car plus tard quand nous travaillerons pour de bon, nous ne pourrions pas toujours travailler avec la personne de notre choix. Ça, on comprend, mais lorsque nous voyions que Ta devrait travailler avec Th, on était désolées pour elle. Quand on est avec Th, si jamais on faisait une erreur, ce serait de notre faute et si c'était juste, ce serait toujours lui qui aurait raison. Pauvre Ta. Quant à C, c'est une "merveilleuse co-équipière".</p> <p>Côté nous a dit qu'elle serait en mission pendant 2 semaines, et que nous devrions travailler à la fiche pédagogique pendant son absence. Je me dis que j'espère avoir suffisamment de volonté pour accomplir cette tâche.</p> <p style="text-align: right;">22/09/2017</p> <p><i>"Il y a des tâches que nous croyions difficiles tant que nous ne les avons pas faites, mais au cours de leur réalisation, nous nous apercevons que nous avons exagéré les difficultés"</i></p> <p>Mardi on avait congé, on s'est dit qu'on devrait lire les documents puis réfléchir avec C sur la fiche pédagogique. En fait on avait la flemme toutes les deux. On s'est évitées pendant la semaine puis arrivait le vendredi, on a rassemblé tout notre courage pour faire face à la fiche. On est restées après le cours "Contrôle et Evaluation" de M. N pour discuter de la préparation de la fiche. Au début personne ne savait ce qu'on devrait faire et puis à la fin on a décidé d'imaginer comment on devrait s'y prendre à la séance de classe et on suivrait alors les démarches indispensables. Lorsque nous avons abordé la question des exercices à donner aux élèves, personnellement je trouvais le dialogue à faire bien difficile, mais pas C. Elle a dit qu'on avait appris à établir un dialogue. On s'est un peu disputées, on avait élevé la voix toutes les deux mais on n'était pas rancunières. Finalement je me suis rangée à l'avis de C, si c'était une erreur, on la réparerait par la suite. Suivant notre devise "Rapide et concis", on a travaillé pendant moins de 45 minutes.</p> <p>Comme je suis moi-même paresseuse de nature, je voulais rentrer à la maison après les cours et pour moi, rester discuter de la fiche pédagogique le vendredi après-midi (le dernier jour de cours de la semaine) représentait une véritable torture. Avant de mettre la main à la pâte, j'ai toujours considéré la séance de travail comme une torture, j'aspirais à me rouler dans mon lit, mais comme la discussion avec C s'était bien déroulée, on s'est franchement parlé et je n'ai pas fait attention au temps. La discussion terminée, j'ai regardé l'heure et j'ai vu qu'on avait mis moins de 45 minutes. "Il y a des tâches que nous croyions difficiles tant que nous ne les avons pas faites, mais au cours de leur réalisation, nous nous apercevons que nous avons exagéré les difficultés" ; j'ai eu de la chance, cet après-midi, pour le travail de groupe.</p> <p style="text-align: right;">23/09/2017</p> <p><i>"Si tu n'as pas suffisamment de volonté commencer ton travail, fais-en une promesse à ton amie ! Le succès est garanti".</i></p>
---	---

140	Hier soir Ha m'a envoyé un message "Alors la fiche pédagogique de ton groupe ? C'est prêt? Les autres groupes ont fini !" La lecture de son SMS m'a coupé l'intérêt pour regarder le film. En fait j'ai allumé mon ordi puis comme je ne savais pas comment présenter la fiche, je l'ai éteint, puis rallumé puis éteint. Quand j'ai envoyé un SMS à Ha, elle m'a envoyé la fiche de son groupe. J'ai donc décidé d'en imiter la présentation ; si ce n'est pas la bonne on sera deux groupes à faire la
145	même erreur. J'ai passé toute la matinée à ne rien faire ; comme j'étais en colère contre moi-même, j'ai envoyé le SMS suivant à C : "Je te promets qu'à 4h de l'après-midi je t'envoierai la fiche pédagogique pour que tu corriges." Elle devait être bien embêtée c'est pourquoi elle m'a répondu "madame, pourquoi une telle promesse". Elle m'a appelée "madame". Je lui ai renvoyé un autre message : "Il faut que je te promette cela pour me mettre au travail". Ça avait l'air d'être une plaisanterie mais en fait c'était très efficace. Depuis le commencement du travail jusqu'à la fin, j'ai mis seulement un peu plus de trois heures ! "Si tu n'as pas suffisamment de volonté commencer ton travail, fais-en une promesse à ton amie
150	! Le succès est garanti". J'ai envoyé ma préparation à C avant le délai mais elle n'était pas <i>on line</i> . De toute façon elle va me répondre, au moins j'ai terminé ma part de travail. C m'a envoyé un message à plus de 10h du soir pour me dire ça va, rien à corriger. J'ai de la chance, car je n'ai pas le courage de me mettre à corriger avec elle. Il n'y a plus qu'à remettre le 26 notre travail à Cô.
155	
160	26/09/2017
	<i>"C'est quoi CC?"</i>
165	Aujourd'hui j'ai remis à Cô le travail par email, et je me suis souvenue qu'elle m'avait dit de CC à T ¹² et aux autres. J'ai envoyé des messages à plusieurs pour demander "C'est quoi CC?" Je croyais qu'on allait se moquer de moi mais la majorité des camarades n'en connaissaient pas le sens, comme moi ils ne se servaient pas beaucoup de mail. J'ai donc cherché par moi-même, finalement j'ai trouvé ce que voulait dire le CC, ouf.
	03/10/2017
170	<i>"À mon avis, on démolit tout pour reconstruire, c'est la voie la plus rapide"</i>
175	Hier, Cô nous a envoyé des mails pour dire que chaque groupe devrait imprimer sa préparation et celle des autres et qu'elle les corrigerait en classe, mais comme je n'ai pas lu son mail, j'ai seulement demandé à Ta d'imprimer le travail de notre groupe. C'est pourquoi lorsque la correction a commencé j'ai eu quelques difficultés à suivre. J'ai regardé avec Ta les autres préparations et ça allait.
180	Depuis que je suis à l'université, je préfère travailler en premier, c'est-à-dire que s'il y a un exposé à faire, je me porte volontaire, comme ça j'en serai quitte. Cette fois-ci on a tiré au sort mais heureusement mon groupe travaillerait en premier. Je ne sais pas si les autres en ont peur, sont fatigués de devoir travailler les premiers, mais je peux voir tout de suite l'intérêt d'être le premier groupe à présenter le travail, car Cô s'est occupée d'abord de notre préparation, elle a fait des remarques très détaillées, et comme au début les camarades étaient plus concentrés, ils ont fait des observations très pertinentes. La fiche pédagogique de notre groupe comportait beaucoup d'erreur, par exemple des phrases peu compréhensibles, les objectifs mal identifiés, les exercices trop difficiles pour les élèves. C'est étrange de constater que malgré des surlignages jaunes dans presque tout le travail, je n'étais pas triste du tout, me disant que je referais la
185	

¹² T : la jeune enseignante nouvellement recrutée du département. Elle fait des observations durant ce module.

190	<p>préparation une fois à la maison. C s'est tournée vers moi et m'a demandé : "C'est quoi ça ?" et bien embarrassée, je lui ai reposé la question : "Mais tu l'as bien lue, n'est-ce pas ?" Elle m'a répondu : "Quand j'ai vu des colonnes bien tracées, des images bien insérées dans la fiche, je croyais que ça allait". Plus rien à dire !</p>
195	<p>Quant au travail du deuxième groupe, celui de Ta et Th, il y avait les mêmes erreurs que le nôtre, avec en plus trop de théorie. Cependant leur préparation était très détaillée, très minutieuse. La confrontation avec les autres fiches m'a fait réaliser que la nôtre était bien trop sommaire. Cô a mis près d'une heure et demie pour faire des observations sur le travail des deux premiers groupes. Celui des autres groupes était meilleur, me semble-t-il, surtout celui de Ni et Q. En général, l'erreur générale résidait dans la détermination des objectifs, à rectifier donc. Ta s'est tournée vers moi pour me dire : " Mon avis, c'est qu'on va tout démolir pour reconstruire, c'est la voie la plus rapide". Personnellement j'étais d'accord avec elle. A la fin de la séance, C m'a dit : "T, tu me laisses faire". Comme on est deux par groupe, si elle rédige cette-fois ci la fiche, c'est juste d'autant plus que je ne sais pas comment réécrire la nouvelle. Si je corrige, je risque de tomber dans les mêmes erreurs. Bien que je sois inquiète, il vaut mieux la laisser travailler.</p>
200	
205	<p style="text-align: right;">07/10/2017</p> <p><i>"Si tu fais confiance à l'autre et s'il y a des erreurs, c'est bien de ta faute et non celle de l'autre."</i></p>
210	<p>Pendant toute la semaine, j'ai eu à m'occuper des travaux des autres matières, et j'ai confié tout le travail de préparation de la fiche pédagogique à C, surtout parce que je lui faisais confiance. Mercredi elle avait envoyé à Cô la nouvelle fiche et Cô lui a renvoyé le travail vendredi. Elle m'a dit que les corrections n'étaient pas nombreuses et qu'elle s'en chargerait. En fait je ne suis pas encore arrivée à me guérir de ma flemme et c'est pourquoi je n'ai pas vérifié. Cet après-midi j'ai eu le temps de consulter mes mails et j'ai reçu le mail de Cô, juste une phrase : "Je ne fais plus d'observations, car vous n'avez pas corrigé les erreurs que j'avais pointées !". Je suis restée pétrifiée pendant quelques secondes avant de vérifier les mails. C n'avait pas lu tous les mails ; Cô a fait la correction en deux mails,</p>
215	<p>l'une pour les corrections, et l'autre pour des observations complémentaires. Comme C n'a lu que le second mail, elle croyait que la préparation était bonne. Au début, j'étais bien en colère contre elle, je pensais qu'elle n'avait que des mails à consulter et elle n'était pas capable de le bien faire, mais à y bien réfléchir, je me disais que si ç'avait été à moi de le faire, j'aurais fait la même chose. On a bien mal travaillé toutes les deux, alors que je consultais mes mails plus fréquemment qu'elle. De plus c'était parce que je n'avais pas effectué moi-même la vérification ; "si tu fais confiance à l'autre et s'il y a des erreurs, c'est bien de ta faute et non celle de l'autre." Je regrette qu'on ait perdu une correction de Cô (car elle ne corrige que 3 fois).</p>
220	<p>Après le SMS à C, je me suis mise à corriger la fiche pédagogique ; cette fois-ci on y a travaillé toutes les deux et on a perdu toute la soirée. Demain, j'enverrai à Cô notre travail et je lui dirai la raison – on n'a pas bien consulté nos mails. Aujourd'hui j'ai appris une leçon sur l'attention.</p>
225	
230	<p style="text-align: right;">10/10/2017</p> <p style="text-align: center;"><i>"Les émotions sont contagieuses"</i></p>
235	<p>Dimanche dernier et puis lundi, je me suis occupée tout le temps avec la fiche pédagogique et je n'avais plus le temps d'écrire le journal d'apprentissage. Maintenant que la première séance d'enseignement est terminée que j'ai enfin le</p>

	temps d'y penser.
240	En fait, jusqu'à la dernière remise de la fiche pédagogique, notre groupe n'est pas arrivé à corriger tout ce que CÔ a surligné, mais on a décidé de ne plus corriger car on n'aurait pas suffisamment de temps, et puis on en était à la dernière remise autorisée, c'est pourquoi hier soir on s'est focalisées sur la correction des erreurs grammaticales.
245	Pour parler de la séance d'enseignement : notre groupe devait enseigner le vocabulaire, à la première séance de la leçon. Sans doute on était le premier groupe à enseigner ; moi-même et toute la classe on était bien embarrassés. CÔ avait organisé la classe en deux groupes, l'un pour évaluer les élèves, l'autre pour agir en tant qu'observateur. J'ai bien aimé cette organisation, bien que cela m'ait paru très nouveau.
250	A part l'erreur commune au groupe, une progression qui n'était pas logique (ça même avant la séance je le savais parce que CÔ l'avait noté sur la fiche, c'était bien ce qu'on n'avait pas pu corriger), j'avais fait les erreurs suivantes : fautes de prononciation, trop de vietnamien pendant le cours, problème de présentation au tableau. Je me souviens toujours d'une observation de Ta et de U : je n'ai appelé qu'un seul élève et je n'ai pas fait attention aux autres élèves. Je dois noter toutes ces erreurs pour en faire une leçon d'expérience. Quant à C, alors qu'elle enseignait la part de la fiche qui lui revenait, son portable a sonné. J'ai été très surprise de voir qu'elle a pris son téléphone pour répondre au lieu de l'éteindre.
255	Après avoir répondu au coup de téléphone, elle était venue voir CÔ au fond de la classe et pleurait tout en parlant... alors je suis devenue très inquiète. Je savais que son père était hospitalisé depuis plusieurs semaines et qu'il était dans une situation critique. J'avais très peur d'une mauvaise nouvelle, toute la classe était inquiète pour elle. En fait quand elle parlait à CÔ tout en pleurant, je tremblais tant que je devais m'appuyer à la table de la première rangée et dans ma tête tournoyaient des questions « Qu'est-ce qu'il est arrivé à son père ? » « Elle doit rentrer chez elle ? » « Aurait-elle la force de rentrer chez elle ? ». Lorsqu'elle est revenue devant le tableau, à ma question elle m'a répondu qu'elle resterait jusqu'à la fin de la séance. La voyant pleurer, je lui ai dit : « Assieds-toi, laisse-moi finir à ta place ». Malgré ces paroles, dans ma tête c'était un blanc total, bien qu'on ait préparé ensemble, bien que j'aie assisté à ses essais. Je voulais simplement lui laisser reprendre son calme, sans temps mort, sans dépasser la durée prescrite. J'étais sûre que la classe avait vu mon inquiétude, car A et La m'ont dit à voix basse « Courage ». J'ai vu que toute la classe était bien embarrassée et inquiète. « Les émotions sont contagieuses » toutes les émotions de l'enseignante ce jour-là ont été reflétées dans le comportement des élèves. Heureusement que C s'est très vite ressaisie et elle a continué à enseigner. Malgré cet événement, nous avons seulement dépassé le temps prescrit de 5 minutes. Sans cet événement, on aurait fini dans les délais.
260	Après avoir répondu au coup de téléphone, elle était venue voir CÔ au fond de la classe et pleurait tout en parlant... alors je suis devenue très inquiète. Je savais que son père était hospitalisé depuis plusieurs semaines et qu'il était dans une situation critique. J'avais très peur d'une mauvaise nouvelle, toute la classe était inquiète pour elle. En fait quand elle parlait à CÔ tout en pleurant, je tremblais tant que je devais m'appuyer à la table de la première rangée et dans ma tête tournoyaient des questions « Qu'est-ce qu'il est arrivé à son père ? » « Elle doit rentrer chez elle ? » « Aurait-elle la force de rentrer chez elle ? ». Lorsqu'elle est revenue devant le tableau, à ma question elle m'a répondu qu'elle resterait jusqu'à la fin de la séance. La voyant pleurer, je lui ai dit : « Assieds-toi, laisse-moi finir à ta place ». Malgré ces paroles, dans ma tête c'était un blanc total, bien qu'on ait préparé ensemble, bien que j'aie assisté à ses essais. Je voulais simplement lui laisser reprendre son calme, sans temps mort, sans dépasser la durée prescrite. J'étais sûre que la classe avait vu mon inquiétude, car A et La m'ont dit à voix basse « Courage ». J'ai vu que toute la classe était bien embarrassée et inquiète. « Les émotions sont contagieuses » toutes les émotions de l'enseignante ce jour-là ont été reflétées dans le comportement des élèves. Heureusement que C s'est très vite ressaisie et elle a continué à enseigner. Malgré cet événement, nous avons seulement dépassé le temps prescrit de 5 minutes. Sans cet événement, on aurait fini dans les délais.
265	Le deuxième groupe à faire la classe était celui de Ta et Th. Th parlait à voix basse et je n'ai pas entendu tout ce qu'il disait. Quant à la part dévolue à Ta, c'était plus compréhensible mais je n'ai pas saisi la progression du groupe ; je savais seulement qu'il enseignait la grammaire. Il a dépassé de 8 minutes les délais prescrits, et leur enseignement était trop théorique.
270	A la fin de la séance, C et moi on était restées pour voir comment gérer les erreurs qu'on n'avait pas su corriger. CÔ a dit que notre problème résidait dans le fait que les deux vidéos destinées à notre enseignement étaient trop longues, qu'elles n'étaient pas indispensables pour le cours car hors contexte. La solution ? trouver une vidéo qui parle à la fois des vêtements et des couleurs pour économiser le
275	
280	
285	

290	temps et arriver à faire la leçon du manuel.
SYNTHÈSE APRÈS L'ÉTAPE I DE LA SIMULATION DE CLASSES	
<i>«Un enseignant sait se contrôler, dominer ses émotions »</i>	
295	
300	<p>Tout d'abord, à propos du travail des groupes. La répartition des tâches et la supervision réciproque sont très importantes. C et moi on n'a pas su bien répartir les tâches ; on a travaillé en fonction de notre disponibilité, et l'autre n'a pas suivi le travail de sa coéquipière ; on n'a pas prêté suffisamment attention aux remarques de Côté ni corrigé notre fiche pédagogique après ses mails, sauf la dernière fois. Cette façon de faire nous a fait économiser notre temps mais le produit n'était pas réussi et on s'est montrés bien irresponsables.</p>
305	<p>Deuxièmement, au cours de l'élaboration de la fiche pédagogique, C et moi avons fait la même erreur suivante : on a voulu introduire trop de documents extérieurs, on pensait que c'était bien alors que la progression n'était plus logique et efficace. Nous n'avons guère exploité le contenu du manuel, qui était le contenu primordial. De plus on était encore maladroit dans la rédaction de notre fiche pédagogique, on a confondu les activités de l'enseignant et celles des élèves dans l'emploi des verbes au cours de la progression de la leçon. Personnellement je ne</p>
310	<p>pense pas qu'il s'agit d'erreurs évitables dès la première élaboration de la fiche pédagogique, mais il fallait qu'on les commette, qu'elles soient analysées afin qu'on comprenne pour qu'on ne répète plus les mêmes erreurs la prochaine fois.</p>
315	<p>Troisièmement, au cours de la simulation de classe : avant de faire cours pour la première fois, C et moi on n'avait pas essayé la fiche avec les camarades, on n'avait pas prévu les consignes mais on avait seulement imaginé dans notre tête ce qu'on ferait. C'est la raison pour laquelle devant la classe j'étais tellement stressée que je ne savais plus quoi dire. De plus, notre préparation n'avait pas su harmoniser les trois éléments d'un cours, à savoir l'enseignant, les apprenants et le savoir à transmettre, car les enseignantes travaillaient trop et ne prêtaient pas</p>
320	<p>suffisamment attention aux élèves. De plus, à l'heure où j'écris ces lignes, je me demande ce que je ferais si j'étais à la place de C. Comment je me serais comportée ? Eclater en sanglots devant les élèves n'est pas quelque chose à faire, mais il s'agissait d'un imprévu. Je sais que si j'avais été à sa place j'aurais pleuré, voire je ne me serais pas ressaisie aussi vite qu'elle, et cependant je sens que</p>
325	<p>quelque chose n'allait pas. C a pleuré d'inquiétude, de joie, et moi devant ses pleurs j'ai perdu mon calme et j'ai oublié comment je devais enseigner, et j'ai rendu mes camarades inquiets pour moi. J'ai pris conscience du fait que les émotions d'un enseignant avaient des impacts sur les élèves. Si on est inquiet, les élèves seront inquiets, si on ne se sent pas bien, les élèves éprouveront du stress.</p>
330	<p>C'est pourquoi un enseignant doit savoir se contrôler et dominer ses émotions.</p>
11/10/2017	
<i>« Préparer la fiche d'apprenant »</i>	
335	<p>Aujourd'hui, ce fut le tour des groupes de A-Hai et de Tr T-Ni de faire cours. Tout d'abord pourquoi cette séance aujourd'hui ? C'est suite à la fusion de la classe à la nôtre ; nous devons travailler plus pour atteindre les objectifs fixés. On est plus nombreux à travailler ensemble, mais je n'aime pas car cela a un impact sur la qualité. Mais on a plus de temps pour les simulations de classe, et puis je suis au contact de plusieurs fiches pédagogiques et j'apprends plus des styles des</p>
340	<p>camarades quand ils font cours.</p>

345	Revenons à nos moutons ! Le premier groupe à faire cours était celui de A et de Hai. Elles ont choisi le manuel <i>Le nouveau Taxi</i> , les thèmes portant sur le <i>shopping</i> et se sont occupées de la partie <i>Découverte</i> . Aujourd'hui j'ai joué le rôle de l'enseignant, et je me suis aperçue que pendant la séance, les enseignantes ne se souciaient pas des élèves, et qu'elles se préoccupaient surtout de suivre les démarches de leur fiche. A enseignait vite, parlait à voix basse et observait peu la classe. Hai a donné aux élèves l'impression qu'elle manquait d'assurance. Elle n'avait pas de confiance en elle et paraissait même avoir peur des élèves. Son inquiétude était perceptible et elle ne maîtrisait pas le contenu de sa fiche. De ce
350	groupe, j'ai appris des choses sur la préparation de la fiche d'apprenant. Le groupe d'hier n'avait pas effectué cette tâche.
355	Le second groupe était celui de Tr T et de Ni. Au point de vue comportement, je devais reconnaître que Tr T se comportait vraiment en enseignante. Son groupe enseignait le vocabulaire. Tr T se montrait un peu trop sérieuse ; Ni était plus relax. Elles ont aussi préparé une fiche d'apprenant mais je ne savais pas à quoi ça servait car leur consigne était trop longue et imprécise. A la différence du premier groupe, ce groupe faisait attention aux élèves et créait de l'animation dans la classe par des jeux. C'est ce que mon groupe doit apprendre.
360	Aujourd'hui, bien que je joue le rôle d'élève, je n'ai pas trop fait attention à mon rôle. Je n'ai pas écouté les enseignantes et parfois je ne savais pas répondre à leurs questions. Je retiens donc de cette séance qu'il faut se concentrer sur la tâche, quelle qu'en soit la forme.
365	17/10/2017 <i>“ Apprendre à observer, à faire des remarques sur les démarches”</i>
370	Aujourd'hui ce fut le tout des groupes de D- Ha, YN-Q de faire cours. Personnellement j'attendais beaucoup du cours de YN-Q bien que j'aie pu assister à leur essai.
375	Tout d'abord, c'était Ha et D qui faisaient la classe. Le groupe continuait la leçon « Des goûts et des couleurs », partie « On s'entraîne 3 – Grammaire » suivante. C'était D qui enseignait la première. Elle allait trop vite, d'une part parce qu'elle parlait vite, d'autre part parce qu'elle ne faisait pas attention aux élèves. Lorsque ces derniers ne comprenaient pas, elle ne donnait pas d'explication et passait outre. Sa prononciation a beaucoup progressé par rapport à la première année, malgré encore quelques erreurs. Le rythme adopté par Hăng était meilleur. Elle parlait lentement, mais à voix trop basse. A un moment, elle avait oublié de distribuer les exercices aux élèves, mais elle a su réparer cette omission avec calme, ce que j'ai beaucoup apprécié. Par rapport à D, Ha se montrait plus
380	anxieuse, elle ne bougeait pas de la table d'enseignant et j'avais l'impression que c'était là sa zone de sécurité. D était meilleure de ce côté, elle utilisait mieux l'espace et savait mieux s'intéresser à toute la classe. Lorsqu'à mon tour je devais faire des observations sur le groupe, alors que je ne savais que faire des remarques sur la manière de faire cours et leurs comportements, les observations de N étaient beaucoup plus intéressantes. Elle s'est aperçue que les exercices donnés aux élèves n'étaient que le rappel de ce qu'elle avait enseigné précédemment, qu'il y avait une progression dans le degré de difficulté mais que les exercices n'étaient pas en contexte. En écoutant N, je me dis « Il faut que tu apprennes à observer, à faire des remarques sur les démarches, c'est ça qui est
390	utile ». Le deuxième groupe à faire cours était celui de YN-Q. C'était le premier à faire un

395		<p>essai de la mise en œuvre de la fiche pédagogique. J'avais l'impression que depuis le début des séances de simulation, c'était le meilleur groupe. Les étudiantes avaient très bien préparé leurs documents pédagogiques, prévu des exercices variés, avec seulement un petit problème à l'écoute de la carte. A mon avis, le groupe n'avait pas donné du temps aux élèves pour qu'ils puissent regarder et déterminer la localisation des lieux sur la carte et c'était pourquoi ceux-ci avaient des difficultés à faire l'exercice donné. Voire même certains étaient surpris quand Ni donnait les réponses. Côté observait : le groupe pensait que « tout était évident, que les élèves connaissaient déjà la réponse ». Cependant, à mon avis, à part ce petit couac, le groupe a donné de bons exercices, permettant aux élèves d'avoir des initiatives.</p>
400		<p>Après la séance de ce jour, ce que j'ai le plus retenu, ce n'est pas le cours des 2 groupes mais l'observation de N. Je pense que je devrai apprendre d'elle de ses observations sur les démarches.</p>
405		<p style="text-align: right;">20/10/2017</p> <p style="text-align: center;"><i>“L'important ce n'est pas donner combien d'activités pour la classe, mais c'est comment l'organiser.»</i></p>
410		<p>Les deux groupes à faire cours aujourd'hui allaient prendre la suite de Tr T-YN de la semaine d'avant – avec le manuel <i>Le Nouveau Taxi</i>.</p>
415		<p>Tout d'abord ce fut le groupe de L et V pour la leçon de grammaire. Je ne vais pas faire des remarques sur la manière de faire la classe de chacune d'entre elles car elles opéraient de la même façon, parfois elles oubliaient ce qu'il y avait dans la fiche de préparation, ce qu'elles devaient faire. Les contenus étaient trop denses par rapport aux 45 minutes d'une séance de classe. En effet, elles avaient enseigné à la fois <i>la phrase interrogative</i> et <i>les adjectifs démonstratifs</i>. Pour la partie <i>phrase interrogative</i>, les exercices étaient bien en contexte, mais il n'y avait pas de progression dans le degré de difficulté. Pour les <i>adjectifs démonstratifs</i>, il</p>
420		<p>n'y avait qu'un seul exercice de rappel. Au commencement de la leçon, il n'y avait pas le moment de sensibilisation, pour amener progressivement les élèves aux thèmes étudiés. Pendant tout leur cours, je trouvais qu'elles ne savaient pas ce dont ces derniers avaient besoin ni les guider. Elles allaient trop vite, et ne se demandaient pas si les élèves étaient capables de les suivre. A mon avis, le cours de ce groupe n'était pas réussi car il était trop ambitieux, voulait y mettre trop de choses et parce qu'il avait fait tout à la dernière minute.</p>
425		<p>Le second groupe était celui de B et H. Il enseignait la compréhension orale et pour moi, c'était un cours réussi, avec une ambiance animée et enthousiaste. Le groupe avait seulement prévu deux activités pour leur cours, mais il y avait une grande logique entre les moments. Tout d'abord, les élèves devaient trouver des paroles à dire dans des situations différentes. Ce faisant, ils étaient sensibilisés à la leçon et ils étaient dotés en même temps de connaissances pour accomplir l'activité suivante. Les élèves étaient divisés en deux groupes en compétition. Je pense que cette organisation était logique. Le plus du groupe était bien le calme de B devant le manque de temps, devant cet imprévu. Elle avait fait doucement des remarques à la classe, sans se fâcher. La part d'enseignement dévolue à H fut ainsi raccourcie. Elle avait fait des erreurs de prononciation mais elle se montrait plus sûre d'elle même, plus que je ne l'avais prévu. Le plus de H résidait dans le fait qu'elle avait bien expliqué la consigne et analysé l'exercice avec les élèves de</p>
430		<p>façon détaillée. Bien que les techniques de classe ne soient pas encore très maîtrisées, les démarches du groupe étaient logiques. Je réalise que l'important, ce n'est pas le nombre d'activités à donner à la classe mais c'est bien comment</p>
435		
440		

	organiser la classe. Et là, l'organisation était très bien.
445	24/10/2017
	<i>« Bien que tu aies accompli la tâche qui te revient, il faut que tu t'intéresses à ce que fait l'autre et que tu respectes ta co-équipière. »</i>
	Les deux groupes à faire cours aujourd'hui étaient ceux de M-P et de N-Y. Ils utilisaient le même manuel d'Ado, avec la leçon « Des goûts et des couleurs ».
450	Le premier groupe était celui de M et de P, avec l'enseignement de l'Expression orale et de la Compréhension orale. Il avait dépassé de 7 minutes le délai prescrit. A mon avis, le temps n'était pas respecté parce que les élèves avaient trop d'activités, d'exercices à faire. Le plus du groupe : elles avaient une bonne prononciation et se montraient sûres d'elles. Je trouve que c'est le groupe qui
455	avait la meilleure façon d'utiliser le tableau.
	Le second groupe était celui de N et Y. Si Côté ne nous avait pas dit qu'il s'occuperait de l'Expression Orale, j'aurais cru qu'il enseignait le vocabulaire. Les amies avaient largement dépassé le délai horaire prescrit. N enseignait la première, en introduction, mais elle a perdu trop de temps. Quant à la part dévolue à Y, en fait même maintenant je n'ai pas compris ce qu'elle avait l'intention de faire, ni l'objectif qu'elle visait quand elle faisait chanter les élèves.
460	La fiche d'apprenant qu'elles avaient préparée n'était pas logique car la question figurant en bas de page portait sur la chanson qui était placée en premier lieu. A ma connaissance, le groupe devait se charger de la partie « Pour aller plus loin »
465	et de l'Expression orale, mais j'ai vu qu'il était beaucoup trop ambitieux, l'activité orale n'avait pas été mise en avant, les objectifs du cours non atteints et à la fin les apprenants ne savaient pas ce qu'ils avaient appris. Je n'ai pas eu le temps de dire à Y ce que je pensais de sa prestation et cela m'a beaucoup agacée. En effet, après qu'elle a terminé sa tâche, sans parler de la qualité de son enseignement,
470	son comportement par la suite manifestait le peu de respect des autres, à la fois ses camarades, Côté et surtout N, sa co-équipière. Dans les autres groupes, alors que l'une faisait la classe, l'autre s'asseyait à sa place, suivait la prestation de sa camarade, toujours prête à l'aider en cas de besoin. Quant à Y, non seulement elle ne s'asseyait pas à sa place mais allait trouver les observateurs pour leur
475	parler puis se servait de son téléphone alors que N faisait cours. De temps à autre elle se déplaçait dans la classe, ce qui détournait l'attention des élèves. Moralité : même si tu as terminé la tâche qui te revient, il faut que tu t'intéresses à ce que fait ta co-équipière et que tu la respectes – c'est élémentaire. Tout le monde doit en avoir conscience. Je pense que Y n'était pas consciente de ce qu'elle faisait.
480	31/10/2017
	<i>« Quand tu rejettes la faute sur l'autre, c'est toi qui t'enlaidis et qui fais ressortir ta faute »</i>
485	Aujourd'hui c'est la dernière séance de l'étape I de simulations de classe, les deux groupes qui refermaient la marche étaient celui de U-T et de Li-La.
	Le premier groupe à faire cours était celui de U et de T. Je ne savais pas ce qu'elles enseignaient ; M disait qu'elle apprenait les mathématiques. Le groupe avait passé 45 minutes sans arriver à boucler sa présentation ; T avait occupé 35' et U n'avait que 5' et elle n'a même pas terminé la partie destinée à T. Elles ont perdu trop de temps pour gérer les problèmes techniques sans pourtant y arriver.
490	Dans la partie qui était dévolue à T, à part les préparatifs très détaillées, je n'ai trouvé aucun plus à signaler. Pendant tout le cours, elle dialoguait avec le tableau, à voix basse, avec une prononciation peu audible. Quant à U, elle n'a pas fait

<p>495</p> <p>500</p> <p>505</p> <p>510</p> <p>515</p>	<p>cours du tout, à part quelques minutes pour voler la parole à T. Bien que l'intention soit bonne, pour moi ce n'était pas quelque chose à faire. Ce qui m'a agacée chez U, c'est que, devant les observations, elle a rejeté les fautes sur T. Si tu rejettes les fautes sur l'autre, c'est toi qui t'enlaidis et qui fais ressortir ta faute. Je ne sais pas comment elles s'étaient réparti le travail, mais aujourd'hui je n'ai vu que les efforts de T alors que U n'avait rien fait à part paraître mécontente en appuyant sur le clavier de l'ordinateur pour aider T. Ces observations, C les a faites devant la classe et je pensais qu'elle avait raison parce que je voulais le dire moi aussi. La réponse de U (pour moi c'était une dispute avec Chinh) manifestait elle aussi un comportement pas joli du tout. Après N a demandé à T et U les démarches de leur groupe mais après la réponse de U, j'ai oublié la question de N.</p> <p>Quand j'écris ces lignes, j'ai dû envoyer un SMS à A pour savoir que le groupe de U et T devait se charger des rubriques <i>Communiquez</i> et <i>Prononcez</i>.</p> <p>Le dernier groupe de l'étape I des simulations de classe était celui de La et de Li. A la différence du groupe précédent, il a très bien fonctionné ; bien que Li soit en retard dans son cours, La n'a pas paru mécontente. J'ai aimé l'organisation de la classe ; elles ont divisé la classe en plusieurs groupes en compétition, avec des jeux de révision. Je crois qu'il s'agissait d'une séance réussie, car les élèves apprenaient à travailler en équipe, et l'ambiance de la classe était enthousiaste et animée. Le point en moins : Li parlait trop vite, et La se déplaçait un peu trop en donnant la consigne. Leur manière d'enseigner n'était pas nouvelle mais pour le faire ce n'était guère facile.</p>
<p>520</p> <p>525</p> <p>530</p> <p>535</p> <p>540</p>	<p style="text-align: right;">7/11/2017</p> <p style="text-align: center;">BILAN DE L'ÉTAPE I DE SIMULATION DE CLASSES DIVISION DES GROUPES POUR L'ÉTAPE II</p> <p>« <i>Le lien est ce dont tu as besoin quand tu élabores une fiche pédagogique</i> »</p> <p>Tout d'abord j'aimerais faire des remarques sur les fiches pédagogiques des deux classes (si on peut appeler les groupes ainsi). La classe 1 est composée d'étudiants qui utilisent le manuel <i>Ado</i> et qui travaillent sur le thème « Des goûts et des couleurs », la classe 2 comprend les étudiants qui utilisent le manuel <i>Le Nouveau Taxi</i> et qui travaillent sur le thème « Shopping ».</p> <p>1. L'équipe utilisant le manuel <i>Ado</i></p> <p>Après la discussion en groupe, nous voyons que nos fiches pédagogiques n'avaient pas de lien entre elles. Bien que nous ayons eu 6 séances de cours, nous n'avons pas enseigné les 3 compétences Compréhension orale, Compréhension écrite et Expression écrite, ce que nous aurions pu éviter si nous avions fait attention aux fiches pédagogiques des autres groupes. Par exemple, si le groupe 1 (le mien avec C) ne s'était pas occupé de la Compréhension orale, le groupe 2 (Ta-Th) ou le groupe 4 (YN et Q) aurait pu enseigner cette compétence. Ou bien si le groupe 5 (M-P) avait enseigné l'Expression orale, le groupe 6 (N-Y) aurait pu s'intéresser à la Compréhension écrite et à l'Expression écrite au lieu de continuer avec l'Expression orale. Bien que nous ayons travaillé en groupe conformément à la répartition des étudiants, nous aurions dû nous intéresser au travail des autres groupes. C'est ce que j'ai retenu de la séance de bilan.</p> <p>2. L'équipe utilisant <i>Le Nouveau Taxi</i></p> <p>A la différence de l'équipe utilisant le manuel <i>Ado</i>, celle qui s'occupait du manuel <i>Le Nouveau Taxi</i> avait choisi les parties à enseigner puis les avait réparties entre les groupes, mais leur répartition était difficile à suivre. Tout comme l'équipe se servant d'<i>Ado</i>, l'équipe n'avait pas prévu la compétence écrite et</p>

545	entre les fiches pédagogiques il n'y avait pas de lien. Alors on peut voir qu'il manquait de lien, ce dont on avait besoin lorsqu'on élaborait des fiches pédagogiques. Lien ici s'entend non seulement la liaison entre les parties d'une fiche, entre les fiches d'une leçon mais également le lien entre les connaissances anciennes et les connaissances nouvelles (c'est-à-dire celles que possèdent les élèves et celles qu'ils vont acquérir).
550	Puis je ferai des observations sur d'autres contenus après l'étape I de la simulation des classes.
	1. Exploitation du contenu du manuel et préparation des documents d'appoint
555	Au cours de cette première étape de simulation de classes, les groupes ne savaient pas comment exploiter le contenu des manuels. Au lieu de cela, on utilisait les documents pris hors des manuels, ce qui fait que beaucoup de connaissances existant dans les manuels n'avaient pas été transmises. De plus, les documents utilisées étaient dans la majorité des cas des fichiers audio, des vidéos
560	alors le que projecteur et les hauts-parleurs de la classe ne fonctionnaient pas bien, l'éclairage de la classe était défectueux. Résultats : beaucoup de problèmes techniques. Par conséquent, au lieu de trouver des documents d'appoint hors manuel, on aurait dû exploiter tout ce qui se trouvait dans le manuel pour garantir les connaissances à faire acquérir par les élèves. Cependant on devrait
565	« réaménager » les exercices, l'organisation de la classe de plusieurs manières, afin que les élèves s'intéressent au cours, qu'ils soient plus dynamiques et autonomes dans leur apprentissage.
	2. Prononciation
570	Quand on enseigne, la prononciation est très importante, car si l'enseignant fait des erreurs de prononciation, les élèves en feront aussi. Et cependant il s'agit des erreurs les plus fréquentes de tous les groupes, y compris moi-même, surtout pour le phonème [y]. De plus, en dehors d'une prononciation fautive, nous avons commis d'autres erreurs : voix trop basse, débit trop rapide, consignes peu claires et trop longues. Je pense que nous saurons surmonter ces erreurs si nous avons
575	de nombreuses occasions pour faire cours.
	3. Progression dans la fiche et détermination des objectifs de la leçon
580	On peut voir que plus on avance, plus les fiches pédagogiques sont devenues meilleures (sauf le groupe de U et de T). Les démarches manquent toutefois de logique, de cohérence et de synthèse pour chacune des parties. Les activités proposées ne progressent pas en degré de difficulté. A cette étape de la simulation de classes, je vois que la plupart d'entre nous ne savent pas agencer les démarches.
585	La détermination des objectifs de la leçon reste aussi à améliorer. La plupart des groupes se sont servis des objectifs de la fiche modèle sans comprendre comment déterminer les objectifs pour la classe dont ils ont la charge. Bien que nous ayons la Taxonomie de Bloom, nous ne nous en sommes pas servis. Après la séance de bilan je pense qu'on ferait mieux, dans les fiches pédagogiques pour les premières séances, s'arrêter aux objectifs linguistiques et développer les objectifs communicatifs à la fin.
590	4. Leçon d'expérience à tirer du travail des groupes précédents
595	Je vous que les groupes ont su très bien tirer des leçons d'expérience à partir des erreurs commises. Si à la première séance de notre groupe (C et moi-même), les remarques avaient porté sur le manque d'attention réservée à toute la classe, les groupes suivants ont su surmonter cette erreur, voire même mieux organiser l'espace de la classe. Si la présentation du tableau par les premiers groupes était

600		<p>faite de façon tout à fait spontanée, certains n'avaient même pas mis la date ni indiqué le titre de la leçon, les groupes suivants ont su le faire. Enfin, pour les consignes, les groupes ont su les énoncer de façon concise, facile à comprendre, de plus, en cas de besoin, les écrire au tableau ou les mettre sur la diapo du Ppt. Ces détails semblent tout petits mais en fait ils ont un gros impact sur le cours et sur son efficacité.</p>																																																
605		<p><u>Répartition des groupes pour l'étape II</u></p> <p>Après le bilan de la première étape de la simulation de classes, nous avons tiré au sort pour constituer les groupes pour l'étape II. A la différence de l'étape I, cette fois, la classe est divisée en 8 groupes de 3 membres chacun et les groupes se choisiront eux-mêmes le manuel à enseigner. Le tirage au sort détermine également les compétences à enseigner et la date du cours. Cette fois-ci je fais partie du même groupe que Ha et U, le groupe 4 qui s'occupera de l'enseignement de la phonétique. Pour être sincère, je ne veux guère travailler avec U après ce qu'elle a fait, mais c'est différent avec Ha, avec qui j'ai travaillé plusieurs fois en équipe. Il y a donc à la fois malchance et chance. Après le tirage au sort, voici ce qui est dévolu à chacun de nos groupes :</p>																																																
610																																																		
615		<table border="1" data-bbox="451 835 1415 1518"> <thead> <tr> <th data-bbox="451 835 587 913">Groupe</th> <th data-bbox="587 835 906 913">Membres</th> <th data-bbox="906 835 1193 913">Compétences à enseigner</th> <th data-bbox="1193 835 1415 913">Dates</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="451 913 587 992">1</td> <td data-bbox="587 913 906 992">M-Ni- V</td> <td data-bbox="906 913 1193 992">Compréhension écrite</td> <td data-bbox="1193 913 1415 992">21/11/2017</td> </tr> <tr> <td data-bbox="451 992 587 1070">2</td> <td data-bbox="587 992 906 1070">D- Th- Y</td> <td data-bbox="906 992 1193 1070">Vocabulaire</td> <td data-bbox="1193 992 1415 1070">21/11/2017</td> </tr> <tr> <td data-bbox="212 1055 292 1160">620</td> <td data-bbox="292 1055 400 1160"></td> <td data-bbox="400 1055 1415 1160">3</td> <td data-bbox="587 1055 906 1160">La- A - H</td> <td data-bbox="906 1055 1193 1160">Expression écrite</td> <td data-bbox="1193 1055 1415 1160">28/11/2017</td> </tr> <tr> <td data-bbox="212 1160 292 1227"></td> <td data-bbox="292 1160 400 1227"></td> <td data-bbox="400 1160 1415 1227">4</td> <td data-bbox="587 1160 906 1227">Ha- Ti- U</td> <td data-bbox="906 1160 1193 1227">Phonétique</td> <td data-bbox="1193 1160 1415 1227">28/11/2017</td> </tr> <tr> <td data-bbox="212 1227 292 1294">625</td> <td data-bbox="292 1227 400 1294"></td> <td data-bbox="400 1227 1415 1294">5</td> <td data-bbox="587 1227 906 1294">Tr T- Ni- Q</td> <td data-bbox="906 1227 1193 1294">Expression orale</td> <td data-bbox="1193 1227 1415 1294">5/12/2017</td> </tr> <tr> <td data-bbox="212 1294 292 1361"></td> <td data-bbox="292 1294 400 1361"></td> <td data-bbox="400 1294 1415 1361">6</td> <td data-bbox="587 1294 906 1361">B- L-Ta</td> <td data-bbox="906 1294 1193 1361">Compréhension orale</td> <td data-bbox="1193 1294 1415 1361">5/12/2017</td> </tr> <tr> <td data-bbox="212 1361 292 1429">630</td> <td data-bbox="292 1361 400 1429"></td> <td data-bbox="400 1361 1415 1429">7</td> <td data-bbox="587 1361 906 1429">C- Li- N</td> <td data-bbox="906 1361 1193 1429">Grammaire</td> <td data-bbox="1193 1361 1415 1429">12/12/2017</td> </tr> <tr> <td data-bbox="212 1429 292 1518"></td> <td data-bbox="292 1429 400 1518"></td> <td data-bbox="400 1429 1415 1518">8</td> <td data-bbox="587 1429 906 1518">P- Hai</td> <td data-bbox="906 1429 1193 1518">Compréhension orale</td> <td data-bbox="1193 1429 1415 1518">12/12/2017</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Membres	Compétences à enseigner	Dates	1	M-Ni- V	Compréhension écrite	21/11/2017	2	D- Th- Y	Vocabulaire	21/11/2017	620		3	La- A - H	Expression écrite	28/11/2017			4	Ha- Ti- U	Phonétique	28/11/2017	625		5	Tr T- Ni- Q	Expression orale	5/12/2017			6	B- L-Ta	Compréhension orale	5/12/2017	630		7	C- Li- N	Grammaire	12/12/2017			8	P- Hai	Compréhension orale	12/12/2017
Groupe	Membres	Compétences à enseigner	Dates																																															
1	M-Ni- V	Compréhension écrite	21/11/2017																																															
2	D- Th- Y	Vocabulaire	21/11/2017																																															
620		3	La- A - H	Expression écrite	28/11/2017																																													
		4	Ha- Ti- U	Phonétique	28/11/2017																																													
625		5	Tr T- Ni- Q	Expression orale	5/12/2017																																													
		6	B- L-Ta	Compréhension orale	5/12/2017																																													
630		7	C- Li- N	Grammaire	12/12/2017																																													
		8	P- Hai	Compréhension orale	12/12/2017																																													
		<p>Comme Tr est absent, il ne fait partie d'aucun groupe.</p>																																																
635		<p style="text-align: right;">10/11/2017</p> <p><i>“Les CD des manuels sont les trésors nationaux, rares et difficiles à trouver”</i></p> <p>Tout d'abord, notre groupe a décidé de choisir le manuel <i> Ici et Ailleurs 4 </i> et la leçon de phonétique pour les deux sons [y] et [u] pour élaborer notre fiche pédagogique.</p>																																																
640		<p>Après le cours de M. N, nous trois sommes restées pour discuter de la fiche à élaborer. Auparavant j'ai lu le manuel en diagonale et pensé aux activités à faire au cours de la séance. Notre réunion aurait pu se passer rapidement si Hång et moi n'avions pas eu à expliquer beaucoup de choses à U. Hier on s'est mis d'accord pour enseigner les deux sons [y] et [u] mais U ne voulait pas. Elle proposait d'abord d'enseigner le son [a] puis ensuite le son [i]. Je lui ai demandé les raisons de ses choix et lui ai dit qu'elle pourrait nous faire part des démarches</p>																																																
645																																																		

650		<p>qu'elle avait dans la tête et de n'importe quel motif pour nous convaincre de ses propositions mais elle était incapable de le faire. Je n'aime pas du tout les discussions à n'en plus finir alors qu'auparavant le groupe avait eu le temps de consulter plusieurs manuels et de choisir celui dont nous aimerions nous servir. Le groupe s'était mis d'accord et maintenant elle veut changer sur un coup de tête.</p>
655		<p>Au cours de la discussion pour déterminer les activités à mettre dans la fiche pédagogique, seules H et moi avaient des propositions ; U ne faisait que les refuser. Il est très fréquent de voir que nous pensions qu'on avait fini de parler de l'exploitation de tel ou tel exercice et qu'on allait passer à autre chose et c'était à ce moment-là que U a répété ce que nous venons de dire. C'est drôle de constater qu'elle répétait nos propositions et elle voulait faire croire que c'étaient les siennes, qu'elle venait de trouver. Dis, U, ce sont des choses que nous venons de décider et auxquelles tu as donné ton accord ? Je voulais remercier Ha qui a su</p>
660		<p>garder son calme pour parler à U, alors que moi-même je ne savais pas comment expliquer à cette dernière.</p>
665		<p>Après la discussion, je suis allée avec Ta à la bibliothèque (car je devais me servir de sa carte) mais on avait seulement trouvé le guide du manuel et non les CD, en particulier ceux des manuels <i>Ici</i> 4 et 5. Il y avait des CDs des autres niveaux. La bibliothécaire nous a dit que même à l'IDECAF nous ne pourrions pas en avoir. Ces CDs sont de véritables trésors nationaux, rares et difficiles à trouver. Bien que nous n'ayons pas de CD, nous avons décidé de ne pas changer de fiche pédagogique. Pourquoi ? d'une part, je pense que si je ne peux pas en trouver à l'IDECAF, j'enverrai un mail à Côté pour lui demander le fichier de compréhension</p>
670		<p>orale, comme YN l'a fait à l'étape I. D'autre part, après avoir parcouru les manuels, je trouve que <i>Ici et Ailleurs</i> semble plus facile à exploiter. Et puis finalement, comme nous venons de terminer le travail d'exploitation de la leçon, je ne veux pas détruire tous les efforts du groupe.</p>
675		<p style="text-align: right;">11/11/2017</p> <p style="text-align: center;"><i>“ Avec de l'expérience et de la documentation, on travaille beaucoup plus facilement ”</i></p>
680		<p>Avant de commencer la rédaction de la fiche pédagogique, j'ai demandé à YN sa fiche de la dernière fois car j'ai trouvé sa fiche OK et puis ça me permettrait d'économiser de mon temps. En effet je n'aurai à réécrire le contenu de la fiche, sans avoir à me préoccuper des marges ni des tableaux... N m'a envoyé la page web qu'elle avait l'habitude de consulter pour les fichiers d'oraux, de chansons pour enseigner la phonétique. Ces deux ressources m'ont été d'un grand secours au cours de la rédaction de la fiche. Ha et moi on a l'habitude de travailler comme</p>
685		<p>suit : je rédigerai la fiche et ce sera elle qui vérifiera les détails et les rectifiera. Comme U n'a rien dit, je considère qu'elle est d'accord avec cette répartition des tâches.</p>
690		<p>Par rapport au travail d'élaboration des fiches précédentes, cette fois-ci je n'ai pas perdu autant de temps, et ma rédaction a été plus scientifique (au moins c'est ce que je pense). Ainsi si on a de l'expérience et dispose de documentation, on travaille beaucoup plus facilement.</p>
695		<p>Nous avons achevé la fiche pédagogique aujourd'hui même mais décidons de remettre notre travail seulement le 14/11, selon le calendrier de Côté.</p> <p style="text-align: right;">19/11/2017</p> <p style="text-align: center;"><i>“ L'élaboration de la fiche doit être très détaillée, très minutieuse... ”</i></p> <p>Aujourd'hui en consultant mon mail, je ne m'attendais pas à autant d'erreurs dans notre fiche pédagogique.</p>

700		Ha était allée à l'IDECAF pour chercher le CD audio mais comme l'a dit la bibliothécaire, il n'y en avait pas là-bas. J'ai envoyé un mail à Côté pour lui demander le document mais elle n'en avait pas non plus. Voire j'ai demandé à une amie qui faisait ses études en France de me le trouver mais elle n'avait pas pu le faire. Quand nous rencontrons un problème, nous demandons l'avis de Côté et elle nous a dit qu'on n'avait pas besoin absolument de ce CD audio pour enseigner – On pourrait lire nous-même aux élèves.
705		De plus, si nous n'étions pas très sûres de notre prononciation, nous pourrions demander de l'aide auprès des étudiants français du programme d'échange afin qu'ils nous rectifient la prononciation. Grâce à ces conseils, nous sommes plus rassurées pour continuer notre travail.
710		Revenons au thème principal. En recevant le retour de la fiche, je ne pensais pas qu'elle puisse comporter autant d'erreurs. En fait pour nous tout était tellement évident que nous n'avions pas indiqué les détails, ce qui a rendu la fiche difficile à comprendre. Manquaient l'objectif de chaque activités, l'intitulé des exercices et Côté avait du mal à suivre. Je réalise que lorsqu'on élabore une fiche pédagogique, on doit le faire en détails, avec beaucoup de minutie et qu'on ne peut pas penser
715		que tout est évident. En effet, il n'y a pas que moi qui lis la fiche, mais Côté le fait aussi. Ça, c'est très important car pendant le stage pédagogique qui va venir, je devrai élaborer des fiches pédagogiques et je pense que mon tuteur ou ma tutrice n'aura pas le temps de me chercher pour me demander ce que signifient tels passages ou tels autres dans ma fiche. De plus dans la fiche, il y a des démarches
720		qui manquent de logique, ce qui signifie que notre groupe devra réaménager l'exploitation des activités, bien que la progression soit OK. Après le retour de la fiche, je me suis mise à sa correction et Ha s'est attaquée à l'élaboration des fiches d'apprenant.
		21/11/2017
725		<i>“ Apprendre à s'arrêter au bon moment ”</i>
730		Aujourd'hui c'est la première séance de cours de l'étape II de simulation de classes. Le premier groupe était celui de M-Ni-V. Elles enseignaient la compréhension écrite et elles ont choisi <i> Ici et Ailleurs 7 </i> , thème <i> L'avenir en vert </i> . Elles avaient une bonne prononciation, surtout M. Ni était un peu nerveuse et elle donnait la consigne en phrase hachée et elle oubliait sa fiche. La partie effectuée par V ne m'a pas causé une grande impression car elle avait dépassé le délai prescrit et puis elle parlait trop vite. Leur fiche pédagogique était trop ambitieuse, débordait les horaires permises et les exercices étaient plutôt décousus, manquant de lien pour bien exploiter la leçon. Quant à la part de V censée faire
735		jouer le dialogue par les élèves, je la trouvais peu faisable, car même en jouant le rôle des élèves moi-même et les “élèves” on n'est pas arrivés ce jour-là à préparer un dialogue et à le présenter devant la classe. A mon avis, au lieu de clore la séance de classe par une activité d'expression orale, elles auraient pu faire faire aux élèves un exercice à trous pour vérifier s'ils ont bien compris la leçon. Ce qui revient à dire qu'elles auraient dû s'arrêter à la compréhension globale car l'activité d'expression orale, qui fait partie de la lecture linéaire, n'est pas faisable pour une séance de classe de 45 minutes.
740		Le second groupe, celui de D-Th-Y, a choisi le manuel <i> Ici et Ailleurs 6 </i> , avec pour thème <i> Les Loisirs culturels </i> . De même que le précédent, le groupe a dépassé les délais prescrits. Il n'a pas exploité tout le contenu de la leçon du manuel mais il a introduit beaucoup de documents externes. De plus, les parts dévolues à D et Y n'étaient pas suffisants pour que Th puisse faire faire le dialogue aux élèves.
745		Personnellement j'ai trouvé la prestation de D OK, elle a accompli ce dont elle

750		<p>avait la charge, mais sa voix était trop basse. C'était YẾN qui avait fait perdre du temps au groupe, plus que prévu. Elle avait empiété sur le temps réservé à Th, si bien que celui-ci n'était pas arrivé à achever sa prestation en expression orale, qui devait durer au moins 20-25 minutes, mais nous les élèves de ce jour-là on n'avait seulement que 10' pour faire l'exercice. Comme le groupe précédent, je l'ai trouvé trop ambitieux ; ils auraient dû modifier la dernière activité ; au lieu de</p>
755		<p>faire faire un dialogue, ils auraient dû faire faire un exercice de révision.</p>
760		<p>J'ai retenu des séances de classe de ces deux groupes et des observations des camarades la leçon suivante : il faut s'arrêter au bon moment quand on fait faire des activités aux élèves. On n'est pas obligé de prévoir à la fin une activité d'expression orale pour garantir la progression en difficulté ni la combinaison des quatre compétences langagières dans une séance de classe.</p>
		<p style="text-align: right;">25/11/2017</p>
		<p style="text-align: center;"><i>“ La présentation de la fiche d'apprenant doit être logique et suivie d'une feuille de réponses”</i></p>
765		<p>Le 21/11 notre groupe a envoyé pour la 2^e fois notre préparation pédagogique à CÔ ainsi que nos fiches d'apprenant. Cette fois-ci notre fiche était beaucoup plus aboutie, les erreurs consistaient dans la majorité des cas des fautes d'orthographe ou les consignes pas très compréhensibles. Mais dans la majorité des cas, nous avons corrigé les erreurs antérieures et n'en avons pas commis de nouvelles. Cependant les fiches d'apprenant avaient encore des problèmes. Pour</p>
770		<p>la prochaine séance d'enseignement, nous nous sommes servis de 3 fiches d'apprenant et à chaque fiche il y avait le nom de l'élève, la date et le titre de la leçon. CÔ a constaté que la présentation de nos fiches n'était pas logique, on n'en aurait pas besoin d'autant pour un seul jour et pour une seule leçon. Et puis elle nous a demandé de lui envoyer les réponses des exercices donnés dans les fiches</p>
775		<p>d'apprenant. Si à la séance précédente j'ai appris comment élaborer une fiche détaillée, cette fois-ci ce fut le tour de l'élaboration d'une fiche d'apprenant. Evidemment il s'agit d'un détail à me rappeler car lorsque je serai en stage dans les établissements scolaires, la fiche ne sera plus une assistance à notre cours mais elle fera réellement partie du cours.</p>
780		<p style="text-align: right;">28/11/2017</p> <p style="text-align: center;"><i>“U...”</i></p>
785		<p>Aujourd'hui c'est le tour du groupe de La-A-H et du mien de faire cours. Tout d'abord, le groupe de La a choisi le manuel <i>Ici et Ailleurs 6</i>, avec comme thème <i>Le voyage</i> et il devait enseigner l'expression écrite. A vrai dire comme je devrais passer après elles, je ne pouvais guère me concentrer pour les observer. Je me rappelle qu'elles avaient faire visionner deux vidéos, qu'il m'a semblé qu'elles allaient très vite car les élèves avaient du mal à les suivre. Le dernier souvenir que j'ai : H a lu le scénario et n'a pas enseigné. Cependant j'ai assez aimé sa dernière</p>
790		<p>activité, je pense qu'elle a bien fait de s'arrêter aux explications sur la rédaction d'une lettre. Le groupe n'a pas fait écrire la lettre et pour moi c'est une réussite car il a su s'arrêter au bon moment.</p> <p>Vient ensuite mon groupe. A la différence de la fois précédente, comme Hằng et moi avons fait un essai de la fiche auprès des camarades (U n'était pas venue à cet essai), je me sentais assez sûre de moi. Au cours de ma prestation, il y avait un petit problème quand les élèves devaient relire les mots à distinguer : j'ai écrit trop petit et ils avaient du mal à regarder au tableau. Ma prononciation n'était pas très bonne non plus et c'est pourquoi ils ne pouvaient pas s'y fier pour deviner les mots. La prochaine fois si cela arrivait de nouveau, j'écrirai au tableau ou j'écrirai sur la page word mais j'ai peur quand même de manquer de temps. CÔ</p>
795		

800	a observé que Ha avait bien travaillé et je comprends pourquoi. Avant la séance de cours, Ha et moi on s'était exercées à la prononciation, voire on a même demandé à M et P de nous corriger, mais j'avais complètement oublié qu'il fallait aussi s'entraîner avec les mots se trouvant dans des documents pédagogiques hors manuel. Je comptais sur le fichier oral de ces documents, où se trouvait la
805	lecture de ces mots. De plus, lors de la prestation de Ha, Côté a dit qu'il n'était pas utile qu'elle fasse faire des exercices à trous pour compléter les mots, mais dans ses remarques sur la fiche pédagogique, elle nous en avait fait la proposition. Dans notre fiche initiale, après avoir fourni les mots aux élèves, ce serait à eux de compléter les mots adéquats dans le passage et seulement après Ha en fera la
810	lecture pour qu'ils vérifient. Côté avait corrigé, nous demandant de lire d'abord le passage avant de faire faire l'exercice. Nous avions l'intention de lui poser une question à ce sujet mais comme il n'y avait plus de temps, et puis on avait un peu peur de poser la question, si bien que ce fait est toujours resté un problème pour nous. A la fin ce fut le tour de U. Je devrais la remercier car au moins elle a fini sa
815	part dans le délai prévu. Seulement ça. Nous devons enseigner la phonétique, je ne dis pas que ma prononciation était juste, mais celle de U, vraiment... Même la présentation du tableau. Ha et moi on s'était efforcée de soigner notre présentation, je ne dis pas que tout était juste, mais U a détruit toute la présentation rien qu'en notant la correction de l'exercice au tableau. A ce
820	moment-là, il y avait des espaces libres au tableau, et si elle le voulait, elle pourrait effacer ma part. Eh bien non, elle ne l'a pas fait mais avait noté en petits caractères les corrections sur l'intitulé de la leçon. Bien qu'elle fasse partie de mon groupe, j'étais un peu agacée en voyant cela. Je me demande si les autres ne trouvaient pas ça étonnant et risible. Au moment des observations, H a dit qu'elle
825	trouvait notre première fiche d'apprenant inutile car même après l'exercice, si les élèves relisaient la fiche, ils ne sauraient pas ce qu'ils feraient avec. L'observation de H était fort juste et pour moi elle était constructive, mais pas pour U... Elle n'avait pas besoin de montrer les faiblesses de notre groupe aux autres. Je voudrais tant l'abreuver d'injures ! Je regrette de devoir dire ça,
830	En plus de ce que j'ai noté, Côté observait que notre fiche manquait de cohésion et les exercices n'avaient pas un degré de difficulté progressif, et bien qu'au cours de la séance nous ayons pensé aux quatre compétences langagières, il n'y avait pas de liaison entre les activités. En particulier elle s'est longtemps arrêtée à notre
835	présentation du tableau, Je pensais que la prestation de Ha et de moi-même étaient plutôt satisfaisantes mais j'ai beaucoup appris des observations de Côté. Pour ce qui est de ma prestation, elle avait l'air bien scientifique, logique, respectant bien les démarches, mais elle n'avait pas été d'une grande utilité pour les élèves. A chaque son j'aurais dû donner des exemples pour faciliter l'apprentissage au lieu de m'arrêter en cours de chemin.
840	SYNTHÈSE APRÈS L'ÉTAPE II DE SIMULATION DE CLASSES
	<i>«Par rapport à la course contre le temps, il est plus important de faire bien comprendre la leçon aux élèves ».</i>
	Après le cours d'aujourd'hui, j'ai envie de faire une petite synthèse.
845	1. L'exploitation des documents du manuel Par rapport à la première fois, j'ai plus exploité le contenu du manuel. Au cours des préparatifs, je n'ai cessé de répéter aux camarades qu'il était très important d'exploiter le manuel pour nous rappeler qu'on ne devrait pas être à la recherche de trop de documents hors manuel et manquer ainsi de temps pour exploiter ce
850	qui se trouvait dans le manuel. De plus, cette fois-ci, au lieu de faire faire tous les

	<p>855</p> <p>860</p> <p>865</p> <p>870</p> <p>875</p> <p>880</p> <p>885</p> <p>890</p> <p>895</p> <p>900</p>	<p>exercices du manuel, j'ai appris à les remanier pour qu'ils soient plus en adéquation avec la situation d'enseignement-apprentissage. Toutefois, en faisant ainsi, les exercices que nous avons donné aux élèves n'avaient pas de progression dans le degré de difficulté. Par exemple, dans la part dévolue à Ha, comme dans le manuel il n'y avait qu'un exercice à trous, nous l'avons modifié en deux activités : tout d'abord faire classer une série de mots, dont ceux à compléter l'exercice à trous original et d'autres mots hors manuel, en deux groupes, les mots avec le son [y] et ceux avec le son [u]. Venait ensuite l'exercice à trous. Si j'avais prévu ces activités, c'est parce que je voulais que les élèves perdent moins de temps dans la recherche des mots. Cependant pour le cours de U, alors que l'exercice initial était une <i>autodictée</i>, au lieu de le faire faire tel quel, nous l'avons modifié en deux exercices, comme pour la part de Ha, ce qui a diminué la progression dans le degré de difficulté du cours, et les élèves n'ont pas eu suffisamment de temps pour s'entraîner à la prononciation ni pour être autonomes dans leur apprentissage.</p> <p>2. Présentation au tableau</p> <p>Comme je l'ai dit, je pensais que ma présentation au tableau était OK mais ce n'était pas le cas. En plus de ce que j'ai acquis, j'ai appris à "aménager le tableau" c'est-à-dire que si le tableau était un terrain, je devrais savoir le diviser en espaces pertinents, espace pour le brouillon, espace pour les exercices, et espace pour noter le contenu principal de la leçon. Je pourrai effacer les espaces réservés au brouillon et aux exercices, mais non celui destiné au contenu de la leçon. De là je vois que la présentation au tableau n'est pas aussi facile qu'elle ne le paraît, en fait on devra apprendre cette présentation, je suggère qu'on en fasse un véritable apprentissage.</p> <p>3. Gestion des imprévus, usage des outils pédagogiques</p> <p>Au cours de ma prestation, c'était moi qui avais utilisé le plus d'outils pédagogiques, non seulement le tableau noir mais le projecteur, le fichier oral pris sur internet. Les observations doivent porter également sur cette partie. Après la séance d'enseignement, j'ai vu que ja n'avais pas très bien utilisé les outils pédagogiques et que je n'ai pas prévu les problèmes techniques ni la façon de les résoudre. En fait j'avais pensé à la solution mais je ne l'avais pas fait car j'avais peur de dépasser le délai prescrit. La peur de ne pas respecter les horaires m'a beaucoup plus marquée, plus que je ne le pensais. Mais c'est grâce à cela que je suis arrivée à la conclusion suivante : en cas d'imprévu, je devrais considérer comme prioritaire la solution permettant aux élèves de comprendre au mieux les connaissances transmises. Par rapport à la peur de ne pas respecter les horaires impartis, le plus important c'est de faire bien comprendre la leçon par les élèves.</p> <p style="text-align: right;">5/12/2017</p> <p><i>"La taille de la fiche d'apprenant a un impact sur la motivation des élèves"</i></p> <p>Le premier groupe à passer aujourd'hui est celui de TrT-YN-Q. Il a choisi le manuel <i>Ici et Ailleurs 7</i> avec comme thème <i>Reconnaître à qui on parle</i>, et il devait enseigner l'expression orale. Tout d'abord il a respecté la progression prévue. Quant à Ni, elle parlait un peu trop vite au moment de la consigne, notamment lorsqu'elle expliquait les règles du jeu, ce que les élèves ont mal saisi. La part dévolue à TrT, l'organisation du jeu, est plutôt réussie, car l'atmosphère de la classe était animée. Cependant elle aurait dû faire lire les phrases au tableau pour préparer le jeu. Au cours de toute la leçon, les amies ont divisé les phrases en 2 groupes, "formel" et "informel". TrT a donné des explications à ce propos, mais après Ni a recommencé l'explication, un peu inutilement. La dernière activité faisait parler les élèves – à mon avis ce fut une organisation et une progression</p>
--	---	---

905		logiques, sauf que la part réservée à Q était un peu trop brève. Elle n'a eu qu'à observer si les élèves avaient réussi le dialogue ou non, mais les observations étaient trop brèves. Elle a dit seulement si le dialogue répondait ou non aux objectifs, mais elle n'avait pas corrigé la prononciation des élèves ni le contenu des dialogues. J'ai l'impression que dans cette séance, "la montagne a accouché d'une souris" et après le jeu les élèves paraissaient moins motivés qu'avant et ne participaient plus autant à la classe.
910		Le second groupe est celui de Ta-B-Q. Il a choisi le manuel <i> Ici et Ailleurs 7</i> , avec pour thème <i> Aventure</i> et devait enseigner la Compréhension orale. Les enseignantes allaient trop vite, les élèves devaient presque courir après eux pour arriver à suivre le cours. Comme le groupe de M, je pense que le groupe aurait dû s'arrêter à l'écoute globale ou à l'écoute sélective quand il ne disposait que de 45'. Chaque membre du groupe a bien accompli les tâches qui lui étaient dévolues, et s'entraidait bien. J'ai beaucoup aimé le style de B, qui a su rendre l'atmosphère de la classe détendue. Cependant je me rappelle le plus de la remarque de La: « On a envie d'apprendre avec cette fiche d'apprenant, elle est à la fois concise et détaillée ». Donc la taille de la fiche d'apprenant a aussi un impact sur la motivation des élèves.
915		
920		12/12/2017 <i> " Il faut faire attention à la psychologie des élèves au moment de l'élaboration de la fiche et au cours de l'enseignement "</i>
925		Aujourd'hui c'est la dernière séance de l'étape II de simulations de classe. Le premier groupe à faire cours était celui de C-Li-N. Elles ont choisi le manuel <i> Ici et Ailleurs 6</i> et devaient enseigner la grammaire. C a commencé la première, un peu trop sérieuse, mais elle avait une bonne prononciation. N m'a un peu perturbée car je n'ai pas vu le lien avec ce qu'a enseigné C. De plus elle allait trop vite et les élèves avaient du mal à la suivre. Elle travaillait trop et n'a pas su exploiter l'autonomie chez les élèves. A vrai dire ce groupe ne m'a pas fait une grande impression à parti le jeu à la fin de la séance. Je pensais que la grammaire était quelque chose d'ennuyeux mais le groupe a très bien organisé un jeu qui a rendu l'atmosphère de la classe bien animée, assuré par Li. De plus, lors de l'usage du Power Point, Li s'est montrée bien souple, elle s'est mise à écrire au tableau et n'a pas cherché à résoudre le problème du projecteur. A mon avis, elle a bien fait parce qu'elle n'a pas perdu de temps et s'est montrée efficace.
930		
935		Le dernier groupe de l'étape est celui de P et de Hai. Elles n'ont pas choisi le manuel <i> Ici et Ailleurs</i> mais se sont servi du manuel élaboré par des enseignants des écoles primaires enseignant le français. Elles ont choisi d'enseigner en classe 2, avec le thème <i> Les fruits</i> et la compréhension orale. Personnellement, j'ai vu qu'elles avaient réussi leur séance, bien qu'elles aient eu à élaborer elles-mêmes la leçon. Le point en moins du groupe était comme toujours de penser que les choses étaient tellement évidentes. Par exemple, lorsqu'elles faisaient écouter les élèves et leur faisaient cocher les images représentant les fruits, ces images n'étaient pas très claires. Elles auraient dû demander aux élèves de leur dénommer tous ces fruits. Comme il s'agissait d'élèves de la classe 2 ^e , ils auraient des difficultés dans la compréhension de la consigne, alors P aurait dû leur demander de déterminer d'abord les mots-clés avant de leur faire faire l'exercice.
940		
945		Au cours des observations, N a proposé de placer l'activité de coloriage à la fin de la séance, une fois que les élèves auraient fait tous les autres exercices, car à cet âge, si on les arrêtaient en pleine activité de coloriage, ils seraient moins concentrés pour les autres exercices. Cō a proposé de s'arrêter après l'écoute globale, c'est-à-
950		

955		<p>dire de s'arrêter dès le premier exercice sonore afin que les élèves aient du temps pour faire du coloriage à leur gré. Quant à moi, je pensais qu'il serait trop tôt de s'arrêter à l'exercice 1 et de passer à l'activité de coloriage, alors qu'ils n'avaient pas écouté tous les autres fruits, qui constituaient quand même le contenu principal de la leçon. Donc pour moi, il vaudrait mieux s'arrêter à l'exercice 2 avant de faire du coloriage.</p>
960		<p>Ce que j'ai retenu de la séance est que l'enseignant doit prendre en compte la psychologie de l'élève pendant l'élaboration de sa fiche et pendant son cours. Evidemment, à chaque âge ses spécificités psychologiques, c'est pourquoi l'enseignant doit en avoir conscience pour adopter les démarches pédagogiques adéquates.</p>
965		<p style="text-align: right;">19/12/2017</p> <p>BILAN DE L'ÉTAPE II – CONFÉRENCE DE L'ENSEIGNANTE VENUE DU COLLÈGE DE CHÁNH HƯNG</p> <p><i>“ Le métier d'enseignant n'est peut-être pas le métier que j'aime le plus mais celui que je fais le mieux ”</i></p>
970		<p>Aujourd'hui dernière séance de cette matière ; qu'on le veuille ou non, on a eu 15 semaines d'études.</p>
975		<p>Tout d'abord nous avons fait le bilan. Cependant, à la différence de l'autre fois, nous ne savions réellement quoi faire comme bilan. J'avais l'impression d'apprendre tout et de ne rien apprendre. Cô a fait l'observation suivante : par rapport à l'étape I à cette étape nous n'avions pas très bien travaillé, notamment les premiers groupes. Elle a parlé de plusieurs raisons à cela mais on ne peut pas nier que cette fois-ci la plupart des groupes avaient choisi les manuels <i> Ici et Ailleurs</i>, difficiles à exploiter, et c'est ce qui a influencé nos performances . On peut voir par là que ce n'est pas facile de comprendre un manuel et de l'exploiter.</p>
980		<p>J'ai aussi appris des choses sur l'utilité du Guide, que j'ai emprunté à la bibliothèque pour élaborer les fiches pédagogiques. Au moment de l'élaboration, je me suis servi uniquement du Guide pour vérifier si les réponses étaient justes ou non, mais Cô a dit que dedans il y avait également des suggestions d'exploitation des leçons. J'aurais dû lire plus attentivement le livre. Puis après ce fut la proclamation des notes et l'auto-évaluation sur ce qu'on a pu apprendre pendant les 15 dernières semaines.</p>
985		<p>A 9h, nous avons eu une rencontre avec Mme Bi du collège de Chánh Hưng. Elle nous a fait une conférence sur le travail d'enseignement dans son établissement. A part ses anecdotes, ses souvenirs sur le métier, elle ne m'avait pas beaucoup emballée. Je me souviens surtout de cette parole : « Peut-être le métier d'enseignant n'est pas le métier que j'aime le plus, mais c'est bien celui que je fais le mieux ...» Je pense toujours même maintenant à ce qu'elle a dit. Je me demande si elle n'aime pas le plus ce métier, comment a-t-elle pu le faire le mieux ? Si elle n'aime pas le plus ce métier, pourquoi l'a-t-elle exercé depuis 13 ans ? Je comprends qu'elle ne pourra pas me donner une réponse convaincante parce que c'est à moi de la trouver.</p>
990		
995		
1000		<p style="text-align: center;">CE QUE JE PENSE DE CETTE MATIERE</p> <p><i>“ Il y a des matières que tu trouves très difficiles avant de commencer, et c'est vrai qu'à la fin des cours, tu les trouves toujours difficiles. »</i></p> <p>Par rapport à mes débuts, je ne peux pas penser que j'ai pu aller aussi loin, depuis le jour où je ne comprenais rien à la fiche pédagogique modèle et maintenant où je peux en élaborer puis faire cours avec, c'est un chemin long et difficile. Dès la</p>

	<p>1005</p> <p>1010</p> <p>1015</p> <p>1020</p> <p>1025</p>	<p>première fois où j'ai entendu prononcer l'intitulé de la matière, je la trouvais très très difficile. Il y a des matières que tu trouves très difficiles avant de commencer et c'est vrai qu'à la fin des cours tu les trouves toujours difficiles, quoique bien intéressantes, c'est comme si tu as vaincu un col de montagne. J'ai eu des moments de joie mais aussi de regrets, et j'aime vraiment cette matière. J'ai connu beaucoup de pression mais elle m'a été très utile et indispensable pour mes futures activités d'enseignement. Après 15 semaines d'études, pour la première fois après 3 ans j'ai pu saisir le lien qui existe entre les matières apprises des autres semestres que je pensais inutiles et j'ai pu les relier en une chaîne. Et enfin c'est la première matière que j'aimerais bien pouvoir prolonger, dont je ne suis pas satisfaite des connaissances acquises – bien que celles-ci soient bien nombreuses. C'est à travers cette matière que je me suis rendue compte de mes lacunes pour arriver à faire cours. Je voudrais faire beaucoup de cours, écouter beaucoup d'observations parce qu'elles m'ont apporté beaucoup au point de vue professionnel mais aussi personnel, sur la vie, à travers ce qu'ont dit mes camarades, les séances d'enseignement que j'ai assurées, le travail de groupe comme par exemple la répartition des tâches ou l'observation des réactions des autres qui paraissait sur leur visage... Grâce à cette matière, j'ai découvert les aspects positifs chez des camarades de classe à qui j'avais peu parlé.</p> <p>Le plus imprévu : après la relecture de ce journal, je réalise que j'ai eu beaucoup de choses à écrire, rien que pour cette matière et c'est pourquoi j'ai eu du mal à faire le bilan, mais le travail fut bien intéressant.</p>
--	---	---

ANNEXE 7 – JOURNAL D’APPRENTISSAGE DE L’ÉTUDIANTE N : JA-N

- La présentation globale de la version originale a été respectée au cours de sa traduction vers le français : des mots/passages en gras et en italique, des mots/groupes de mots soulignés ou en majuscule, et le numérotage des parties ou le paragraphe séparé.

- Les codisciplines de l’étudiante N sont codés comme suit : A, B, C, H, Ha, Hai, L, Li, La, M, N, Ni, P, Q, T, Ta, Th, Ti, Tr, U, V, Y, YN.

JA-N	N° Ligne	Journal d’apprentissage de l’étudiante N
		Il s’agit du journal d’apprentissage de N.T.N.T. Je parlerai de mon processus d’apprentissage au cours de l’Unité d’enseignement Construction des compétences pédagogiques (semestre 5), de ce que j’ai appris, de mes manquements et de mes émotions nouvelles aussi.
	5	Mardi, 05/09/2017
	10	Aujourd’hui, c’est le premier cours du 1 ^{er} semestre de l’année académique 2017-2018 et aussi le premier cours de l’unité Construction des compétences pédagogiques . Dès le premier cours, je me mets à écrire ces lignes, car ce sera le travail à évaluer en fin d’unité. Tout d’abord je voudrais parler de la notion de <i>journal d’apprentissage</i> . Le journal ne m’est pas étranger car j’en ai rédigé, il m’a permis de noter ce que j’ai fait, afin que mes impressions, mes pensées, émotions ne tombent pas dans l’oubli. De plus, le journal m’a permis de prendre conscience de mes changements, de faire plus facilement un retour sur moi-même et de reconnaître avec beaucoup de plaisir mes évolutions.
	15	Il en sera de même pour le journal d’apprentissage , qui se concentrera sur le processus de l’apprentissage. L’an dernier, j’ai assisté à la communication du groupe de KT sur le journal d’apprentissage de l’étudiant et cette année encore, elle aura encore des choses à nous dire.
	20	→ Je devrai ainsi noter ce qu’il s’est passé au cours de mon acquisition des connaissances, de ce que je n’ai pas compris jusqu’à ce que j’aie compris, acquis pour avoir reçu une explication précise. De plus je devrai prendre conscience de l’évolution de mes pensées, <u>m’auto-évaluer, m’auto-réguler, me constituer des leçons d’expérience</u> .
	25	→ Il n’est pas obligatoire que je rédige mon journal après chaque cours, mais lors d’une activité ou lorsque j’ai une idée sur le cours, je pourrai tout de suite noter cette idée. Il est vrai que même avec mes propres pensées, si je ne les note pas immédiatement, je les aurai vite oubliées lorsque j’aurai à mettre en correspondance ou à analyser quelque chose. A côté, comme mes pensées sont toujours accompagnées d’émotions, j’aurai ainsi une impression plus profonde de nouvelles choses.
	30	→ Je serai plus <u>autonome</u> , plus <u>responsable</u> au cours de ma construction de compétences et de capacités pédagogiques.
	35	***
		La classe a été divisée en deux groupes afin que l’organisation de la partie pratique soit plus efficace. Comme d’habitude, Mme T ¹³ et Mme U ¹⁴ nous ont envoyé le contenu de l’Unité d’enseignement pour que nous le lisions à l’avance. Je réalise

¹³ La formatrice chargée le module *Construction des compétences d’enseignement*.

¹⁴ La formatrice qui nous sommes.

	<p>40</p> <p>45</p> <p>50</p> <p>55</p> <p>60</p> <p>65</p> <p>70</p> <p>75</p> <p>80</p> <p>85</p>	<p>que j'aurai beaucoup de pratique, de <u>l'élaboration des fiches pédagogiques, l'organisation des activités, l'enseignement réel en classe à l'observation et l'analyse des séances de cours</u>. Donc j'aurai à mobiliser des connaissances acquises auparavant dans les cours de spécialisation : <i>Didactique d'une langue étrangère, Méthodologie de l'enseignement-apprentissage du français, Méthode d'observation de classe</i>, ça c'est sûr. De plus pendant ce semestre j'ai eu également le cours <i>Développement d'un programme d'enseignement-apprentissage du français</i>, ainsi j'aurai à faire le lien entre ces cours pour ne pas me tromper <u>en didactique ni en techniques de classe</u>.</p> <p>Comme je l'ai envisagé, au début du cours Mme T nous a parlé du lien entre ces cours, et il est vrai que nous aurons à <u>prendre de l'initiative pour relier</u> le cours <i>Développement du programme</i> aux connaissances enseignées à l'école générale et à construire notre capacité à analyser un programme d'enseignement. Mme T nous a présenté brièvement le programme de français en vigueur à l'école générale afin que nous en ayons connaissance et surtout que nous puissions nous préparer pour le prochain stage pédagogique. Les manuels scolaires sont très différents d'un niveau à l'autre, et les filières sont aussi très diverses : enseignement intensif, langue étrangère 1, langue étrangère 2 ou enseignement bilingue. Ou bien à l'école primaire, actuellement les enseignants utilisent des documents pédagogiques qu'ils ont eux-mêmes conçus à partir d'un programme-cadre du Ministère de l'Éducation et de la Formation tout en gardant le programme, les connaissances-compétences, les approches du manuel <i>Petite Grenouille</i>. Ainsi je n'aurai pas à me préoccuper de quel manuel j'utiliserai, mais l'important est de maîtriser <u>l'approche, l'exploitation</u> des manuels scolaires qui nous ont été présentés et étudiés lors de l'unité d'enseignement <i>Méthodologie de l'enseignement du FLE (Petite Grenouille, Ici et ailleurs, le Nouvel Taxi, le Français 10-11-12)</i>.</p> <p>A côté de la connaissance globale des contenus à enseigner, je me pose des questions sur la répartition, l'estimation du temps réservé à ces étapes d'apprentissage : comment répartir de façon adéquate le temps pour chacun des contenus. A mon avis, non seulement j'aurai à m'inspirer de la répartition du programme/du projet d'enseignement-apprentissage existants, mais j'aurai également besoin de l'expérience sur le terrain et je prendrai aussi en compte les élèves : leur niveau, leur capacité d'acquisition, leur rythme d'apprentissage... afin de bâtir un projet et de le réguler.</p> <p>Ensuite, comme modalités de travail en classe, nous travaillerons en équipe pour élaborer des fiches pédagogiques et pour faire cours. J'ai vu que l'évaluation pour chaque tâche avait été prévue, pour la participation au cours, mais en classe CÔ¹⁵ a encore fait une analyse détaillée de ce travail de groupe : modalités, esprit... La formation des groupes se fera par tirage au sort ; j'ai perçu une certaine réticence, une certaine inquiétude chez mes camarades qui se demandaient comment ils allaient pouvoir travailler avec ceux qui ne partageaient pas leur manière de travailler. Quant à moi, je suis habituée à travailler avec les camarades dont les façons de faire n'étaient pas semblables aux miennes, car l'important, comme l'a dit CÔ, le produit représente le travail collectif et il faut "coopérer, développer", être responsable, savoir écouter, porter une assistance mutuelle, savoir changer... Il est certain qu'on ne peut pas s'entendre à cent pour cent. J'espère seulement qu'avec tout ce que nous a dit CÔ avant de commencer et aussi dans les détails, les camarades sauront travailler avec une attitude positive et efficace. Nous n'allons pas faire des échanges au moment de l'élaboration des fiches pédagogiques, mais</p>
--	---	---

¹⁵ CÔ : terme d'adresse désignant la formatrice chargée le module.

		même lorsque nous ferons cours, nous aurons besoin d'entraide adéquate, par exemple si les apprenants ont l'air de ne pas trop saisir ce que l'enseignant a expliqué à l'étape antérieure, lors de l'étape suivante son co-équipier devra s'en apercevoir et trouver un moyen pour consolider les acquis à temps, comme dans un vrai cours, avec absence de coupures.
90		A partir des contenus et des objectifs de l'unité d'enseignement, et après avoir écouté Mme T donner des précisions sur ce qui est à enseigner, j'ai concrétisé les finalités, les objectifs et mes attentes personnelles de la façon suivante :
		<u>Concernant les connaissances</u>
95	✓	Connaître les contenus actuels à enseigner de <u>toutes les filières</u> de français au primaire, au collège et au lycée : analyser le lien entre les connaissances, identifier le principe d'interdisciplinarité, la progression en spirale du programme.
	✓	Connaître la conception des contenus d'enseignement pour chaque semestre, pour chaque leçon, pour chaque cours.
100	✓	Identifier les objectifs concernant les connaissances, les compétences, le savoir-être, les contenus socio-culturels.
		<u>Concernant les compétences</u>
	✓	Mobiliser les <u>approches, techniques d'exploitation</u> des manuels scolaires sur le terrain, avec application des technologies de l'information.
105	✓	<u>Elaborer une fiche pédagogique</u> avant de faire cours : en déterminer les objectifs, concevoir le système des activités d'enseignement-apprentissage en vue d'aider les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, le tout en adéquation avec leur niveau et leurs spécificités psycho-physiologiques.
		→ en adéquation avec la méthode d'enseignement-apprentissage actif, de façon à développer au maximum les capacités de l'apprenant ; là mobiliser les connaissances de l'Unité <i>Psychologie du développement et psycho-pédagogie</i> .
110	✓	Connaître les techniques de classe : savoir poser les questions, formuler les consignes, savoir écouter et interagir positivement avec les apprenants, savoir poser des problèmes à résoudre et aider les apprenants à les résoudre.
115	✓	Adopter la <u>posture</u> de <u>l'enseignant</u> (critères moraux, comportements, paroles...)
		→ à combiner avec les connaissances et compétences acquises lors de l'Unité <i>Communication pédagogique</i> ;
	✓	<u>Analyser une fiche pédagogique</u> : observer une séance de classe, analyser ses propres actes et ceux des autres.
120		<u>Concernant la capacité à effectuer une recherche</u>
	✓	S'entraîner à travailler en groupe, à communiquer, à travailler selon différentes modalités : échanges directs, indirects par mails, par réseaux sociaux,... ; se servir des outils de gestion pour gérer la progression du travail de groupe...
125	✓	Analyser, évaluer les programmes en cours à l'école générale
	✓	Se montrer créatif et savoir se servir efficacement des technologies de l'information dans l'enseignement.
		<u>Concernant les attitudes</u>
130	✓	Veiller à se former à l'éthique de l'enseignant : amour du prochain, amour du métier, sens de la responsabilité vis-à-vis des tâches qui lui sont confiées ;
	✓	Adopter une attitude, des comportements comme il faut pendant les cours. J'ajouterai ultérieurement les détails aux objectifs pour éviter les malentendus. Je vois que les objectifs sont très nombreux et je suis sûre qu'au cours des études et de la pratique il y aura des changements, des rectifications, des compléments,
135		surtout en ce qui concerne les objectifs relatifs aux compétences d'enseignement, car je viens seulement de concrétiser à partir des objectifs de l'unité

140		d'enseignement, à partir de ce que je connais. Ce n'est que le premier cours et déjà j'ai autant de choses à écrire, et il ne s'agit que de notes encore éparses ; plus tard, j'aurai à consolider mes pensées pour que ce soit meilleur, plus clair. Mais dès maintenant, je devrai conserver ma façon d'apprendre, c'est-à-dire prendre des notes sur ce qui se passe en classe, identifier ce que j'ai appris ainsi que mes pensées devant une nouvelle connaissance, ce que je n'ai pas très bien compris, à mieux comprendre → il s'agira de me forger une habitude, afin de pouvoir m'auto-réguler.
145		
150		<p>Mercredi 06/09/2017</p> <p>J'ai écrit beaucoup de choses hier, aujourd'hui je vais aborder l'élaboration des fiches pédagogiques. En classe j'ai reçu des copies de fiches présentées de façon diverse et nous devons y trouver des ressemblances et des différences. Comme je ne lisais chaque fois qu'une seule fiche, j'ai été embarrassée quand il fallait comparer. Notre groupe a décidé d'abord de noter tous les contenus, l'emploi des mots pour les grandes rubriques, la progression de la première fiche afin de la comparer ensuite avec les autres fiches. Voici ce que j'ai retenu comme conclusion après la comparaison que j'ai faite et les échanges avec la classe :</p>
155		<p>Points communs : Rubriques indispensables : Destinataires (soit le niveau soit la classe concrète), Objectifs de la leçon, Connaissances et compétences à acquérir... ; Développement du contenu de la leçon.</p>
160		<p>Différences : Contenus, objectifs, consignes différents car leçons différentes. En dehors des objectifs linguistiques, il y a également des objectifs communicatifs, socio-culturels. Sensibilisation, mise en route avec appellations différentes</p>
165		<p>Démarche/déroulement Dans la démarche : soit présentation continue des étapes selon la progression temporelle (consigne de l'enseignant puis activité de l'apprenant), soit tableau avec colonnes aux contenus différents (temps, activités de l'enseignant, activités de l'apprenant...)</p>
170		
175		<p>L'été dernier, j'ai organisé le programme : "Enseignement du français – Classe de français général", avec comme public les élèves du collège. J'ai élaboré un programme d'enseignement et des fiches pédagogiques pour chaque séance. Mes camarades et moi nous avons conçu le programme à partir de nos connaissances et à partir des programmes du primaire, du collège, et de certaines fiches du site enseignant TV5. Quant aux fiches, je me suis inspirée des fiches en ligne vietnamiennes, et notre groupe a bénéficié de l'aide de T¹⁶ et de C¹⁷ en fonction de nos compétences à l'époque. Rétrospectivement, je vois que mes fiches avaient toutes les rubriques requises : public, niveau, documents à exploiter, objectifs, exigences en connaissances et compétences, matériel pédagogique, progression pédagogique, mais je n'ai pas fait la distinction entre les <i>objectifs linguistiques</i> et les <i>objectifs communicatifs</i>, alors que les <u>objectifs</u> sont très importants parce qu'ils <u>donnent une orientation</u> aux contenus. Plus ils sont clairs, plus nous comprenons les motifs [de la séance] et mieux nous verrons quelles sont les activités indispensables. Quant à l'exploitation des fiches, elle était bien sommaire car elle</p>
180		
185		

¹⁶ Jeune enseignante du département.

¹⁷ Formatrice qui nous sommes.

	<p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p> <p>225</p> <p>230</p> <p>235</p>	<p>s'arrêtait aux activités des enseignants et on ne savait pas quelles étaient les activités, la participation des apprenants ; j'ai [cependant] développé les objectifs, les paroles de l'enseignant en vue de développer les activités en classe.</p> <p>Je vais parler de l'expérience que j'ai acquise de ce cours de français. A mon avis, je n'ai pas rencontré trop de difficultés pendant le cours, en grande partie parce qu'il s'agissait d'une classe d'été et que les apprenants étaient amicaux, qu'ils n'éprouvaient pas trop de pression. Les connaissances à transmettre étaient des connaissances pour débutants et j'étais plus sûre de moi-même en faisant cours, d'autant plus que je me suis entraînée dans la prise de parole devant le public pendant ma participation aux clubs, aux formations, aux équipes.</p> <p>A ce moment-là, je voyais que les fiches m'aidaient surtout à <u>connaître le public d'apprenant</u>, à <u>déterminer les objectifs</u> afin de concevoir un système de connaissances, une progression adéquats et des activités conformes ; à <u>prévoir une programmation temporelle</u> appropriée aux activités afin de ne pas dépasser la durée requise d'une séance de classe. De plus, les fiches pédagogiques ont permis aux membres de l'équipe de connaître la progression de sorte que celui qui vient après puisse élaborer une fiche qui convienne. J'ai l'impression que mes constats sont encore vagues, imprécis sans que je sache pourquoi. J'ai surtout éprouvé de la difficulté à concevoir des activités d'apprentissage qui soient ludiques et qui permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances de façon autonome.</p> <p>Lors de la première séance, je faisais cours avec M, et après, j'ai réfléchi, j'ai relu et mieux compris certaines <u>connaissances sur la psychologie des apprenants</u>. A ce moment-là dans la classe, il y avait un élève de 7^e, un élève de 6^e, un autre déjà en 9^e et un autre seulement en 5^e ; en fait à l'école générale, les élèves ont beau être dans une même classe sans qu'ils soient du même niveau, <u>leur acquisition est même différente</u>. Moi-même, en faisant des études, je m'aperçois qu'il y a des gens qui retiennent mieux en étudiant des documents, en se basant sur les enseignements théoriques, alors que d'autres aiment essayer, pratiquer, faire même beaucoup de pratiques ou retiennent les connaissances en les expliquant aux autres. Ainsi l'enseignant qui n'a qu'une façon de transmettre les connaissances, de manière uniforme ne faciliterait pas l'acquisition des apprenants. Je me suis imposé l'exigence suivante, à savoir toujours faire attention <u>aux spécificités du public</u>, afin de pouvoir proposer des activités appropriées ; plus difficile encore, il faut que je sois <u>créative, que je diversifie les activités en classe</u> afin que tous puissent participer.</p> <p>J'ai acquis encore beaucoup d'expérience grâce à ce projet de classe de français général, il est certain que le projet me sera utile et je me rappellerai encore beaucoup de choses quand il s'agira de régulation, d'apparition des nouveautés ou de réponses à mes questions.</p> <p>Revenons à l'examen des fiches pédagogiques. Avec celles que Côté nous a données à analyser hier, c'est bien facile de développer les activités en classe, car en général elles sont bien concrètes, bien détaillées, depuis les documents à exploiter, l'organisation des activités, les paroles du prof, les activités des apprenants... Les <u>objectifs</u> que les apprenants ont à atteindre sont formulés <u>clairement</u>, il y a les grandes étapes de la progression, puis l'énonciation de <u>chaque activité</u>, si bien que c'est facile à suivre.</p> <p>A la fin de la séance, Côté nous a donné ces groupes de notions à étudier avant la séance de classe, nous aurons à trouver la définition de ces notions, les explications afin de les distinguer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Séance / Leçon / Contenu
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Objectif linguistique / Objectif communicatif / Objectif socio - culturel • Tâche / Activité / Exercice / Devoir • Démarche / Déroulement
240	<p>Samedi, 09/09/2017</p> <p>J'ai étudié et distingué les groupes de notions que Côté nous avait données à la dernière séance. Avant de consulter le dictionnaire et les documents, j'ai essayé de deviner leur différence, et je ne suis pas arrivée à distinguer <i>Tâche / Activité / Exercice / Devoir</i>. Cette fois-ci, je n'ai pas eu le temps d'aller à la bibliothèque pour consulter les dictionnaires, et j'ai travaillé à partir des documents en ligne, relu les programmes bilingues de l'école primaire, du collège et du lycée.</p>
245	<p>Voici ce que j'ai compris</p>
250	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Séance / Leçon / Contenu</i> <p>La séance, c'est une séance de classe, une unité pour répartir le temps dans le programme d'enseignement. Une séance à l'école primaire est de 30 minutes, au collège et au lycée c'est de 45 minutes et dans le projet d'enseignement il y aura l'indication des séances par semaine, par an... afin que l'enseignant puisse se rendre compte du temps imparti.</p>
255	<p>La leçon, c'est une unité d'apprentissage. A la séance précédente, Côté a dit qu'une leçon s'enseignerait en 5 semaines.</p> <p>Le contenu, c'est la teneur d'une leçon, d'une séance de classe.</p>
260	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Objectif linguistique / Objectif communicatif / Objectif socio – culturel</i> <p>Objectif linguistique : objectif concernant la langue (vocabulaire, phonétique, grammaire) ;</p> <p>Objectif communicatif: objectif concernant la communication (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) ;</p> <p>Objectif scocio-culturel : objectif concernant la culture, la société comme les connaissances culturelles de la communauté française.</p>
265	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tâche / Activité / Exercice / Devoir</i> <p>Je crois comprendre que l'enseignant confie une tâche à l'apprenant, développe des activités en classe, aide les apprenants à les accomplir. Il peut y avoir plusieurs exercices dans une activité, et le devoir c'est le produit de l'apprenant après avoir accompli les exercices ou les activités en classe et hors de la classe.</p>
270	<p>J'ai relu les fiches que Côté nous a remises, à chaque grande étape il y a une division des activités, sans que cela soit nommé tâche ou activité, juste une numérotation. Je pense qu'on peut les appeler toutes activités.</p>
275	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Démarche / Déroulement</i>: Côté nous a expliqué ces notions en classe, et après avoir relu les documents, voici ce que j'ai compris en détail : <p>La démarche, c'est la progression qui comprend plusieurs étapes de l'enseignement, présentée de façon générale, sans détermination des objectifs ni des documents, du matériel à utiliser à chaque étape.</p> <p>Quant au déroulement, c'est le développement de la progression qui détaille les étapes, moments, opérations : quels sont les objectifs visés par l'enseignant, les activités à accomplir par l'apprenant, la répartition temporelle pour chaque activité, l'organisation de chacune de ces activités... Cela se trouve dans les fiches pédagogiques que Côté nous a données à analyser la présentation.</p>
280	<p>De plus, il y a deux documents extraits des manuels <i>Le Nouveau Taxi</i> et <i>ADO 1</i>. Côté nous a demandé de faire la répartition et d'élaborer les fiches pour la première étape. En entendant prononcer le mot <i>Répartition</i>, j'ai compris qu'il s'agirait de la répartition des contenus de la leçon, car pour chaque leçon il doit y avoir plusieurs séances. Après avoir lu et relu les pages de la leçon je ne sais pas comment en faire</p>
285	

290		la répartition. Je me souviens des cours à l'école, en général la première séance était réservée à la présentation du thème de la nouvelle leçon, puis on apprenait le vocabulaire, la grammaire,... (les compétences langagières) puis ensuite les compétences communicatives : des exercices de compréhension orale, de compréhension écrite, d'expression écrite, puis il y avait encore des exercices d'entraînement, de révision, parfois une séance de synthèse de la leçon. Quant à l'élaboration des fiches, ce ne serait qu'une fois la répartition effectuée que nous
295		tirions au sort pour constituer des groupes en vue de concevoir des fiches pédagogiques.
300		Puis il y a un document <i>Formuler un objectif</i> . En le parcourant, je suis heureuse de tomber sur le mot BLOOM, que je connais, et ainsi cela me sera facile de l'étudier. En effet, quand je lis trop de documents en français, ça me submerge et me fatigue. Comme j'ai eu l'occasion de connaître ces 6 niveaux de classification, je me suis focalisée sur les verbes spécifiques à chaque niveau. J'ai seulement survolé le document.
305		Mardi le 12/09/2017, C'est la suite de la séance au cours de laquelle nous avons beaucoup travaillé. Pour moi il s'agissait d'une activité nouvelle, construire une répartition de la leçon . Côté nous a dit auparavant que la leçon s'enseignerait en 6 séances, et notre tâche consisterait à répartir les contenus dans chaque séance, à déterminer les
310		compétences, les objectifs à faire acquérir. Comme il s'agissait d'une tâche nouvelle, nous avons passé beaucoup de temps pour une leçon du manuel <i>ADO 1</i> . Voici les premières difficultés
315		- Je ne savais pas comment appeler la première page de la leçon. Là, en dehors du dialogue des deux personnages, les images d'illustration, il y avait aussi la présentation des éléments grammaticaux et lexicaux qui se trouvent dans la leçon... Je ne pouvais pas imaginer comment j'allais pouvoir l'exploiter, comment mettre ces éléments en relation avec un autre contenu.
320		- Je suis allée voir les parties de la page <i>On s'entraîne</i> et j'ai vu qu'il n'y avait pas de vocabulaire ; par contre les thèmes grammaticaux étaient assez nombreux. Au début je croyais qu'il n'y avait pas de vocabulaire dans cette leçon, mais voyant que je manquais de logique, je suis revenue à la première page et là il y avait des éléments lexicaux à exploiter.
325		- Pour des éléments grammaticaux aussi abondants, je devrais revoir ma progression et réfléchir à l'exploitation du cahier d'exercices afin de consolider l'enseignement théorique. - À côté des rubriques numérotées, il y avait des tableaux annexes, et j'ai mis du temps à voir le lien qui existait entre eux. Je me demandais s'il serait possible de les enseigner tous en une séance, et j'ai mis du temps à réfléchir.
330		- Quant à la partie phonétique, elle semblait brève, avec peu d'activités. - La rubrique <i>A vous</i> ne m'a pas posé de problème particulier ; pour certains exercices du cahier d'exercices et la rubrique <i>Pour aller plus loin</i> , je pensais pouvoir y caser dans une séance mais je ne savais pas comment j'allais pouvoir exploiter tous ces contenus.
335		Arrivée à la partie où il fallait indiquer <i>Compétences/Objectifs</i> , je me suis rappelée du devoir

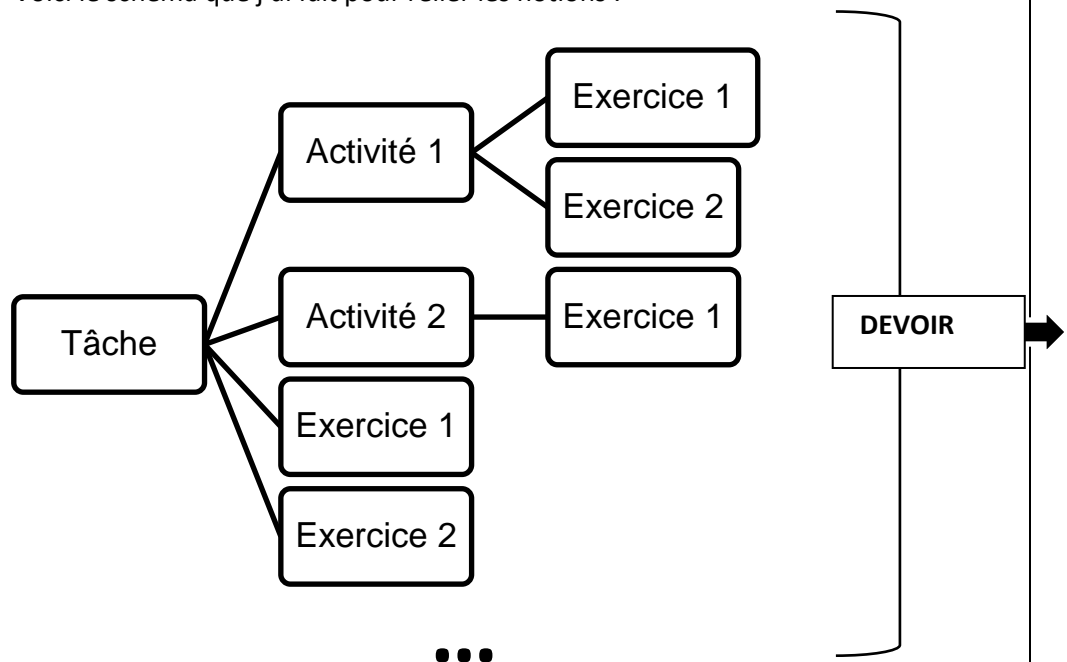
340	à faire dans le module <i>Méthodologie de l'enseignement-apprentissage du français</i> ; Mme T nous avait montré comme faire. Attention : éviter le général, le vague (par exemple ne pas seulement écrire <i>les pronoms</i> mais indiquer lesquels : <i>on, nous</i>), utiliser le verbe pour exprimer les compétences et objectifs. Voilà ce dont je me suis souvenu, et il me faudrait me servir des verbes comme dans les 6 niveaux de BLOOM afin de déterminer le degré de compréhension de chaque niveau.
345	Une fois que les groupes ont remis leur travail, Côté a procédé à la correction. Il y a des choses à prendre en compte :
350	<p>Comment indiquer le Contenu :</p> <p>Je sais désormais que dans le manuel <i>ADO</i>, d'après les conventions, la partie <i>Découverte</i> occupera une séance entière, ce qui montre l'importance de l'introduction, et il faut <u>exploiter au maximum</u> tout ce qui s'y trouve, et ne pas laisser passer les détails. <u>La progression doit être logique, combinant les compétences</u> en compréhension et en expression écrite afin d'augmenter l'efficacité de l'enseignement-apprentissage.</p>
355	Il vaut mieux suivre la présentation du manuel, par exemple : <i>Découverte page 38, On s'entraîne 1 page 39</i> , comme cela c'est clair, facile à suivre et on ne perd pas de temps à chercher.
360	<p>Comment répartir les séances :</p> <p>Je n'avais pas fait du tout attention à la <u>combinaison des compétences</u>, je me suis focalisée sur la compétence principale. Mais ce n'est pas chose facile : comment en une séance, enseigner à la fois les connaissances langagières pour la compétence de communication et faire faire des activités appropriées pour le développement de cette compétence même ?</p>
365	Cependant, dans la réalité, en fonction du public et du temps imparti, l'enseignant déterminera les connaissances à transmettre – connaissances acquises ou nouvelles pour l'apprenant – afin d'avoir une progression temporelle logique.
370	<p>Attention pour la partie <i>Compétences/ Objectifs</i>:</p> <p>A déterminer <i>Objectifs généraux</i> et <i>Objectifs spécifiques</i> → une leçon doit avoir des objectifs généraux, différents des objectifs spécifiques d'une séance ou d'une activité. Il faut arriver à déterminer l'objectif, à répondre à la question suivante : après cette activité/ cette séance/cette leçon quelle connaissance un apprenant pourra-t-il acquérir, que pourra-t-il faire ? C'est une tâche nécessaire, indispensable pour qu'une fiche pédagogique puisse bien se dérouler.</p>
375	Je me soucie de l'intégration des compétences dans une séance de cours. Ainsi, même dans les séances de vocabulaire, de phonétique, de grammaire, bien que les exigences de l' <i>Objectif communicatif</i> ne soient pas mentionnées, il faut toujours veiller à développer les compétences communicatives de l'apprenant au cours des activités.
380	Après que Côté a rectifié la répartition des contenus de la leçon, elle nous a demandé de sélectionner les compétences et de les intégrer dans la séance de cours ; quant à la partie <i>Pour aller plus loin</i> j'ai mieux compris son objectif, qui est de <u>créer des activités complémentaires</u> pour les compétences de communication, en visant plus haut, c'est en quelque sorte un bilan permettant aux élèves de revoir les connaissances apprises et de les réutiliser. Ainsi notre classe a achevé la répartition des contenus de la leçon, et chaque séance a été confiée à un groupe en vue de bâtir les contenus de la séance → je me demande comment arriver à <u>coordonner les séances</u> pour une continuité dans les contenus, la séance suivante développant les compétences enseignées à la séance précédente. Et puis sur le terrain, comme
385	

390 je l'ai dit, l'enseignant aura également à modifier sa préparation en conformité avec le rythme d'acquisition des apprenants. Mais à ce niveau, chaque groupe doit se focaliser sur les méthodes, les techniques d'exploitation des contenus à partir du manuel et concevoir une progression logique.

395 **Mercredi le 13/09/2017,**
La dernière partie de la séance d'hier concernait l'usage des mots *Tâche / Activité / Exercice / Devoir*. Ainsi dans l'exploitation de la leçon du manuel, il fallait proposer une progression à travers les étapes, chaque étape comportant différentes activités. En vietnamien *hoạt động* est utilisée indifféremment, mais en français il fallait effectuer une distinction nette pour montrer qu'on maîtrisait, comprenait bien le travail organisé par l'enseignant.

400

Voici le schéma que j'ai fait pour relier les notions :



405 Pour avoir un produit (Devoir), l'apprenant devra mobiliser plusieurs compétences à travers les activités données par l'enseignant ou les exercices.

Par conséquent, ces mots s'emploient en fonction des objectifs visés par l'enseignant.

410 En résumé, voici ce que je devrai prendre en compte dans la conception de mes fiches pédagogiques : déterminer les objectifs généraux de la leçon, les objectifs spécifiques de chacune des activités, avec une progression des niveaux cognitifs à partir de la taxonomie de Bloom, proposer des exercices selon les six niveaux cognitifs : mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer. Comment faire pour déterminer les objectifs de façon exacte ? Je devrai les présenter de façon concrète afin de sélectionner les activités appropriées, puis ensuite contrôler pour voir si les élèves ont atteint ces objectifs.

415 J'ai tiré au sort et je travaillerais avec Y pour la partie *Pour aller plus loin*, juste celle qui est restée encore vague pour moi. J'éprouvais un peu d'inquiétude car dans ma tête il n'y avait rien de précis. J'avais en ma possession un exercice de phonétique, avec des propositions de *Cô* pour compléter les compétences en compréhension et

	<p>expression orales, en compréhension et expression écrites.</p> <p>420 Prochain objectif jusqu'au 03/10, date de correction des fiches en classe : je devrai maîtriser les étapes de la conception d'une fiche pédagogique et l'exploitation des contenus de la séance de cours.</p>
	<p>Samedi le 16/09/2017,</p> <p>425 Je commence à <u>réétudier le contenu de la leçon</u> pour bâtir ma fiche pédagogique ; tout d'abord je <u>détermine les objectifs</u> concernant les connaissances et les compétences requises. Tout est confus dans ma tête, et après avoir examiné</p> <p>430 <u>le public</u> défini au début, à savoir les apprenants de français deuxième langue étrangère, je voudrais viser l'objectif : revoir les thèmes lexicaux, grammaticaux et phonétiques appris. J'en parle à Y et elle n'a pas d'objection et se rend à mon avis.</p> <p>Puis je consulte les manuels existants à la bibliothèque, à la recherche d'idées, et subitement l'idée me vient d'<u>utiliser comme support</u> une chanson, pour à la fois consolider les acquis lexicaux et motiver la classe. J'en fais part immédiatement à Y et elle est d'accord avec moi. Pendant que je reformule les</p> <p>435 objectifs de la leçon, Y trouvera des supports adéquats, et le délai est fixé à mardi prochain pour que nous puissions développer d'autres activités.</p> <p>Pour le contenu de la leçon, j'adopterai trois étapes principales, <u>l'introduction, l'exploitation de la leçon</u> en vue de consolider les connaissances et le développement des acquis lexicaux ; quant à <u>l'étape de pratique</u>, j'ai l'intention</p> <p>440 d'organiser un jeu. Comme j'ai vu qu'au cours des séances précédentes les éléments théoriques, en particulier la grammaire, étaient assez nombreux, je ne suis pas sûre qu'il y ait du temps pour y intégrer les compétences communicatives, ce qui fait que j'aimerais une activité orale sous forme de jeu pour que l'atmosphère de la classe soit plus détendue.</p> <p>445 Présentation de l'exploitation du contenu : je garde la même présentation que celle des fiches pédagogiques élaborées l'été dernier pour la classe de français général. Je suis habituée à présenter le projet sous forme de colonnes et de lignes pour mes projets personnels et pour ceux des activités associatives et je pense que ce sera plus facile pour le suivi, et que les contenus apparaîtront plus clairement.</p> <p>450</p>
	<p>Jeudi le 21/09</p> <p>Le groupe a pu décider de l'activité d'introduction et de la chanson à exploiter.</p> <p>455 J'ai encore des difficultés pour les activités suivantes :</p> <p>- La formulation des objectifs de la leçon : comme je ne suis pas sûre du niveau de l'objectif → noter de façon générale <i>Réviser</i> ;</p> <p>460 - Je sens que je ne peux pas encore intégrer les compétences → je suis à la recherche d'autres activités pour les consulter ;</p> <p>- J'ai perdu beaucoup de temps pour rectifier la formulation des tâches de l'enseignant dans la fiche → malgré plusieurs essais au brouillon, je vois que ma présentation est encore vague et confuse. Puis j'ai consulté le Guide à la bibliothèque et j'ai vu qu'il présentait en détail les activités de l'enseignant et celles</p> <p>465 des apprenants ; cela m'a été très utile pour décrire les activités.</p>
	<p>Dimanche le 24/09,</p> <p>J'ai eu l'idée de modifier les pronoms personnels de la chanson, du <i>je</i> aux</p>

470	deuxième et troisième strophes en <i>tu, il</i> pour que les élèves puissent réutiliser les adjectifs possessifs. Comme il s'agit d'introduire en plus cette activité, j'ai dû revoir la répartition temporelle entre les activités ; le gros problème est que je ne pourrais plus faire écouter la chanson aux apprenants. J'ai discuté avec Yǎn et nous avons décidé qu'elle chanterait puis leur apprendrait la chanson.
475	Mardi le 26/09,
480	C'est le jour à remettre la fiche pédagogique. En général, ça va pour les objectifs, la progression mais j'éprouve toujours des difficultés à formuler les activités de l'enseignant et des élèves, à utiliser les mots faciles à comprendre. Je ne suis pas contente de ma préparation, je l'ai relue plusieurs fois et j'y ai fait plusieurs modifications. L'élaboration d'une fiche pédagogique n'est pas toujours chose aisée pour moi.
485	Jeudi Le 28/09,
490	Une fois que tous les groupes avaient envoyé leur fiche pédagogique, hier je les ai toutes relues. Je voulais connaître l'exploitation des contenus, leur présentation, la formulation des activités des enseignants et des élèves, des consignes et voir s'il existe des relations entre les fiches, car la classe élabore les différentes parties d'une même leçon.
495	La relecture n'est pas du tout facile lorsque les présentations sont très différentes les unes des autres. J'ai donc écrit sur le brouillon les éléments à noter : détermination des objectifs, progression générale, activités → je fais attention à la répartition temporelle pour voir si c'est approprié pour le public des élèves, à la présentation des activités de l'enseignant-des apprenants.
500	A la fin, je peux retenir les idées suivantes pour moi :
505	- Le groupe de Ta qui s'occupe de la grammaire propose trop de théorie, moi-même ça me rebute et alors ne parlons pas des apprenants qui tendent vers le niveau A1, c'est trop difficile pour eux.
510	- Présentation : le tableau qui sépare les activités de l'enseignant-des apprenants me permet de bien suivre la progression de la fiche, mettant en parallèle les consignes de l'enseignant et les activités des élèves. Je peux aussi voir quels documents, quels supports utiliser pour chaque étape.
515	- Plus les prévisions temporelles sont détaillées pour chaque étape, plus je peux voir la pertinence de la répartition temporelle, et m'aperçois tout de suite là où il y a trop ou pas assez de temps.
520	Quant à la relation entre les fiches pédagogiques, je ne peux pas le voir, car les groupes, y compris le mien, n'en ont pas pris en compte ni demandé au groupe qui s'occupe de la séance précédente ce qu'il a fait. Par conséquent, j'y ferai plus attention, en vocabulaire, en grammaire pour que la fiche de mon groupe puisse avoir de la continuité et aider les apprenants à réinvestir ce qu'ils ont appris.
	Mardi le 03/10/2017,
	Avant la séance de cours, Mme T nous a envoyé des documents pour nous aider à lire et à observer les fiches pédagogiques. J'ai imprimé les fiches pour que le suivi soit plus facile. Les observations sont divisées en deux grandes rubriques, la présentation et le contenu. Je me suis aperçue que je n'avais pas accordé

	<p>d'attention à la détermination des objectifs (bien qu'avant de travailler je me suis fixé des objectifs pour moi-même) ni à la diversité des activités.</p>
525	<p>Nous devons redéfinir le niveau des apprenants. Côté nous a montré comment déterminer le niveau approximatif requis après l'apprentissage de ce manuel, quel niveau à atteindre par l'apprenant puis, revoir la place de l'unité dans le manuel afin de voir quel est le niveau de l'apprenant.</p>
530	<p>La remarque adressée au groupe de Ta m'a permis de voir que la progression en classe comprend ces étapes : sensibilisation, consolidation, recommandation. Mais la progression pour l'exploitation d'une leçon est différente (5 étapes de base en classe : mise en route dans la classe, contrôle de la leçon précédente, leçon du jour, consolidation des connaissances, recommandations).</p>
535	<p>J'ai une autre leçon d'expérience personnelle : en faisant cours, à part la préparation des consignes, les phrases pour maintenir la communication, réguler la situation, je devrai prévoir des reformulations au cas où les apprenants n'auront pas compris mes consignes.</p>
540	<p>Puis je m'intéresse aux questions à poser aux apprenants. En fait, ma propre expérience d'apprenante m'a fait prendre conscience de la question de l'enseignant : "Vous avez compris ? Compris ?" Cela ne voulait rien dire car si je n'étais pas concentrée sur la leçon je n'oserais pas répondre,</p> <p>→ donc prendre en compte les techniques pour poser les questions, qui doivent être efficaces. A part le contenu, la façon de poser les questions, de les traiter est importante :</p>
545	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer une situation, mettre les apprenants en situation puis poser la question, afin qu'ils puissent en deviner le sens et y répondre librement. - S'entraîner aux questions ouvertes avec des objectifs cognitifs de plus en plus élevés.
550	<p>J'ai noté la façon suivante de poser les questions après étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avoir un contrat préalable avec les élèves, poser une question à toute la classe afin qu'ils puissent se préparer ; - S'arrêter après la question pour que tous les élèves réfléchissent et répondent bien ; - Ne pas se focaliser sur quelques éléments dynamiques ; poser plusieurs questions pour que les élèves passifs puissent aussi y répondre ;
555	<p>Laisser les élèves réagir aux réponses de leurs camarades.</p> <p>→ laisser les élèves échanger entre eux, se corriger afin de voir les degrés de compréhension de la classe. Car si un élève a compris, cela ne signifie pas que toute la classe a compris.</p>
560	<p>Quant à notre groupe, la progression dans la fiche est plutôt logique, les activités diverses, appropriées au public d'apprenants. Cependant nous y avons mis trop de documents (trop d'illustrations → confusion), les questions comportent des mots inadéquats au niveau des élèves, ce qui risque de rendre les élèves perplexes sans l'aide de l'enseignant et de faire perdre du temps. Pour ce qui est des illustrations,</p>
565	<p>mon objectif initial était de motiver les élèves par la multiplicité des personnages et de leur faire poser de nombreuses questions, de faire faire beaucoup de descriptions. Mais je devrais revoir mes propositions, car trop de personnages risquent de devenir un obstacle, il faut que je réduise leur nombre. De plus, je réalise que la fiche de notre groupe gagnera à détailler les activités de l'enseignant</p>
570	<p>et des apprenants et à reformuler les consignes pour chaque activité.</p>

	<p>Mercredi, le 11/10/2017, 4 séances de cours par 4 équipes</p> <p>Quand les autres groupes font cours, je jouerai soit le rôle de l'apprenant, soit celui de l'observateur qui fait la visite de classe. Je me suis focalisée sur les éléments suivants : connaissances; activités d'exploitation de la leçon ; phonétique, prononciation ; comportements et gestes de l'enseignant ; les questions posées, l'utilisation du matériel pédagogique, tableau, diaporamas.</p> <p>Pendant deux séances, j'ai été élève puis observatrice. Je me suis aperçue des choses que je connaissais déjà sans y avoir fait attention (je me suis souvent dit : "ce que tu sais que tu ne sais pas que tu sais, c'est que tu ne le sais pas encore"...)</p> <p>Pour enseigner le vocabulaire, comment expliquer le sens du mot nouveau et aider les élèves à les utiliser, ce qui demande une diversification de la méthode de l'enseignant. Mais on ne doit pas écrire le mot correspondant en vietnamien, car c'est contraire à la méthode d'enseigner le vocabulaire.</p> <p>Un enseignement efficace ne s'arrête pas au choix de documents appropriés à l'âge des élèves, à leur niveau, mais on doit penser à la consolidation et à la meilleure exploitation possible → prévoir donc les compétences dont l'apprenant peut se servir (écouter, parler) afin de créer une situation appropriée en vue d'un réinvestissement du vocabulaire. Comme je l'ai dit au début, plus les élèves font d'activités, plus ils se mémoriseront les connaissances.</p> <p>Ainsi, comment prévoir beaucoup d'activités pour les apprenants ? Je dois revoir les activités proposées entre l'enseignant et les apprenants, réfléchir à les transformer en activités entre apprenants → diviser l'activité, faire faire un travail de groupe pour l'appropriation des connaissances, formuler les remarques en groupe-classe.</p> <p>Pour ce qui est du groupe de Ta et Th, le plus de Tâm était de maîtriser la fiche pédagogique, d'adopter un comportement plutôt assuré ; bien que les activités de l'enseignant soient assez nombreuses, elle est arrivée à se débrouiller à chaque question des apprenants.</p> <p>Ensuite venaient les deux groupes B : je n'ai pas lu leur fiche pédagogique ni le contenu des leçons, et j'ai eu des difficultés à observer la classe : je ne suis pas arrivée à déterminer le public d'apprenants, les objectifs et les contenus de la leçon. C'est pourquoi je me suis focalisée sur les comportements de l'enseignant et j'ai observé les réactions des apprenants afin de pouvoir discerner la pertinence des activités.</p> <p>Je me suis dit que la prononciation et la façon de s'adresser aux élèves sont très importantes pour capter l'attention des apprenants, sans parler du contenu de la leçon, la formulation des phrases, leur correction grammaticale. De plus, si on est arrivé à bien déterminer la consigne, les mots utilisés doivent être bien choisis. Attention quand on organise un jeu : annoncer la récompense aux apprenants. Ainsi, lors de la conception des activités, il faut prendre en compte l'impact de la récompense et la motivation des élèves, soit un bonus, soit une friandise. Au prochain stage, j'observerai l'enseignant-tuteur et je l'imiterai car ce qu'il fait est connu des élèves et me facilitera le travail.</p> <p>En même temps, j'ai réfléchi à la fiche élaborée par mon groupe et réfléchi à l'organisation des situations pour faciliter la communication des élèves en vue de réinvestir les mots et les éléments grammaticaux appris dans le domaine des vêtements et des préférences.</p> <p>Vendredi le 20/10/2017, 4 autres groupes font la classe et je dépose ma fiche pour la dernière correction. Attention à plusieurs techniques de classe</p>
575	
580	
585	
590	
595	
600	
605	
610	
615	
620	

		J'ai remanié les notes que j'avais prises car c'était trop éparés. J'essaie d'en faire une synthèse pour mieux suivre.
625	➤	Si les connaissances sont justes (surtout pour une prononciation correcte) non seulement les objectifs éducatifs sont atteints pour les apprenants mais elles rendent l'enseignant plus confiant lors de son cours.
630	➤	Si les contenus à transmettre sont trop nombreux : il faut déterminer des objectifs appropriés, avec centration sur les éléments les plus importants à faire comprendre et mémoriser par les apprenants, définir le niveau cognitif des objectifs pour réduire les contenus.
635	➤	Ensuite il s'agit d'établir les contenus de la leçon, en alternance et avec une progression dans les objectifs cognitifs
	→	cela ne lassera pas les apprenants et leur permettra de réinvestir les contenus appris, de les mémoriser plus longtemps
	→	augmenter les activités des apprenants : par exemple découvrir les cas particuliers, formuler des remarques, des prévisions,... et l'enseignant devra restreindre son intervention.
640	➤	Mémoriser la fiche pédagogique, garantir les activités programmées : maîtriser, comprendre les objectifs généraux, les objectifs spécifiques, ce qui veut dire qu'on comprend ce qu'on doit faire, et puis pratiquer, faire beaucoup de simulations de cours, voire apprendre par cœur les objectifs si on n'est pas très sûr de pouvoir réagir de façon appropriée.
645	➤	Encore quelques mots sur la formulation des questions et des consignes :
	○	au point de vue langue, faire attention à la prononciation, à la structure des phrases ;
	○	expression claire et concise tout en étant facile à comprendre
	→	savoir insister là où il faut, et ne pas lire d'un trait la consigne ;
650		Se servir d'autres supports : tableau, diaporamas → associer écoute et visualisation
	○	prévoir une mauvaise compréhension des apprenants → envisager une autre démarche, une autre explication (ne pas reprendre les mêmes explications)
	→	s'assurer que tous les élèves aient compris.
	→	Consignes claires, précises, faisant réfléchir les élèves, les faire échanger avec
655		Créer une bonne ambiance dans la classe par la diversification des activités : travail personnel, discussion entre pairs – changer de groupes, alterner les activités – les tâches d'apprentissage... la disposition des tables et des chaises est aussi importante, modifier les groupes pour faciliter au mieux le travail de groupe → créer des interactions efficaces entre l'enseignant et les apprenants.
660	➤	Organiser une émulation entre groupes :
		Attention au nombre, à la disposition des places :
		Bien expliquer la consigne, s'assurer que tout le monde ait compris pour le succès du jeu → réfléchir à la façon de s'exprimer, d'expliciter, par exemple énoncer les étapes concrètes, donner des illustrations... l'enseignant choisira la place appropriée pour expliquer la consigne.
665	➤	Adopter un comportement assuré : maîtriser les connaissances à transmettre, la fiche pédagogique, parler fort, respecter le rythme d'apprentissage, savoir poser des questions ouvertes – encourager le feedback des apprenants.
670		
		Le groupe de YN est chargé d'enseigner la phonétique. Son grand plus était de dominer toute la classe, de proposer des activités pour que tout le monde puisse

675	participer ; les gestes et le comportement de YN ont créé une ambiance détendue en classe, due à sa bonne prononciation, à un ton approprié, ce qui a contribué à attirer l'attention des apprenants. L'équipe de B et H a réussi sa séance d'expression orale avec un déroulement logique, des activités aux objectifs clairs, et aux niveaux cognitifs progressifs. J'ai beaucoup aimé l'organisation des groupes, car les enseignantes dominaient la classe et apportaient aux élèves une assistance
680	raisonnable.
685	Chaque fiche pédagogique, chaque séance de cours comportent à chaque fois des problèmes différents. Bien que je m'en sois aperçue pour les autres groupes pour me constituer de l'expérience pour moi-même, cela ne m'a pas empêchée d'être inquiète pour ma prochaine séance de cours. Y n'a pas eu le temps de s'entraîner avec moi et je lui ai proposé qu'on s'échange nos préparations, avec le contenu des dialogues, la prévision des situations. J'ai essayé d'être très détaillée et j'ai demandé à Y d'être plus minutieuse dans sa préparation afin de maîtriser toutes les étapes de la fiche, pour faciliter notre séance de cours.
690	
	Mardi le 24/10, groupes 5, 6. Echec total de mon cours
695	Le groupe qui nous précédait enseignait l'expression orale ; c'était le premier groupe à ne pas se servir de diaporamas, mais leur présentation au tableau n'était pas logique. P et M avaient toutes les deux une bonne prononciation et leurs consignes étaient faciles à comprendre. Cependant, comme elles avaient proposé trop d'activités (avec une répétition d'activités), elles ont perdu beaucoup de temps et elles ont dû courir, parler très vite et les élèves devaient courir eux aussi après elles. Attention pour la correction des exercices, avec une orientation claire pour que les apprenants puissent comprendre.
700	J'ai commis beaucoup de fautes et je m'en veux de ne pas m'être rendu compte de mes erreurs, bien que dans mes notes précédentes j'en aie parlé. Je n'ai pas suivi les conseils de C ^ô , à savoir déterminer dès le début la compétence à développer et j'aurais dû exploiter une autre compétence, alors que le groupe précédent s'était occupé de l'expression orale. Je me souviens toujours de la question de C ^ô , elle me demandait si j'ai vu l'erreur dans ma progression, et moi je ne l'ai pas vue.
705	Revenons aux étapes d'élaboration de la fiche :
710	- J'ai déterminé l'objectif de la séance, à savoir la révision, la consolidation des connaissances linguistiques : vocabulaire, grammaire, phonétique, mais je n'aurais pas dû tout faire ; j'aurais dû sélectionner ce sur quoi je voulais me focaliser, les activités principales et ce que je complérais après en cas de besoin ; là où les apprenants n'avaient pas maîtrisé, là où ils n'avaient pas pu réutiliser...
715	- J'ai déterminé les objectifs et la compétence de communication – l'expression orale – mais les étapes ne correspondaient pas à l'exploitation de cette compétence.
720	- De la définition des objectifs pour élaborer le programme d'étude, j'ai su déterminer le contenu de la leçon, mais les activités n'étaient pas en adéquation avec les objectifs généraux. Il me manquait une vue globale des activités. Pendant l'élaboration de la fiche, je m'étais focalisée sur chacune des activités, j'avais essayé de les diversifier sans savoir créer des liens entre elles, sans continuité, si bien qu'il n'y avait pas de relation entre les parties → je n'ai pas pu répondre aux objectifs spécifiques et ni intégrer la compétence dans les activités.
	- Pour le document choisi, le groupe n'a pas su l'exploiter en fonction des objectifs

725	fixés (apporter du vocabulaire aux élèves, leur faire pratiquer la compétence communicative dans un contexte donné). - J'ai également fait l'erreur d'avoir utilisé d'autres images que celles prévues dans la fiche.
730	Par ailleurs, mes techniques de classe n'étaient pas logiques :
735	- Les activités ne correspondaient pas à l'objectif "développer la compétence d'expression orale" quand j'ai seulement demandé aux élèves d'utiliser des phrases simples dans un court dialogue; l'objectif était à moitié atteint seulement et l'activité était un simple exercice à trous.
740	En résumé, j'ai commis plusieurs erreurs de méthodes. Côté a relevé un point positif : j'ai pu réagir tout de suite lors d'une situation imprévue, et ce parce que j'avais prévu la situation mais je ne m'étais pas entraînée si bien que j'ai fait des erreurs grammaticales.
	Côté m'a fait des propositions pour remanier ma fiche ; je la referai pour me rappeler cette leçon. J'ai le cœur lourd et j'ai peur de faire cours ; je devrai revoir mes notes et essayer d'agir conformément à ce que j'ai appris.
745	Mardi le 31/10/2017, groupes 5, 6 B, des contrastes
750	Le groupe de U et de T a commis plusieurs erreurs : progression de la fiche non logique ; absence d'objectifs globaux, de contenu principaux ; problème dans la sélection des documents qui étaient inadéquats et dans leur exploitation. A la place de l'élève, je me suis rendu compte que chaque geste, chaque manifestation, la façon de s'asseoir, de se déplacer avait son importance ; quand on utilise le tableau, non seulement la présentation au tableau importe mais la façon de l'effacer l'est également. Tout crée chez l'élève de l'estime pour l'enseignant.
755	Le groupe de La et Li a su créer une ambiance dynamique dans la classe : Ambiance détendue, grâce à la voix de l'enseignante, à son comportement à la fois confiant et amical ;
760	Le groupe a su attirer l'attention des élèves par la diversité des contenus et des activités, les compétences étaient intégrées et les apprenants ont pu mobiliser leur compréhension orale, écrite, leur expression orale, écrite lors des activités → très bonne participation des élèves.
	Les consignes étaient claires, précises, avec supports à l'appui.
	Mardi le 07/11/2017, Bilan 1
765	Après le bilan en classe, et en relisant ce que j'ai consigné dans mon journal, je vois que j'ai beaucoup appris sans arriver à évaluer ma capacité à réinvestir mes connaissances.
770	Pour ce qui est de l'observation et de l'analyse d'une visite de classe, je constate que je sais repérer les éléments à observer et à analyser, les gestes professionnels pour en déterminer les aspects positifs et négatifs. Cependant ces éléments sont encore peu nombreux et je ne suis pas arrivée à les analyser tous.
775	Pour ce qui est de l'élaboration de la fiche pédagogique, j'ai vu que je devrais déterminer les objectifs d'apprentissage et prévoir des contenus appropriés. Puis l'exploitation des contenus : suivre le manuel existant avant de chercher d'autres documents extérieurs, qui ne serviront que de documents d'appui. J'aurai à définir les éléments centraux et à ne pas tout regrouper en une seule séance car ainsi je ferai seulement les choses à moitié et n'atteindrai pas les

		objectifs visés. Dans une séance, dans une leçon, les objectifs à atteindre devront avoir une progression dans les compétences linguistiques et communicatives et dans les niveaux cognitifs.
780		A choisir donc une compétence à exploiter et se souvenir que l'efficacité ne réside pas seulement dans le contenu mais dans les techniques d'exploitation, dans la capacité de diversifier les activités.
785		Pour ce qui est des supports pédagogiques, ne pas abuser des diaporamas ; s'entraîner à présenter les contenus au tableau, car cela permet aux élèves de prendre des notes.
		Résumé des éléments à évaluer
790		1. Langue: prononciation, grammaire, voix, vitesse de la parole ;
		2. Comportement + Interaction : façon de se déplacer, gestes, manifestation des émotions, tenue vestimentaire ;
795		3. Démarche : exploitation logique de la leçon, progression appropriée avec les prévisions ;
		4. Technique : coordination des activités ; exploitation des documents – supports pédagogiques (manuels, documents complémentaires...) coordination dans l'utilisation du matériel pédagogique, tableau, Ppt...
		5. Gestion du savoir : maîtriser les connaissances, faire la synthèse des documents, des contenus pour les apprenants, efficacité du cours.
800		La classe forme des groupes pour les simulations de classe de la seconde étape. Cette fois-ci nous pourrons choisir le manuel et nous devons exploiter une compétence déterminée à l'avance. Donc je me focaliserai sur les méthodes, les techniques de classe pour cette compétence et je n'aurai pas à me poser trop de questions sur la définition des compétences ni des objectifs.
805		Dimanche le 19/11,
810		Comme C và Li préfèrent présenter d'abord les activités en relation entre elles avant de formuler les consignes, les paroles de l'enseignant, j'ai essayé d'utiliser la même présentation. Cependant j'ai vu que cette présentation ne faisait pas voir quelles sont les activités de l'élève (qui permettraient à l'enseignant d'imaginer la réalité de la classe et de mieux prévoir les situations). J'utiliserai <i>word</i> pour la présentation en rubriques afin de mieux repérer ce dont j'aurai besoin.
815		La première difficulté qui s'est présentée à notre groupe était la sélection du manuel et de la leçon. Nous avons décidé de choisir <i>Ici et Ailleurs</i> , manuel utilisé au collège – notre prochain lieu de stage ; comme j'en ai emprunté les originaux, leur utilisation a été facile ; les parties sont claires, la table des matières facile à consulter. Il vaut mieux que la leçon choisie nous soit familière et simple pour que nous puissions maîtriser les connaissances et avoir confiance en nous lors de l'élaboration de la fiche pédagogique et de la séance de cours.
820		Nous avons modifié le contenu de la leçon car nous avons eu des difficultés à déterminer s'il s'agissait d'une séance de nouvelle leçon, d'une séance d'exercices ou d'application.
825		Mardi le 28/11/2017 groupes 3, 4 Comme je n'ai pas pu assister à la séance de cours des groupes 1, 2 je me suis servi des notes des camarades pour faire la synthèse des éléments à prendre en compte :

830		<p>- Prévoir une activité pour vérifier si les élèves ont acquis les connaissances et ce tout de suite en classe, par divers moyens : questions ouvertes, exercices d'application... Evidemment il faudra auparavant déterminer les objectifs, les contenus principaux pour une répartition temporelle appropriée entre les parties de la séance de cours.</p> <p>- Diviser une leçon en séquences – séquence leçon – séquence exercices – séquence application, en vue d'une leçon efficace.</p>
835		<p>- Observer la prise de notes des élèves ; avec une bonne observation on saura apporter une aide aux apprenants pour qu'ils arrivent à suivre l'enseignant.</p> <p>- Améliorer les échanges avec les élèves par l'élaboration de la fiche d'apprenant : à mon avis, une seule fiche suffirait pour que les élèves puissent garder les contenus de la leçon – en général cela varie suivant les objectifs réservés à chaque activité.</p>
840		<p>- Quant à la phonétique, la prononciation est très importante ; par conséquent s'entraîner à bien prononcer pour que les élèves puissent imiter l'enseignant ; sinon se servir du matériel technologique afin de garantir aux élèves une prononciation correcte. Ensuite les encourager à la prononciation en alternance avec l'enseignant.</p> <p>→ Toujours se demander ce qu'on veut faire acquérir aux élèves et de là déterminer ce que l'enseignant doit faire.</p>
845		<p>- Faire attention à la centration sur l'apprenant ; faire construire la leçon par les apprenants et ne pas monopoliser la parole.</p> <p>Suite à ces observations, notre groupe a modifié la fiche, a ajouté des activités, a réfléchi aux interactions entre l'enseignant et les élèves pour faciliter leur feedback.</p>
850		
		<p>Mardi le 12/12/2017 groupes 7, 8</p>
855		<p>Pour la séance de cours, notre groupe s'est beaucoup investi dans la préparation :</p>
860		<p>- Présentation détaillée de la fiche : paroles de l'enseignant, consignes, c'est-à-dire que l'enseignant maîtrise à la fois l'objectif et comprend ce qui est à faire à chaque activité, pour ne pas oublier le contenu de la fiche ; → quant à moi je sens que je suis arrivée à élaborer plus facilement les étapes de la leçon, bien qu'il puisse y avoir des lacunes ;</p>
865		<p>- Exploitation du manuel au maximum avant d'ajouter des activités complémentaires pour intégrer les différentes compétences : compréhension orale, expression orale, expression écrite ; donner au maximum l'occasion aux apprenants de travailler : observer, deviner, créer, réinvestir les compétences langagières et communicatives dans des contextes concrets ;</p> <p>- Investissement pour la fiche d'apprenant : nous avons examiné chaque contenu, chaque exemple pour voir si c'est logique, compréhensible, voir si l'ordre des contenus est logique avant d'amener les apprenants aux cas particuliers ; examiner la correction orthographique et grammaticale des consignes ;</p>
870		<p>- Présentation du tableau : notre groupe s'est entraîné plusieurs fois pour nous mettre d'accord sur la présentation du tableau dans la mesure de nos capacités. Cependant il y avait un problème: les élèves avaient du mal à suivre ce qui était marqué au tableau et ce qu'il y avait dans la fiche d'apprenant, et le travail d'analyse de l'enseignant n'avait plus de sens.</p>
875		<p>- Attention à la gestion du jeu : dans la fiche d'apprenant, il y avait un exercice qui se rapprochait du jeu, par conséquent l'enseignant aurait dû dire que la participation au jeu était également de l'apprentissage pour qu'ils se concentrent</p>

880	<p>sur l'activité ; l'enseignant aurait à aider un groupe qui perdait tout le temps, voir où cela n'allait pas pour leur prêter assistance ; laisser les élèves participer à l'évaluation.</p>
885	<p>Pour le groupe de P et Hai, voici les remarques à faire lorsqu'on fait cours dans une classe à l'école primaire et lorsqu'on donne l'occasion à la classe de discuter d'un nouvel objet :</p>
890	<ul style="list-style-type: none"> - Faire attention à l'image présentée dans la fiche d'apprenant, car l'élève risque de ne pas se concentrer sur l'essentiel ; - Prendre en compte la psychologie du public pour l'élaboration d'une séance de cours appropriée : en début de séance, comme la faculté de concentration des élèves est encore grande, créer une ambiance dynamique par une activité demandant la participation de toute la classe ; pour la compétition entre les groupes, la programmer en fin de séance.
895	<ul style="list-style-type: none"> - Faire alterner les activités, apprentissage, jeu, découverte en conformité avec le public de cet âge pour ne pas lasser les élèves, maintenir leur motivation, cependant attention à la gestion de la classe, comment obtenir la concentration des élèves après un jeu ; - Consolider les connaissances acquises est une activité indispensable après la leçon pour vérifier ce que les élèves auront mémorisé.
900	<p>En fait, l'enseignant au primaire doit faire preuve de beaucoup de créativité pour diversifier les activités, en alternant les contenus, les compétences en adéquation avec le public de cet âge.</p>
	<p>Mardi le 19/12/2017 Bilan et échange avec une enseignante</p>
	<p><u>Bilan :</u></p>
905	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs : déterminer ce que les élèves doivent acquérir au point de vue connaissances et compétences, leurs attitudes après la leçon ; exprimer les objectifs en verbes d'action, en fonction du niveau cognitif. - Préparatifs pour la leçon : faire une liste de matériel pédagogique de l'enseignant et des élèves, indiquer quelles méthodes d'enseignement, quelles techniques de classe coordonner.
910	<ul style="list-style-type: none"> - Activités d'enseignement : en fonction des objectifs de la leçon et des pré-acquis des élèves, déterminer les éléments centraux de la leçon ; progression ; activités diverses en alternance pendant le cours ; - Pour chaque activité, déterminer : l'action, l'objectif, la durée, la façon de procéder, le contenu, la consigne formulée par l'enseignant ; prévoir les difficultés que les élèves pourront rencontrer, prévoir les situations imprévues en classe et les réactions, les solutions de l'enseignant.
915	<p>Et c'est le moment de revoir le tableau des objectifs initiaux et d'évaluer ce que j'ai acquis :</p>
920	<p>En connaissances:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Je connais les contenus des programmes de français à l'école primaire, au collège et au lycée, mais je ne peux pas encore utiliser le principe interdisciplinaire ni le principe de la spirale ; en fait je n'ai pas conçu de fiches pour un thème à des classes différentes.
925	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je sais comment concevoir les contenus d'enseignement pour une leçon, pour une séance, depuis la définition des objectifs, la détermination du public d'apprenants, les approches, la sélection et l'exploitation des documents, la

		coordination des supports pédagogiques ;
930	→	Cependant pour chaque leçon, chaque compétence, j'aurai à m'entraîner davantage pour maîtriser les techniques de classe et pour avoir de l'expérience dans la diversification des activités et l'intégration des compétences.
	✓	Je sais distinguer les notions d'objectifs dans le domaine des connaissances, des compétences, des attitudes, les objectifs socio-culturels.
935	✓	
		En compétences professionnelles
	✓	Je peux utiliser les différences approches, les techniques d'exploitation du manuel, relier les connaissances avec le terrain, avec application des technologies de l'information ;
940	✓	Je sais élaborer une fiche pédagogique avant de faire cours : comment déterminer les objectifs de la séance, concevoir le système des activités d'enseignement-apprentissage, aider les élèves à atteindre les objectifs fixés, en adéquation avec leur niveau, les spécificités psychologiques de leur âge → j'ai pu réinvestir les connaissances de l'Unité <i>Psychologie des élèves et psychopédagogie</i>
945		afin de mieux cerner le public d'apprenants ;
	✓	Je maîtrise les techniques de classe suivantes : poser des questions ouvertes, formuler les consignes adéquates, m'entraîner à écouter les apprenants et à réagir positivement à leurs paroles, mais je ne sais pas encore comment leur poser des problèmes à résoudre ni comment les aider à résoudre les problèmes ;
950	✓	Je sais adopter la posture d'une enseignante (comment me comporter, comment parler) en fonction des connaissances et compétences acquises de l'Unité <i>Communication pédagogique</i> ;
	✓	Je sais analyser une fiche, observer une séance de classe, analyser mes gestes professionnels et ceux des autres.
955		
		En compétences pour la recherche :
	✓	Je me suis entraînée pour le travail de groupe ;
	✓	Je peux utiliser les technologies de l'information pour l'enseignement.
960		
		En attitudes:
	✓	Je sais me former à l'éthique professionnelle : aimer autrui, aimer ma profession ; avoir du sens de la responsabilité ;
965	✓	Je sais adopter un comportement adéquat en classe.
		A la dernière séance, les échanges avec Mme TNB, enseignante de français au collège de Chanh Hung dans le 8 ^e arrondissement, j'ai mieux compris ce qui suit :
970		- Le travail du professeur principal : il faut que je connaisse bien le projet qu'un professeur principal doit réaliser pour sa classe, et que je fasse attention en nommant les élèves responsables des diverses activités de la classe.
		- Pour la séance d'animation du professeur principal : j'aurai à 1/ confier un projet à la classe ; 2/ faire la synthèse des activités de la semaine ; 3/ traiter les infractions ; 4/ faire le bilan des activités de la classe : aspects positifs, aspects négatifs.
975		- Attention :
		+ Me souvenir des effectifs, du nom des élèves pour de meilleures relations enseignant-élèves

	<p>980</p> <p>985</p> <p>990</p> <p>995</p> <p>1000</p>	<p>+ Valoriser les performances : études, activités périscolaires + Me tenir au courant de ce qui se fait dans la classe, créer de bonnes relations amicales</p> <p><i>Psychologie des élèves</i></p> <p>Les stagiaires ne peuvent pas nouer des relations trop étroites, trop amicales avec les élèves, ni entreprendre des activités hors de l'école, les responsabilités étant alors trop grandes.</p> <p>En dehors des connaissances concernant le travail du professeur principal et du programme de français au collège, j'ai vu qu'un enseignant efficace fait attention à chacun de ses élèves en tant que personne, connaît leurs préférences, leurs points forts et leurs points faibles, afin de créer un environnement amical dans la classe. En vue d'un enseignement efficace, avoir des cours dynamiques, améliorer les relations enseignant-élèves, prévoir des activités diversifiées, faire travailler les élèves... Par conséquent, l'enseignant a intérêt à s'intéresser au développement de chacun de ses élèves, à leur créativité...</p> <p>Devant le prochain stage pédagogique qui m'attend, je me sens stressée, assez inquiète à cause de mon niveau de français. Je dois mieux connaître mes atouts pour les développer et mes faiblesses pour les surmonter. Ce qui importe c'est garder mon calme, m'imprégner de la posture et du travail de l'enseignant pour bien accomplir mes tâches.</p>
--	---	---

ANNEXE 8 – EXTRAIT DU RAPPORT DE STAGE DE L'ÉTUDIANTE D : RS-D

- La présentation globale de la version originale a été respectée : les titres en gras et le paragraphe séparé.

RS-D	N° Ligne	Rapport de stage de l'étudiante D
		NHỮNG BÀI HỌC SỰ PHẠM
	5	Điều đầu tiên tôi học được từ trường THCS Ngô Sĩ Liên là tính đúng giờ. Như chúng ta đã biết, tình trạng lãng phí thời gian, giờ đây thun đang ngày càng lan rộng trong xã hội, dẫn đến nhiều thói quen xấu. Thế nên, tôi rất vui khi đến với một môi trường đảm bảo tiêu chí quý trọng thời gian như trường THCS Ngô Sĩ Liên. Từ ngày đầu tiên tham dự lễ đón tiếp của trường (13h), cho đến quan sát các thời điểm vào học, ra chơi, cho học sinh tập hợp, ra về, tham dự các buổi họp giao ban từ rất sớm (6h30) nhưng toàn thể giáo viên của trường đều đảm bảo giờ giấc, tác phong đúng mực. Tôi cảm thấy lối sống nề nếp như vậy sẽ tập thói quen tốt
	10	cho học sinh, đảm bảo các em biết làm việc chính xác, cụ thể với kế hoạch để không làm ảnh hưởng đến người khác và đảm bảo chất lượng công việc. Tôi đã-đang và sẽ giữ cho mình thói quen đảm bảo giờ giấc để làm gương cho học trò của mình. Tôi cũng hi vọng tất cả các ngôi trường giáo dục của nước ta có thể đảm bảo tiêu chí về mặt thời gian.
	15	
	20	Trường kết hợp giữa hoạt động giáo dục với thực tiễn đời sống. Bằng chứng là các chuyên đề của trường luôn gần gũi, thiết thực, các buổi tập huấn sử dụng điện, phòng cháy chữa cháy đều là những kỹ năng mềm rất cần thiết cho các em. Từ đó, tôi hiểu rằng trong công tác giảng dạy không chỉ phải đáp ứng yêu cầu, nội dung giáo trình mà còn phải kết hợp với đời sống thực tế, mở mang kiến thức và chuẩn bị sẵn sàng cho các em khi rời khỏi gia đình, trường học, trực tiếp cọ xát với cuộc sống.
	25	Trường rất chú trọng việc phát triển toàn diện cho học sinh về thể chất lẫn tinh thần. Thông qua việc đào tạo trên lớp, những ngày lễ hội vui chơi giải trí phong phú và đa dạng, tập thể dục bộ môn, trường còn cho học sinh tập thể dục giữa giờ (8h55, 5 phút trước khi kết thúc giờ ra chơi). Từ đó, tôi nhận thấy tầm quan trọng của việc kết hợp các hoạt động cho học sinh vận động trong giáo dục, như lên bảng trả lời câu hỏi, xếp lại câu, trò chơi giữa các nhóm trong lớp,... vừa đáp ứng nhu cầu, tính hiếu động của học sinh, vừa tạo không khí sinh động, thoải mái cho lớp học.
	30	
	35	Một bài học khác tôi nhận ra khi thực tập tại trường là việc trao phần thưởng cho các em. Cần lưu ý rằng bánh kẹo có thể trở thành công cụ nghịch phá (các em làm vỡ bánh mà không ăn, quăng ném trong lớp)... Thế nên, tặng những món quà phù hợp với môi trường giáo dục như tập trắng, bút viết vừa có ý nghĩa vừa tránh được tình trạng trên.
	40	LỜI KẾT
		Là một sinh viên năm ba, chưa từng có kinh nghiệm đứng lớp và trực tiếp cảm

	<p>45</p> <p>50</p> <p>53</p>	<p>nhận môi trường giáo dục, việc đến trường THCS Ngô Sĩ Liên đánh dấu bước ngoặt quan trọng trong cuộc đời tôi.</p> <p>Sáu tuần (15/1-11/3), thời gian không phải dài nhưng đã cho tôi những kỷ niệm thật đẹp và những bài học thật quý báu. Ở ngôi trường này, tôi đã nhận được sự quan tâm giúp đỡ và đón tiếp nhiệt tình từ phía ban giám hiệu cùng các giáo viên đang giảng dạy tại trường. Đặc biệt, tôi rất may mắn nhận được sự giúp đỡ tận tình từ giáo viên hướng dẫn. Nhờ vậy, tôi đã biết thêm nhiều điều mới về cách soạn giáo án cũng như công tác giảng dạy tại một lớp học thật sự.</p> <p>Đương nhiên, tôi vẫn còn một chặng đường dài phải đi để trở thành một giáo viên thực sự, còn nhiều điều cần học hỏi và phát triển, nhưng khoảng thời gian thực tập tại trường THCS Ngô Sĩ Liên sẽ là hành trang quý báu đi theo tôi trên suốt hành trình còn lại.</p>
--	-------------------------------	--

ANNEXE 9 – EXTRAIT DU RAPPORT DE STAGE DE L'ÉTUDIANTE TI : RS-TI

- La présentation globale de la version originale a été respectée au cours de sa traduction vers le français : les titres en gras et le paragraphe séparé.

RS2	N° Ligne	Rapport de stage de l'étudiante Ti
		[...]
		III/ Leçons pédagogiques
	5	Les cinq semaines de stage ne peuvent pas suffire pour me rendre sûr de moi ni pour affirmer que je connais bien le métier d'enseignant ou que j'ai pu en retirer l'essence. Néanmoins j'ai pu quand même acquérir de précieuses leçons pédagogiques, qui constitueront pour moi un bagage utile pour l'entrée dans le métier.
		Sur les activités d'enseignement
	10	Tout d'abord c'est l'élaboration de la fiche pédagogique. Avant le stage, j'ai appris à en élaborer et à faire cours ; cependant je le faisais avec 1 ou 2 camarades de la même équipe. Cette fois-ci c'est bien la première fois que j'élabore ma propre fiche sans concertation avec les autres. Au cours de cette élaboration, j'ai appris beaucoup de choses : comment utiliser raisonnablement les verbes lorsqu'on
	15	élabore une fiche détaillée, comment donner des consignes à la fois simples et faciles à comprendre, efficaces, et comment présenter la fiche pour la suivre facilement. De plus, pendant ce stage, je me suis familiarisé avec le guide du maître qui m'a été très utile dans l'orientation à donner à mon cours et à concevoir des démarches logiques. Je me suis aperçu qu'une fiche correctement
	20	élaborée me sera d'une grande utilité quand je fais cours.
		Puis lorsque je fais cours. Avoir une bonne fiche pédagogique ne signifie pas qu'on fera bien le cours s'il n'y a pas des préparatifs minutieux. Avant de faire cours, Mme TNB m'a aidé à rectifier ma prononciation, à mettre des accents toniques au bon endroit quand je parle. De plus elle m'a conseillé de féliciter, d'encourager les
	25	élèves qui parlent. Certains pourraient penser qu'un encouragement n'est pas important, mais je me suis aperçu que des félicitations aussi simples que "Bravo !", "Très bien", "C'est une bonne réponse !", "Excellent" aidaient beaucoup à créer une bonne ambiance dans la classe et à encourager les élèves à parler. C'était bien la première fois où j'assurais toute une séance de classe de 45
	30	minutes (alors qu'à l'université, suite au manque de temps, on se mettait à 2 ou 3 à élaborer une fiche pédagogique et à faire cours, si bien que chacun n'avait que 10 minutes pour le cours), et c'est grâce à cela que j'ai pu avoir le temps pour observer la classe, les réactions des élèves à travers leurs mimiques afin de voir s'ils avaient compris ou non en vue de rectifier mes prévisions horaires. J'ai
	35	compris que la réalité de la classe et ce que j'imaginai en élaborant ma fiche pédagogique était très différent ; toutefois si on gardait son calme on pourrait régler les imprévus. En même temps que faire cours, en observant les autres élèves-professeurs enseigner, j'ai pu me constituer beaucoup d'expérience : comment utiliser les jeux pour créer de l'animation dans la classe, comment
	40	modifier ma voix en fonction des effectifs (classe trop nombreuse ou trop réduite), comment avoir des comportements appropriés à un enseignant quand

	on donne un cours.
45	<p>Sur les activités d'un enseignant principal</p> <p>Pendant les 5 semaines de stage, mes tâches étaient essentiellement d'assurer celles d'un enseignant principal, et j'ai pu acquérir beaucoup d'expérience précieuse.</p>
50	<p>Tout d'abord, comprendre la psychologie des élèves. Au cours de ce stage, j'ai eu la chance d'avoir eu à m'occuper des élèves de la 9P. En général ils étaient très sages et dynamiques ; cependant, vu les caractéristiques psychologiques des collégiens, ils voulaient montrer qu'ils étaient grands, qu'ils étaient des adultes.</p>
55	<p>Au cours de mes activités d'enseignant principal, j'ai appris à les laisser parler, à exprimer leur avis, ce qui créait chez eux cette sensation d'être écoutés, respectés et je leur ai appris progressivement à apprendre à réagir à ce qu'il se passait autour d'eux. A cet âge, ils aimaient les nouveautés, c'est pourquoi moi-même je devais chercher des choses nouvelles, organiser de nouvelles activités pour eux. C'est ce que j'ai appris et essayé de mettre en œuvre au cours de mes activités d'enseignant principal de la classe 9P.</p>
60	<p>La deuxième chose que j'ai apprise, c'est qu'un enseignant ne pouvait pas ne s'intéresser qu'à ses activités d'enseignement et laisser de côté les activités périscolaires. Au cours de mes activités, je me suis aperçu qu'il existait certains élèves assez passifs qui ne participaient pas en classe mais qui s'animaient grâce</p>
65	<p>au concours de football ou au stand lors de la "Fête des enfants" – j'ai compris alors qu'ils ne voulaient pas manifester leurs émotions mais qu'ils aimaient beaucoup participer aux activités périscolaires. J'ai alors réalisé que les activités périscolaires représentaient une occasion pour rapprocher les élèves de leurs enseignants.</p>
70	<p>Quelques autres leçons</p> <p>Au cours du stage, ce que j'ai appris le plus des enseignants du collège de Chanh Hung, c'est leur dévouement, leur sens de responsabilité. Bien que je n'aie pas eu un accompagnement direct, j'ai perçu leur amour du métier, leur enthousiasme à</p>
75	<p>travers leurs activités. Certains étaient prêts à sacrifier leur repos de midi pour participer à la réalisation du stand avec leurs élèves, d'autres réservaient leur temps libre pour entraîner les élèves pour le concours "Raconter une histoire en anglais". Je pense que s'ils n'aimaient pas leur travail, ils n'auraient pas pu faire cela. De plus, lors de mon cours, alors que j'étais debout au tableau, devant la</p>
80	<p>classe, j'ai pris conscience de la difficulté et de l'importance du métier d'enseignant. J'ai réalisé qu'il suffirait que j'enseigne une erreur, même petite pour avoir un impact sur les élèves, et quand il m'est arrivé de faire une erreur, je la reconnaissais tout de suite et je la rectifiais. J'ai vu également ceci : il ne suffit pas à l'enseignant de maîtriser ses connaissances, mais il doit également savoir les réinvestir sur le terrain, faire beaucoup d'études afin d'améliorer son niveau et</p>
85	<p>ses pratiques pédagogiques, mener à bien les activités périscolaires d'un enseignant principal, s'intéresser à ses élèves, leur venir en aide, et toujours vouloir progresser...</p>
90	<p>Enfin, l'éducation d'un jeune ne consiste pas seulement à lui transmettre des connaissances mais également à lui apprendre comment se comporter. Si la transmission des connaissances est difficile, l'éducation pour apprendre aux</p>

	96	élèves à bien se comporter, à agir en adultes responsables l'est encore dix fois plus. Au cours de leur éducation, des leçons de morale ne suffisent guère, nous devons partir du terrain proche des élèves pour qu'ils puissent comprendre, puis combiner les récompenses et les punitions afin que ce soit raisonnable.
--	----	---

ANNEXE 10 – EXTRAIT DU RAPPORT DE STAGE DE L'ÉTUDIANTE N : RS-N

- La présentation globale de la version originale a été respectée au cours de sa traduction vers le français : les titres en gras et le paragraphe séparé.

RS- N	N° Ligne	Rapport de stage de l'étudiante N
		Những bài học sư phạm
	5	Được sự phân công của khoa Tiếng Pháp Trường Đại học Sư Phạm TP. Hồ Chí Minh, tôi được phép thực hiện học phần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm tại trường THCS Trần Văn Ơn quận . Đây là nơi mà chúng tôi được sự giúp đỡ tận tình của Ban Giám hiệu, các thầy cô trong Hội đồng Sư phạm Nhà trường và đặc biệt là hai giáo viên hướng dẫn là thầy Nguyễn Lại Phương Nam và cô Nguyễn Thị Nghĩa. Ngày đầu tiên ra mắt nhà trường, thật may mắn và vinh hạnh khi chúng tôi nhận được đón tiếp rất nhiệt tình và chu đáo của Ban Giám hiệu, Công đoàn, quý thầy cô và toàn thể học sinh ở trường. Nhà trường đã tạo điều kiện cho các lớp song ngữ đều được tham dự buổi sinh hoạt chào cờ buổi sáng để chào đón và gặp gỡ đoàn giáo sinh chúng tôi. Đoàn rèn luyện nghiệp vụ sư phạm gồm có 5 thầy cô giáo sinh được chia thành hai nhóm được hai thầy cô hướng dẫn. Nhóm do thầy Nguyễn Lại Phương Nam phụ trách gồm các bạn Lan Anh, Mỹ Hạnh, Lê Thanh, sẽ thực tập chủ nhiệm ở lớp 9P và thực tập giảng dạy ở lớp 8P. Nhóm do cô Nguyễn Thị Nghĩa phụ trách gồm bạn Ngọc Yến và tôi là Như Thủy, sẽ thực tập chủ nhiệm ở lớp 7P và thực tập giảng dạy ở lớp 6P, 7P.
	10	
	15	
	20	Cô Nghĩa, giáo viên hướng dẫn của nhóm tôi đã chỉ cho tôi rất tận tình các công việc của một giáo viên chủ nhiệm cần phải làm. Cô đã dành nhiều thời gian để trao đổi với cả đoàn về tình hình giáo dục và chia sẻ rất nhiều kinh nghiệm trong việc giáo dục và giảng dạy học sinh, sẵn sàng giải đáp thắc mắc khi giáo sinh gặp phải khó khăn trong quá trình làm việc. Với năm tuần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm tại trường THCS Trần Văn Ơn, tôi đã ghi lại cho mình những bài học sư phạm bổ ích cần giữ gìn. Đó là một hành trang quý báu cho tôi vững chân hơn để mai sau bước vào nghề.
	25	
	30	Bài học đầu tiên của đợt kiến tập này mà tôi rút ra được chính là tình yêu nghề, yêu trẻ và sự nhiệt tình trong công việc. Bất cứ giáo viên nào nếu như không có cái tâm với nghề thì không thể tự mình cố gắng soạn ra những bài giảng phù hợp cho học sinh mình. Chỉ khi được chuẩn bị lên lớp, đứng trên bục giảng, tôi mới hiểu được cái khó và tầm quan trọng lớn lao của nghề giáo. Tôi nhận thấy rằng tôi dạy sai một kiến thức dù nhỏ thôi, cũng sẽ ảnh hưởng đến bao nhiêu lớp người khi các em chỉ như tấm giấy trắng tinh, như tấm bảng mới chưa một vết phấn.
	35	Thứ hai, tôi có cơ hội được biết và học hỏi ở nhiều thế hệ quý thầy cô trong nhà trường, giúp tôi có cơ hội trau dồi thêm kiến thức về sư phạm. Quý thầy cô đã chỉ bảo và giúp đỡ tôi tận tình để tôi có dịp cọ xát với thực tế, học hỏi được những bài học thực tế bổ ích và quý báu, cũng như cho tôi có cơ hội áp dụng những kiến thức mà tôi đã được học trên giảng đường vào thực hành. Và tôi cũng nhận thấy rằng: là một giáo viên không phải nắm vững kiến thức là đủ mà con phải biết vận dụng hợp lý lý thuyết vào thực tiễn giáo dục, từ phương pháp dạy và học đến kỹ năng giảng dạy: cách đặt câu hỏi, cách
	40	

	<p>45</p> <p>50</p> <p>55</p> <p>61</p>	<p>giải thích hay cách tạo hứng thú cho người học. Việc học hỏi và luyện tập không ngừng là rất cần thiết để nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm, cũng như thực hiện tốt công tác chủ nhiệm. Nói riêng về thực tập giảng dạy, tôi được lên tiết giảng dạy ở lớp 6P và 7P. Hai lớp dù chỉ cách nhau một tuổi nhưng cách cư xử cũng như tính cách của mỗi em rất khác nhau, đòi hỏi giáo viên có nhiều kinh nghiệm, khéo léo và tinh tế để hiểu được tâm lí các em và có thể chọn cách giảng dạy phù hợp nhất.</p> <p>Cuối cùng, giáo dục học sinh không chỉ bằng lời yêu thương ngọt ngào, mà còn phải đi kèm với hành động với hình phạt và khen thưởng đích đáng. Giáo viên cũng như một người cha, người mẹ thứ hai của các em, cha mẹ nào không xót khi xử phạt con cái nhưng điều đó là cần thiết để uốn nắn và hình thành nhân cách các em. Tôi còn sẽ phải cố gắng rất nhiều để trở thành một người giáo viên tốt trong tương lai.</p> <p>Tôi xin chân thành cảm ơn Ban Giám hiệu Nhà trường đã luôn quan tâm, tạo mọi điều kiện thuận lợi cho đoàn rèn luyện nghiệp vụ sư phạm chúng tôi. Đặc biệt, tôi xin gửi lời cảm ơn đến cô Nguyễn Thị Nghĩa đã theo sát nhóm suốt năm tuần qua.</p> <p>Kính chúc quý thầy cô thật nhiều sức khỏe, gặt hái nhiều thành công trong công tác trồng người và mãi là ngôi nhà thứ hai của nhiều thế hệ học sinh sau này.</p>
--	---	---

ANNEXE 11 – DOSSIER RÉFLEXIF DE L'ÉTUDIANTE D : DR-D

- La présentation globale de la version originale a été respectée au cours de sa traduction vers le français : des mots/passages en gras et en italique, des mots/groupes de mots soulignés ou en majuscule, et le numérotage des parties ou le paragraphe séparé.

- Les codisciples de l'étudiante D sont codés comme suit : C, H, Ha, M, P, Q, T, U.

- C^ô : la formatrice.

DR1	N° Ligne	Dossier réflexif de l'étudiante D
		INTRODUCTION
	5	En 4 ^e année au Département de Français, Université de Pédagogie de HCMV, nous avons eu 10 semaines d'Analyse des Pratiques. Pendant les premières semaines, les étudiants se sont mis en groupe pour faire des exposés et pour échanger avec la classe sur les notions fondamentales en Pédagogie active : autonomisation, pédagogie par projet, approche actionnelle, Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ensuite nous avons rédigé une synthèse sur les connaissances acquises. Au cours des deux semaines suivantes, nous avons participé au soutien apporté aux étudiants de la première année : il y avait quatre groupes chargés de les aider en phonétique, en auto-apprentissage, en grammaire - sur la conjugaison des verbes -, et en étude comparée. La synthèse qui suivait servait de données pour la discussion en groupe-classe, avec l'assistance du professeur, et servait de document de référence à réinvestir dans le devoir de contrôle de mi-semester. Ensuite nous avons étudié le dispositif des <i>Incidents critiques</i> à travers trois étapes : au début, chacun d'entre nous rédigeait la description d'un fait, soit une difficulté, un problème à débattre, soit une réussite de l'élève-professeur. C'était à l'intéressé(e) d'en donner une interprétation, d'en proposer une solution, puis il y avait une discussion en groupe-classe et à la fin de nouveau un écrit à ce sujet. Nous avons également eu l'occasion d'expérimenter le second dispositif, celui de <i>l'Auto-confrontation</i> . Les groupes avaient travaillé ensemble pour choisir des éléments à partager sur la réalisation d'un cours, puis un(e) représentant du groupe ou les trois membres du groupe en a/en ont fait un exposé devant la classe afin que C ^{ô18} et les autres puissent donner leur avis. A la différence des <i>Incidents critiques</i> , qui constituent des faits individuels, au second dispositif, comme toute la classe avait eu l'occasion de participer au cours, nous avons parlé non seulement de ce que nous avons pu entendre mais formulé des hypothèses et d'autres points de vue. Ainsi, pendant les cours théoriques et au cours de la réalisation des deux modèles, nous avons pu écrire-parler-écrire. Je me suis rendue compte qu'on pourrait discuter d'un problème plusieurs fois, et les avis des autres compléteraient ou modifieraient notre vision de ce problème car il y avait un éclairage sous plusieurs angles et la prise en compte du problème devenait plus globale et plus approfondie.
	10	
	15	
	20	
	25	
	30	
	35	
		<i>Par conséquent, qu'est-ce que l'analyse des pratiques ? Comment ce cours m'a-t-il</i>

¹⁸ C^ô = à la fois terme d'adresse à l'enseignante et terme qui la désigne, avec une nuance de respect.

40	<p><i>permis d'évoluer et de m'entraîner à construire des compétences à avoir chez un enseignant ? Les réponses à ces questions seront apportées au cours de ce devoir.</i></p>
	<p style="text-align: center;">CONTENU PRINCIPAL</p>
45	<p style="text-align: center;"><u>1^{ère} partie. Etude de l'Analyse des pratiques</u></p>
	<p>Nous avons consulté M. Altet et J. Beillerot, les premiers chercheurs à mettre en oeuvre le dispositif de l'analyse des pratiques.</p>
50	<p>1. Qu'est-ce que l'analyse des pratiques ? (<i>Voir Annexe 1. Quelques notions de base</i>)</p>
55	<p>D'après J. Beillerot, l'analyse des pratiques est composée de dispositifs d'interaction entre la théorie et la pratique : ces dispositifs qui aident à former les élèves-professeurs par l'action et qui apportent un feed-back sur l'action et qui aident à agir afin de réinvestir avec efficacité les connaissances théoriques dans la pratique.</p>
60	<p><i>Les aspects de l'analyse</i> peuvent comprendre <i>l'analyse des techniques</i> (missions, opérations techniques, éléments d'intervention : problèmes de machines, impossibilité de faire marcher la vidéo, sons peu audibles...), <i>l'analyse pédagogique</i> (art de mener, de former des groupes, de diriger les activités de la classe, communication...), <i>l'analyse de l'enseignement</i> (progression, contenu d'une matière ou de plusieurs matières intégrées...), y compris <i>les tâches de l'enseignant</i> (ses conditions de travail, analyse théorique et méthode de formation professionnelle, étude anthropologique, imagerie...). Dans l'analyse des pratiques, il est très difficile de distinguer ces aspects et souvent on doit en faire une synthèse. Par exemple, dans une séance de classe, il arrive que les élèves fassent du bruit, et le traitement de la situation relève de l'aspect pédagogique, mais l'étape de correction des erreurs dans les exercices fait partie des techniques d'enseignement. Par conséquent, il convient de mobiliser plusieurs dispositifs et techniques d'analyse différents : réalisation de séquences filmées en vue d'analyse, journal d'apprentissage, questions et réponses...</p>
65	
70	
75	<p>J.Beillerot insiste sur ce fait : toutes les pratiques sont observables grâce aux éléments extérieurs ou par le récit de celui qui les a réalisées, qui les a décrites, et nous pouvons en discuter. Celui qui fait l'analyse des pratiques peut en parler, les ressentir, voire même discuter de nouveau sur ce qui a été analysé. Cela montre que le champ de l'analyse des pratiques peut être très vaste et ne se réduit pas à la séance de classe. Par exemple, dans le dispositif des <i>Incidents critiques</i>, nous pouvons parler du processus qui a lieu avant de faire cours (élaboration de fiche pédagogique, lecture des documents), après le cours (contrôle-évaluation), voire même des situations de communication avec les élèves, les collègues, les enseignants... qui ont un impact sur nos réflexions, notre prise de conscience, nous permettant de faire des liens avec notre profession, tout peut faire l'objet d'analyse.</p>
80	
85	
	<p>2. Rôle et objectifs de l'analyse des pratiques : il existe plusieurs modalités et façons de procéder et l'analyse des pratiques permet au professionnel de réguler son travail, l'organisation de ses activités.</p>
	<p>D'après M. Altet : l'analyse des pratiques joue un rôle <i>essentiel</i> dans le travail</p>

90	futur, car la réflexivité du travail fait figure de “ <i>méta-cognition</i> ” et devient l’élément déterminant dans le changement personnel. Par conséquent, l’analyse des pratiques est un dispositif de formation en vue de <i>construire les compétences du futur enseignant, de relier les actions aux pensées sur l’action, de transformer ce que nous connaissons en expériences à transmettre aux autres</i> . Pour atteindre
95	ces objectifs, il est indispensable d’organiser des stages, des formations, des séances de simulation de classe afin de se préparer aux imprévus. A travers les pratiques sur le terrain, l’élève-professeur se construira des connaissances en pédagogie.
100	3. Processus et caractéristiques de l’analyse des pratiques L’analyse des pratiques <i>n’est pas simplement un échange d’informations</i> mais c’est un vrai dispositif de formation réalisé en groupe, sous la direction des formateurs. Les faits se produisant au cours des pratiques deviendront des données d’analyse, ce pourrait être un texte écrit à la main et distribué à tout le
105	monde, un récit, une séquence de film, une séquence d’enregistrement audio... Par exemple, pour le dispositif de <i>pratique-autoconfrontation</i> , d’ordinaire l’élève-professeur se trouve face à son tuteur ou au formateur pour analyser une séquence de son cours. Il arrêtera le film à la demande du tuteur pour expliquer les raisons pour lesquelles il a agi ainsi. Quels étaient les éléments qui ont conduit
110	à cette prise de décision ? Quelle en est l’efficacité, quelles en sont les conséquences ? L’analyse des pratiques est effectuée par <i>la personne qui a fait cours et qui présente son cours dans le groupe</i> , ensuite <i>c’est le groupe qui discute</i> , qui pose des questions pour éclaircir ce qu’ils ont entendu ou pour confronter avec leurs
115	propres pratiques afin de mieux comprendre les activités développées par le présentateur.
120	4. Conditions pour une analyse des pratiques efficace : Pourquoi dans une famille, dans un même milieu et avec la même éducation existe-t-il des élèves travailleurs et d’autres non ? Pourquoi parmi les élèves d’un excellent professeur il en existe de caractériels ? Pourquoi quelqu’un qui ne réussit pas bien à l’école réussit mieux au contact de la société que ceux qui ont obtenu des diplômes avec de très bonnes mentions ? Afin de pouvoir comprendre une multitude de situations différentes, il faut qu’on ait mis la main
125	à la pâte, qu’on soit confronté à la réalité, au public et au problème étudié pour avancer des arguments pertinents et diffuser les résultats aux autres. Par conséquent, tout le processus de l’analyse des pratiques repose sur <i>le travail et les connaissances du terrain</i> . On ne peut pas en faire tant qu’on ne s’est pas impliqué dans le travail.
130	L’expérience permet à la personne de formaliser le problème, d’en prendre conscience et de l’exprimer par des mots. On peut donc voir que l’analyse de pratiques repose essentiellement sur les <i>sujets de la formation</i> (enseignants, étudiants), sur <i>leurs capacités de réflexion et d’expression</i> , sur <i>leurs capacités d’explicitation des décisions prises sur-le-champ</i> en réinvestissant leurs propres connaissances, par les questions des camarades et l’hypothèse du tuteur.
135	Par exemple, en réalisant le dispositif <i>pratique-confrontation</i> en classe, le groupe de V-Ni-L a parlé de la <i>modification de leur fiche pédagogique</i> à la dernière minute. Toutefois, après leur avoir posé plusieurs questions, le groupe-classe s’est aperçu qu’elles n’avaient pas modifié le contenu de leur fiche, mais qu’elles
140	avaient seulement <i>régulé</i> au point de vue temps, en allégeant et survolant

145 150	<p>certaines parties. On peut donc voir l'importance de l'expression, pour éviter les malentendus, du choix des termes précis.</p> <p>Au cours de l'analyse des pratiques, nous ne procédons pas à l'évaluation de la personne. L'enseignant n'évalue pas l'élève-professeur de façon institutionnelle quand il accompagne un groupe d'étudiants pour l'analyse des pratiques. Il est là seulement pour aider à expliquer la situation proposée, à trouver le lien entre les faits, à expliciter les choix et les décisions. Il possède des outils théoriques pour permettre aux étudiants de réfléchir, de poser des questions, d'expliquer, d'éclaircir, de reconstituer le fait vécu, pour leur faire comprendre qu'ils ne doivent pas juger de façon subjective mais de faire des observations à partir d'un fait.</p>
155 160 165	<p style="text-align: center;">5. Rôle du formateur dans l'analyse des pratiques :</p> <p>Bien que son rôle ne soit pas dominant, l'enseignant occupe une place très importante puisqu'il est un <i>accompagnateur</i> pendant la séance d'analyse des pratiques. A partir des besoins des élèves-professeurs, il doit leur rappeler les connaissances théoriques ou les leur fournir, fait des remarques, des constats, explique ou leur pose des questions pour les guider à formuler des hypothèses, avancer des explications, proposer des solutions pour traiter le problème. Il faut qu'on prenne en compte le fait que l'enseignement n'a pas de modèle et que les situations d'enseignement sont très variées, avec beaucoup de changements. Ainsi il n'y a pas de solution optimale pour une situation. L'enseignant ne guide pas les étudiants vers une conclusion unique mais les aide à comprendre les comportements, les opérations observées, leur permettant de comprendre qu'il existe d'autres solutions, un partage de connaissances, de dépasser les sentiers battus dans leur réflexion et de construire par là leur propre identité professionnelle.</p>
170 175 180	<p style="text-align: center;"><u>2^e partie : Compétences accumulées et évolution personnelle</u></p> <p style="text-align: center;">I. Compétences accumulées : (<i>voir annexe 3 – Tableau de références des compétences d'un enseignant de français au lycée</i>)</p> <p>Pendant les quatre années d'études et d'entraînement à l'Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville, j'ai reçu une base composée de connaissances en phonétique, lexicologie, en grammaire et de compétences communicatives en français à travers les unités d'enseignement en Compréhension-Expression orales, en Compréhension-Expression écrites. Je me suis constitué progressivement certaines compétences indispensables à un enseignant en général et à un enseignant de français en particulier. À savoir :</p>
185 190	<p style="text-align: center;">1. Compétences en contrôle-évaluation :</p> <p>❖ Bases pour la constitution des compétences : En plus des connaissances théoriques acquises de l'Unité d'enseignement <i>Contrôle et évaluation des résultats d'apprentissage en français</i> pour l'élaboration des sujets d'examen que nous avons eu à faire dans le dossier en fin de parcours <i>Conception d'outils d'évaluation</i>, dans les deux unités d'enseignement <i>Développement du programme de français et Analyse des pratiques professionnelles</i>, nous avons étudié le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) avec les six niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2, du niveau élémentaire au plus élevé. Ce</p>

195		cadre a servi de base pour l'élaboration des manuels de français afin de répondre aux objectifs de formation du programme, choisir les documents pédagogiques et procéder au contrôle et à l'évaluation conformément au niveau acquis par les apprenants. C'est également à partir de ce cadre que l'enseignant voit où en sont les compétences de l'apprenant pour adopter des stratégies adéquates. L'apprenant peut lui aussi se rendre compte de ses capacités et concevoir son projet d'apprentissage. Cependant, c'était seulement au moment de l'unité d'enseignement <i>Analyse des pratiques</i> que j'ai vu le lien entre le CECRL et les méthodes de pédagogie active telles que la pédagogie par projet, la méthode actionnelle et la construction de l'autonomie chez l'apprenant (<i>voir annexe 2 – Pédagogie active</i>)
200		
205		❖ Compétences de base : - Correction des erreurs : Au cours de l'assistance à l'apprentissage, Linh a corrigé les exercices des étudiants de la première année pour la comparaison. Elle s'est surtout attachée aux erreurs se trouvant dans le groupe comparatif et n'a pas fait attention à l'ordre des mots. Elle a dit qu'elle ne corrigeait que l'essentiel, et que c'était aux élèves de corriger eux-mêmes le reste en regardant
210		les réponses écrites au rétro-projecteur, mais [à mon avis] ça n'allait pas. Elle aurait dû <i>faire comprendre aux élèves la nature des exercices qui leur étaient donnés afin qu'ils ne refassent plus la même erreur</i> , afin que psychologiquement ils aient bien compris une fois pour toute et n'aient plus de problème de compréhension qui pourrait les gêner dans l'apprentissage suivant.
215		- Contrôle du degré de compréhension des leçons chez les élèves : avec le dispositif de <i>l'auto-confrontation</i> , ce fut le tour du groupe de V de présenter sa séance d'assistance à l'apprentissage. Elles disaient que les élèves répondaient "oui" mais en les regardant, elles avaient vu qu'il leur restait quelque chose qu'ils n'avaient pas bien compris. C'est au cours de l'échange sur ce sujet que j'ai
220		compris que la question "Vous avez compris ?" en fait n'apportait pas d'informations exactes . En effet, qu'est-ce "comprendre" ? Les élèves pouvaient avoir compris une partie mais pas tout et n'osaient pas répondre. C'est la raison pour laquelle l'inspecteur demande à l'enseignant de contrôler les élèves à la fin du cours, revient en fait à évaluer l'efficacité de son enseignement. L'évaluation
225		peut ne pas être faite par écrit mais elle peut être orale . L'enseignant pose des questions sur les éléments essentiels de la leçon pour voir dans quelle mesure les élèves ont compris et constate par là une évaluation plus précise de l'efficacité de son cours.
230		2. Compétences de communication avec les collègues et pour le travail de groupe :
235		❖ Bases pour la constitution des compétences : Dans presque toutes les unités d'enseignement du programme universitaire, j'ai toujours eu l'occasion de travailler en groupe pour produire quelque chose. Par conséquent, j'ai progressivement acquis la compétence de recevoir des idées contraires aux miennes au cours des discussions de groupe pour aboutir à la conclusion finale, la
240		compétence de former un projet afin de ne pas causer des préjudices au travail personnel et le délai de remise du devoir du groupe, la compétence de communication devant les différentes manières de travailler des autres. J'ai compris que dans le travail du futur enseignant je ne pourrais pas toujours rencontrer des collègues qui me plaisaient, et je dois m'entraîner à être patiente,

	<p>245</p> <p>250</p> <p>255</p> <p>260</p> <p>265</p> <p>270</p> <p>275</p> <p>280</p> <p>285</p> <p>290</p>	<p>coopérative afin d’accomplir le mieux les tâches qui me sont confiées, quelle que soit la personne avec qui je travaille.</p> <p>❖ Porter assistance aux collègues, les protéger : En <i>Analyse des pratiques</i>, à travers le dispositif de l’<i>auto-confrontation</i>, C a parlé d’une camarade de son groupe dont l’enseignement était difficile à comprendre. Au lieu de poser des questions à celle-ci (H), les élèves se sont tournés vers C qui assistait au cours pour lui poser des questions. Dans une situation pareille, l’important est de voir si notre camarade pouvait résoudre le problème rencontré par les élèves dans la séance de cours même ou non. Si elle <u>le peut</u>, alors dire aux élèves de <i>lui poser directement les questions</i> pour que la séance de classe soit vivante et attractive – c’est ce qu’ont fait C et M. Mais si elle <u>ne peut pas donner tout de suite la réponse</u>, ou si on ne sait pas si elle peut le faire, alors on pourra demander à l’élève d’<i>avoir des échanges particuliers</i> avec la stagiaire à la fin du cours afin de ne pas la gêner ou de lui faire perdre du temps – c’était la proposition de Li.</p> <p>3. Compétences spécifiques :</p> <p>❖ Bases pour la constitution de ces compétences : Nous avons appris à nous familiariser avec l’élaboration des consignes au cours de la préparation des fiches pédagogiques aux Unités d’enseignement <i>Méthodologie de l’enseignement et de l’apprentissage du français, Conception d’une séquence didactique, Stage pédagogique 1</i>. En outre, à l’Unité d’enseignement <i>Entraînement continu aux opérations pédagogiques</i>, nous nous sommes entraînés à la mise en train des élèves, à l’écriture au tableau, à la formation des groupes, aux exposés...</p> <p>❖ Compétences de base :</p> <p>- Savoir faire face à une nouvelle situation d’enseignement : Lorsqu’on fait cours, la première chose à faire est de prévoir des situations nouvelles et s’y préparer, pour éviter celle qu’a rencontrée P telle qu’elle nous l’a raconté comme <i>Incident critique</i>. À la séance de réunion de la classe que devait animer le professeur principal, elle avait seulement prévu deux activités, le traitement des infractions et l’annonce du nouveau projet, car le nombre des élèves ayant commis des infractions et dont le nom figurait au cahier de textes était assez nombreux. Cependant, à la réunion, les élèves lui ont appris qu’ils avaient déjà reçu leur sanction. Alors P leur a demandé de relater les raisons de l’infraction, mais il lui restait encore pas mal de temps. Elle leur a fait chanter et danser “la danse du canard” en guise de sanction. Sa tutrice a observé que la “sanction” n’était pas adéquate car les élèves adoraient ces activités de chant et de danse, et il se pourrait qu’ils se conduisent mal encore la semaine suivante.</p> <p>À travers les échanges de ce jour-là, on peut voir que les sanctions telles que l’établissement d’un procès-verbal, le rendez-vous avec des parents d’élèves sont devenues trop habituelles et manquent d’efficacité ; il faut rechercher ce que les élèves n’aiment pas pour agir sur eux. Par exemple, leur faire recopier la leçon, l’apprendre par cœur et la réciter, effectuer un contrôle plus serré au début du cours...</p> <p>En outre, pendant la séance de réunion animée par l’enseignant principal, est-il indispensable de réserver une partie du temps aux sanctions ? En fait actuellement plusieurs établissements scolaires ont changé d’animation. Au lieu d’être inquiets de voir son nom cité devant toute la classe pour cause</p>
--	---	---

<p>295</p> <p>300</p> <p>305</p> <p>310</p> <p>315</p> <p>320</p> <p>325</p> <p>330</p> <p>335</p> <p>340</p>	<p>d'infraction, les élèves de plusieurs établissements voient avec impatience arriver la séance de fin de semaine parce qu'ils peuvent participer à divers jeux très intéressants et motivants : jeu de questions-réponses, représentations artistiques, devinettes... voire même certains enseignants ont demandé aux élèves d'organiser eux-mêmes la séance, avec un(e) élève responsable de l'animation de la classe, et des groupes en compétition. Ces changements ont fait réagir positivement les élèves : ils participent avec enthousiasme aux activités, et la cohésion du groupe se trouve renforcée. Bien évidemment, on ne peut pas toujours introduire des jeux dans une leçon, car la priorité reste le transfert des connaissances. Un cours animé mais où les élèves ne maîtrisent pas le contenu principal n'est pas une séance réussie. Cependant, il vaut mieux que le stagiaire prépare quelques activités ludiques, créant une émulation chez les groupes pour modifier l'ambiance de la classe après des moments d'apprentissage plutôt tendus afin que les élèves retrouvent le plaisir de travailler.</p> <p>De l'imprévu rencontré par U, nous avons analysé une situation analogue qui pourrait arriver au cours du stage. Au début, on se serait vu confier une tâche, puis survient un problème et le tuteur propose au stagiaire d'assurer un autre cours à sa place. Devant cette situation, le stagiaire pourra demander la fiche pédagogique du tuteur, bien l'étudier, lui poser des questions quand ce n'est pas clair pour lui et procéder à un essai de cours. Il devra demander au tuteur de lui donner son avis sur le déroulement prévu de sa séance. Il ne peut pas se servir de la préparation faite par quelqu'un d'autre sans avoir bien compris les intentions de la personne.</p> <p>En fait, il est arrivé que les stagiaires faisaient cours sans avoir maîtrisé les contenus de la fiche pédagogique, soit parce qu'ils étaient trop sûrs d'eux, soit parce qu'ils n'osaient pas trop solliciter leur tuteur. Devant cette situation, je comprends que je dois surmonter mes réticences psychologiques et être consciente de mes propres capacités pour réussir mon cours.</p> <p>- Connaître la psychologie des élèves : A partir de la situation qu'a rencontrée U, nous voyons que les élèves étaient enthousiastes quand, en guise de sanction, ils devaient chanter une chanson. L'important, pour un enseignant, c'est de bien connaître la psychologie des élèves. Une autre preuve se trouve dans la situation rencontrée par H et relatée aux <i>Incidents critiques</i> pendant l'Unité d'enseignement <i>Analyse des pratiques</i> : un élève qui a été puni plusieurs fois sans énoncer les motifs de son infraction ne faisait que répéter "je ne sais pas, je ne sais pas", a déstabilisé H et elle ne savait plus que faire. Pour elle, un élève doit savoir pour quelle raison son nom figure dans le cahier de textes, par conséquent elle veut que l'élève reconnaisse son erreur, prenne conscience de son infraction pour ne plus en commettre de nouveau. Cependant, de l'avis de C, qui faisait partie du même groupe et qui avait assisté au cours, celle-ci constatait que l'élève ne savait réellement pas quelle était son erreur, il ne voulait pas cacher exprès son infraction. De là on peut distinguer deux cas, soit par amour-propre, les élèves de 7^e ne veulent pas reconnaître leur erreur ; ils acceptent de faire des excuses à la demande de l'enseignant sans en être véritablement convaincus, soit ils ne considèrent pas leur comportement comme défectueux. Dans ce cas, le stagiaire doit observer, échanger avec l'élève et ses camarades de classe, voire avec le tuteur, l'enseignant responsable de la matière pour comprendre la psychologie de l'élève fautif et adopter ensuite des mesures adéquates.</p>
---	--

345	<p>- Savoir observer la classe : Dans la situation qu’a rencontrée Li, dans les <i>Incidents critiques</i>, elle avait fait cours normalement sans s’apercevoir de rien, puis elle s’était aperçue à la fin que la classe était “terne” avec des questions de la stagiaire et des réponses des élèves, assez mécaniquement. Afin d’expliquer la situation, du côté des élèves, T trouvait que la classe était trop peu nombreuse,</p>
350	<p>qu’il y avait seulement une douzaine, et puis Li avait perdu trop de temps pour écrire au tableau, si bien que les élèves n’avaient rien à faire et s’ennuyaient. Pourquoi la stagiaire ne s’était-elle pas aperçue plus tôt que l’ambiance de la classe était “terne” ? J’ai avancé l’hypothèse selon laquelle la stagiaire était trop préoccupée par sa fiche pédagogique, elle posait des questions puis réfléchissait</p>
355	<p>sur ce qu’elle devait dire et faire ensuite, si bien que lorsque les élèves savaient répondre à ce qu’elle attendait d’eux, elle abordait tout de suite la partie suivante, oubliant d’observer la classe. Moi aussi j’ai rencontré cette situation quand je devais faire cours à la séance <i>Méthodologie de l’enseignement-apprentissage du français</i>, car une fois que les élèves avaient répondu en chœur</p>
360	<p>à mes questions, j’ai tout de suite abordé la partie suivante, ayant oublié que les élèves à qui je faisais face étaient en fait des étudiants avec un niveau avancé. Pour ceux qui n’avaient pas ce niveau, ils auraient du mal à suivre ces questions-réponses en sens unique, ou bien ils auraient répondu en chœur sans comprendre tout à fait. Par conséquent, savoir observer la classe est quelque</p>
365	<p>chose de très important. Il faut saisir le “rythme” des élèves au lieu de trop se focaliser sur sa fiche pédagogique pour garantir l’assimilation des connaissances, et pour éviter le mode de transmission verticale de l’enseignant aux élèves.</p>
370	<p>4. Savoir se servir de ses connaissances en informatique</p>
375	<p>❖ Bases pour la constitution de ses compétences : À travers l’Unité d’enseignement <i>Informatique générale et Application des technologies de l’information dans l’enseignement-apprentissage du français</i>, nous avons appris à nous servir de <i>Word</i>, d’<i>Excel</i>, du <i>Powerpoint</i>, de <i>Movie Maker</i>, de <i>Powtoon</i> pour créer des films, d’<i>Audacity</i> pour corriger la fiche de sons. Les enseignants des différentes matières en français nous ont fourni des informations sur les sites internet pour les études et nous-mêmes, lorsque nous devons apporter un soutien aux étudiants de la première année dans leur apprentissage et surtout dans <i>l’Analyse des pratiques</i> nous nous sommes servis des sites d’apprentissage</p>
380	<p>du français tels que <i>Duolingo</i>, <i>rfi</i>, <i>lexiquedufle</i>, <i>francaisfacile...</i></p>
385	<p>❖ Rôle de l’informatique : À l’heure du développement très rapide des sciences et des technologies, l’application des technologies de l’informatique dans l’enseignement s’avère indispensable et c’est devenu l’une des dix nouvelles compétences chez l’enseignant. Nous pouvons voir son importance dans les pédagogies du projet, avec des produits qui ont besoin de technologies comme une séquence vidéo, un exposé avec utilisation du <i>Powerpoint</i> ou la méthode de la <i>Classe inversée</i> qui demande aux élèves de faire eux-mêmes la classe, d’étudier</p>
390	<p>avant d’aller en classe les documents en ligne fournis par l’enseignant pour vérifier ce qu’ils ont compris et de se constituer ainsi des connaissances.</p>
395	<p>❖ Attention à l’usage des portables chez les élèves et les étudiants : Dans les établissements primaires et secondaires de notre pays, la plupart interdisent aux élèves de se servir des portables. Au cours des stages, les stagiaires doivent eux-mêmes éteindre leur portable, surtout quand ils font</p>

		cours.
400		Pour les étudiants, l'usage d'internet se répand de jour en jour pour la recherche des informations, des idées pour les exposés oraux et les devoirs écrits ; pour la réponse aux questions, les étudiants se servent souvent de leur portable pour prendre des photos de diapositives présentées considérées comme importantes.
405		Quand mon groupe devait présenter le dispositif <i>Auto-confrontation</i> où nous avons parlé de la séance de soutien à l'apprentissage, nous avons eu l'occasion d'en parler. J'ai vu les étudiants prendre des photos des sites d'apprentissage en ligne qui leur étaient présentés et je considérais cela comme un signe positif, prouvait qu'ils s'intéressaient à ma présentation. Toutefois il faut quand même être prudent quant à l'usage de cet outil. En effet, comme en langue étrangère on doit combiner à la fois compréhension orale-expression orale-compréhension écrite-expression écrite, le fait de prendre les diapos en photos peut causer préjudice à la compétence écrite et à la prise de notes des apprenants. C'est
410		peut-être à cause de cela que les étudiants à l'heure actuelle ont du mal à prendre des notes. Côté nous a dit que lorsqu'elle faisait cours aux élèves français, bien qu'ils aient des portables, des appareils photo et d'autres équipements technologiques de haut niveau, ils écrivaient et prenaient des notes de ce que disait l'enseignante.
415		En résumé, l'usage de l'internet est un outil à double face et nous ne pouvons guère interdire aux élèves et aux étudiants d'en faire usage. L'important c'est de montrer aux apprenants la face négative, les risques que les techniques digitales pourraient apporter à chacun d'entre nous afin qu'on puisse les éviter et en faire un usage raisonnable.
420		
		II. Evolution dans la prise en compte et les réflexions personnelles :
425		Grâce à la formation et à l'entraînement que j'ai reçus au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh Ville, et surtout au cours de l'unité d'enseignement de <i>l'Analyse des pratiques professionnelles</i> , je me suis rendue compte de ma propre évolution dans ma représentation du métier d'enseignant.
430		Tout d'abord, j'ai mieux compris la complexité de ce métier , la diversité des techniques d'enseignement, la variété des apprenants au point de vue psychologique, les exigences en matière de compétences et de qualité chez les enseignants, non seulement dans leur spécialité mais également en déontologie pour former des élèves bien sous tous les aspects.
435		Quand j'étais élève, je pensais qu'il suffirait à l'enseignant de suivre sa fiche pédagogique , avec des contenus existants. Mais lorsque c'était mon tour d'élaborer une fiche, j'ai pris conscience que l'enseignant devrait encore rechercher de la documentation, en faire des choix pour enseigner les éléments essentiels des connaissances dans un délai de temps déterminé. La difficulté pour l'enseignant réside dans le fait qu'il faut suivre le rythme des élèves pour les faire progresser tout en respectant le temps qui lui est imparti afin que ceux-ci
440		puissent faire des devoirs de contrôle périodique. Un autre malentendu réside dans le fait que l'enseignant a une fiche pédagogique pour une leçon et qu'il peut ainsi s'en servir plusieurs fois. Cependant, pour bien enseigner, il doit réguler après chaque cours. Une leçon peut être l'objet de plusieurs fiches pédagogiques, en fonction du style et des compétences de l'enseignant ; les fiches doivent être
445		différentes d'une classe à l'autre pour être en adéquation avec les caractéristiques psychologiques et intellectuelles des publics. Par exemple avec

		<p>une classe qui aime bouger on peut utiliser la compétition entre les groupes. Pour une classe qui préfère la réflexion on peut leur demander de faire des discussions en groupe puis de noter les réponses au tableau.</p>
450		<p>L'Unité d'enseignement m'a permis de mieux comprendre les notions dont j'ai entendu parler sans les avoir étudiées de près. Depuis plusieurs années, j'ai entendu parler de l'autonomie dans l'apprentissage et je pensais que chacun devrait s'entraîner à acquérir cette autonomie. Cependant, à travers l'exposé du</p>
455		<p>groupe de T-C-Ha sur <i>l'autonomisation</i> et après les discussions du groupe-classe, je sais que l'enseignant pourrait agir sur les élèves grâce à un processus d'apprentissage et d'entraînement, qu'il pourrait stimuler leur motivation dans les recherches et les observations, les guidant afin qu'ils puissent se construire cette autonomie. Evidemment cela demande de la durée, de la patience, de la</p>
460		<p>bienveillance et l'amour de l'enseignant pour son métier et pour ses élèves. J'ai mieux compris une autre notion grâce à cette unité d'enseignement, c'est la pédagogie par projet. En fait, à l'école primaire et au lycée, j'ai été au contact avec cette méthode dans les cours de Biologie (collection du groupe des images d'animaux ayant évolué), d'anglais (exposé par groupe) mais je ne savais pas qu'il</p>
465		<p>s'agissait de la pédagogie de projet, car pour moi, un projet devait être un grand produit, à grande valeur pour la communauté. Et pourtant, grâce à <i>l'Analyse des pratiques</i>, j'ai réalisé que le produit pouvait être modeste. Ce peut être une synthèse (comme à l'Unité <i>Conception d'une séquence didactique</i> que j'ai réalisée avec mes camarades : former des groupes, faire la synthèse des compétences sur les <i>savoirs méthodologiques</i> de <i>Tout va bien ! 1 à 4</i> pour en faire un produit</p>
470		<p>commun), une petite pièce de théâtre (comme l'atelier de théâtre d'Emily), afin de permettre aux étudiants de s'entraîner en langue ainsi qu'en expressivité, travail de groupe, sélection des informations... compétences indispensables à la fois pour les activités sociales et pour le milieu du travail. Une pédagogie par projet est efficace quand les élèves sont compétents, motivés, quand le projet est</p>
475		<p>en adéquation avec le temps de formation et le programme. L'enseignant doit proposer un projet faisable, entraînant les élèves à ce qu'ils ont appris et leur permettant de réinvestir leurs acquis dans de nouvelles situations afin de se former de nouvelles compétences.</p>
480		<p>J'ai changé d'avis sur la façon de travailler d'un enseignant. Auparavant, pour moi c'était un métier qui demandait un travail indépendant, la communication avec les collègues et l'établissement scolaire n'aurait aucun impact direct sur le travail de l'enseignant. Cependant après la formation que j'ai reçue à l'Université et les séances d'analyse des pratiques, j'ai pris conscience de l'importance d'apprendre des autres camarades et collègues et d'échanger avec eux des</p>
485		<p>expériences à tout moment, où que ce soit. Je pourrai leur demander de jeter un coup d'oeil sur mes fiches pédagogiques, sujets d'examen, de me donner leur avis après les visites de classe ou des conversations sur les situations rencontrées au cours des pratiques de classe afin d'enrichir mes expériences, mes connaissances et mes compétences professionnelles.</p>
490		<p style="text-align: center;">CONCLUSION</p>
495		<p>L'Unité d'enseignement m'a permis de prendre conscience que l'analyse des pratiques joue un rôle important dans la formation du futur enseignant car il aide l'élève-professeur à avoir un feed-back, c'est-à-dire à réfléchir sur ce qu'il s'est passé, sur ce qui a été réalisé, d'étudier les notions, les aspects théoriques en action pendant l'apprentissage, d'acquérir des idées et des solutions nouvelles, et</p>

	<p>500</p> <p>505</p> <p>510</p> <p>515</p> <p>520</p> <p>525</p> <p>528</p>	<p>de là varier le traitement des différentes situations. Le futur enseignant se forme ainsi une identité professionnelle, un style personnel dans ses paroles, dans le traitement des situations, son enseignement...J'ai également acquis des outils théoriques pour avoir un regard rétrospectif sur la construction de mes compétences au cours de mon apprentissage, pour découvrir des pédagogies actives actuelles. Je sais que le travail d'enseignant est complexe avec toutes ces activités, ces développements variés sans norme déterminée. C'est la raison pour laquelle je pense devoir agir comme suit :</p> <p>+ M'entraîner de façon continue : en plus de la mise à jour des informations, des connaissances spécifiques, la connaissance des tendances actuelles dans le monde, je dois faire des observations, avoir des échanges avec mes collègues sur les situations vécues afin de développer mes connaissances sur les solutions en vue de traiter les situations professionnelles, dépasser la routine, le cadre étroit de mes propres idées afin de mieux progresser dans mon apprentissage pour devenir une bonne enseignante.</p> <p>+ Toujours savoir ce que je fais : je devrai toujours savoir expliquer la raison de mes actions : pour quelle raison ai-je adopté cette méthode ? Pourquoi devrai-je modifier mes pratiques ? Ce changement est-il efficace ? Pourquoi et dans quelle mesure ? Quelles régulations devrai-je effectuer ?</p> <p>+ Modifier ma planification en fonction du public : pour un même poème, l'exploitation doit être différente si on est dans une classe bilingue ou avec les débutants, faire de sorte que les objectifs d'apprentissage ne soient pas trop ambitieux ni trop modestes par rapport au niveau des élèves afin de les motiver. En résumé, comme l'a dit M. Altet, lorsque nous faisons la synthèse des apports de l'analyse des pratiques, nous voyons que ce dispositif permet aux enseignants de prendre conscience de la complexité des actions, de pouvoir les expliciter, de présenter les stratégies (savoir où l'action nous mène), de formuler des hypothèses afin d'avancer les principes d'organisation des actions, de construire progressivement la compétence de feed-back à travers les séances de discussion professionnelles et de relier les connaissances acquises. Pour toutes ces raisons, l'analyse des pratiques constitue un modèle pour la formation professionnelle.</p>
--	--	--

ANNEXE 12 – DOSSIER RÉFLEXIF DE L'ÉTUDIANTE TI : DR-TI

- La présentation globale de la version originale a été respectée au cours de sa traduction vers le français : des mots/passages en gras et en italique, des mots/groupes de mots soulignés ou en majuscule, et le numérotage des parties ou le paragraphe séparé.

- Les codisciples de l'étudiante Ti sont codés comme suit : H, P, Q, T, U, Y.

- Côté : la formatrice.

DR2	N° Ligne	Dossier réflexif de l'étudiante T
		LỜI GIỚI THIỆU
	5	<i>"... On s'y confronte à des situations sociales complexes, soumises au temps, où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel; l'enjeu y est que l'autre accède au savoir, grandisse, dépasse une difficulté handicapante, guérisse » (Cifali, 2001 : 120)</i>
	10	L'analyse des pratiques n'est pas une notion nouvelle ; dans notre pays, dans les domaines de l'économie ou des constructions, il y a beaucoup de recherches ayant cette notion pour thème, mais dans l'enseignement des langues en particulier et dans le domaine de l'Education en général, il s'agit de quelque chose de tout à fait nouveau.
	15	Dans le rapport « Changement à la base, changement global dans le domaine de l'Education et de la Formation », il est écrit ceci : « la qualité, l'efficacité de l'éducation et de la formation n'est pas à la hauteur des exigences, en particulier dans la formation supérieure et la formation professionnelle. La formation dispensée n'est pas en liaison avec la recherche et elle ne répond pas aux besoins du terrain ».
	20	Le manque d'examen, d'analyse, de réflexivité dans le processus d'apprentissage-d'entraînement, au point de vue connaissances spécifiques et compétences fait que la plupart de nouveaux enseignants n'ont pas d'expérience pour gérer les situations pédagogiques, ce qui souligne l'importance de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants.
	25	Au cours de mes études à l'Université de Pédagogie de Hochiminhville, j'ai eu la chance d'avoir accès à l'analyse des pratiques. Dans le cadre de l'unité d'enseignement « Analyse des pratiques », j'ai eu l'occasion de faire connaissance avec les pédagogies actives, la notion d'analyse des pratiques et avec les deux dispositifs d'analyse : la méthode des Incidents critiques et celle de la Pratique-Autoconfrontation.
	30	Dans la partie qui suit, je ferai la synthèse de ce que j'ai retenu à la fin de l'unité d'enseignement et de mes réflexions sur l'Analyse des pratiques dans la formation des enseignants.
	35	CHAPITRE I : ANALYSE DES PRATIQUES
		1. Définition
	40	Avant de savoir ce qu'est l'analyse des pratiques, nous devons connaître les trois notions suivantes : analyse, pratique et professionnel.

	<p>45</p> <p>50</p> <p>55</p> <p>60</p> <p>65</p> <p>70</p> <p>75</p> <p>80</p> <p>85</p> <p>90</p>	<p>Tout d'abord la notion de <i>pratique</i> : d'une manière générale, nous pouvons comprendre la pratique comme l'application des bases théoriques étudiées, les techniques, les principes, les règlements à la réalisation d'une action ou d'une opération. Cette activité doit se réaliser sur le terrain (c'est-à-dire avec les autres), afin que nous puissions l'observer, que les autres puissent l'observer, l'analyser et apprendre à partir de là.</p> <p>Qu'est-ce que alors <i>l'analyse</i> ? Ici, il s'agit d'une approche spécifique et d'une méthode de pensée, qui englobe l'examen, l'évaluation de plusieurs aspects d'un fait, d'un objet ou d'une action.</p> <p>Enfin, nous allons nous pencher sur la notion "professionnel" : ici, nous devons comprendre qu'il s'agit de l'enseignement, de la formation des enseignants. Ainsi, l'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants (désormais l'analyse des pratiques) est un dispositif de formation qui réunit les élèves-professeurs en groupe afin d'observer leurs pratiques, de partager les idées, d'évaluer l'expérience acquise par les étudiants et de transformer [tous ces résultats] en savoirs. L'analyse des pratiques nous aide à développer notre savoir-analyse. On peut dire qu'il s'agit d'un processus dans la formation des enseignants.</p> <p>2. Démarches d'analyse des pratiques</p> <p>L'analyse des pratiques demande du temps. Il s'agit d'une action de formation effectuée par un groupe de praticiens avec l'accompagnement d'un formateur et avec des outils.</p> <p>En général on distingue 4 étapes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Préparer une fiche pédagogique 2. Faire le cours. 3. Discuter avec le groupe de praticiens de la séance de cours et des situations pédagogiques en posant des questions et en écoutant les réponses. 4. En retirer des conclusions, le règlement des problèmes. <p>Cependant il se peut qu'il n'y ait pas les étapes 1 et 2 si la séance de cours a été analysée par écrit ou a été filmée car elle n'avait pas été effectuée par un membre du groupe. Evidemment au cours de l'analyse il y aura l'alternance entre théorie-pratique-théorie. L'analyse des pratiques comprend deux périodes, celle de la pratique et celle de la réflexivité sur cette pratique.</p> <p>3. Dispositifs d'analyse des pratiques et classement des analyses</p> <p>3.1. Dispositifs. Les deux dispositifs les plus utilisés sont - la Méthode des Incidents critiques . - la Pratique- Autoconfrontation. En fonction de la situation, le formateur pourra modifier certains éléments de ces dispositifs.</p> <p>3.2. Classement En fonction des objectifs fixés, chacun choisira d'analyser un ou plusieurs aspects [de la situation examinée]. L'analyse comprend :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. l'analyse technique, focalisée sur la tâche, l'action, les techniques de l'enseignant.
--	---	---

95	<p>2. l'analyse pédagogique, focalisée sur l'art d'animer, d'organiser la classe.</p> <p>3. l'analyse didactique : analyse des savoirs, des bases théoriques de l'enseignement</p> <p>4. l'analyse du travail : elle comprend plusieurs aspects tels que l'ergonomie, la didactique professionnelle, l'anthropologie, la sémiologie</p> <p>4. Rôle du formateur dans l'analyse des pratiques</p> <p>Dans l'analyse des pratiques, le formateur jouera le rôle d'un intermédiaire, d'un accompagnateur du groupe de stagiaires.</p>
100	
	<p>CHAPITRE II: DISPOSITIFS D'ANALYSE DES PRATIQUES</p>
105	<p>1. Méthode des Incidents critiques</p>
	<p>1.1 Le fait</p>
110	<p>Avec le dispositif de la méthode des Incidents critiques, je voudrais parler d'un fait qui a eu lieu pendant la séance d'animation du professeur principal. Je ne l'ai pas vécu personnellement, mais en écoutant P en parler devant la classe, l'événement m'a fait beaucoup réfléchir, d'autant plus qu'il pourrait arriver à n'importe quel stagiaire.</p>
115	<p>C'était le fait qu'avait vécu P lors de son stage au collège Ngô Sĩ Liên : elle devait animer une séance de professeur principal. Selon ce qui était prévu dans la fiche pédagogique, elle avait à faire part aux élèves des informations importantes de l'établissement, puis à gérer les infractions commises par certains élèves la semaine précédente. Cette gestion était le travail principal de la séance.</p>
120	<p>Cependant, très peu de temps avant la séance, elle a appris que sa tutrice avait déjà puni ces élèves. Malgré cela, elle a quand même suivi ce qui était prévu dans sa fiche, c'est-à-dire demander aux élèves concernés de parler des raisons de leur infraction et les punir en leur demandant de chanter devant la classe. A son avis, les élèves seraient intimidés et réticents mais c'était le contraire qui s'est produit : ils étaient ravis de la punition. Elle a dit que sa séance de classe avait débordé de 30 minutes et que sa tutrice avait évalué sa séance de façon négative.</p>
125	
	<p>1.2 Analyse personnelle</p>
130	<p>Après avoir écouté le récit de ma camarade de classe, je me suis posé deux questions :</p>
	<p>D'abord, la séance était-elle vraiment négative, telle que l'a évalué la tutrice ?</p>
135	<p>Puis si j'avais été à la place [de P], qu'est-ce que j'aurais fait ?</p>
140	<p>Jusqu'à maintenant je n'ai pas encore trouvé de réponse satisfaisante à la première question. Qu'est-ce qu'une séance d'animation réussie ? Comme ce n'est pas un cours, à mon avis il est très difficile de l'évaluer. À mon avis, en fonction de la situation, alors que P avait seulement appris que les élèves avaient été punis par leur professeur, elle a plutôt bien fait. Tout d'abord, elle a respecté les étapes prévues dans sa fiche pédagogique, puis elle a trouvé une nouvelle sanction, ce qui montre qu'elle avait su gérer l'imprévu. Auparavant comme la tutrice avait demandé aux élèves de faire par écrit leur auto-critique et de la lui remettre, elle ne pouvait pas leur réclamer la même chose car on ne peut pas punir les élèves deux fois pour une même faute. Bien que les élèves se soient montrés ravis de la punition, je pense qu'on peut évaluer les résultats de deux manières : avec la manière traditionnelle, la punition n'était pas adéquate, car au</p>

<p>145</p> <p>150</p> <p>155</p> <p>160</p> <p>165</p>		<p>lieu de la considérer comme une sanction, les élèves en ont éprouvé de la joie au lieu du repentir et ne pourraient pas en tirer de leçon. Toutefois avec une évaluation positive, je trouve que la solution avait créé une atmosphère joyeuse dans la classe. La séance d’animation a pour but d’informer les élèves des choses à retenir et de faire le résumé de ce qu’il va se passer, elle est également censée motiver les élèves en début de semaine, mais en fait généralement l’enseignant l’utilise pour faire cours car le programme d’études est trop chargé ou bien pour punir les élèves qui ont commis des infractions, et peu à peu les élèves ont peur de cette séance ou s’y ennuiant. Alors je trouve que P a réussi la séance quand elle a su rendre l’atmosphère de la classe légère.</p> <p>Par ailleurs, comme elle l’a dit, ce jour-là elle était bien embarrassée, ne sachant pas trop que faire pendant la moitié de la séance. Je trouve que la tutrice était un peu responsable de ce qu’il s’était passé pour avoir oublié de prévenir la stagiaire que les élèves avaient déjà reçu leur sanction (elle avait devancé la stagiaire soit parce que les fautes devaient être punies aussitôt qu’elles étaient commises, soit parce que les élèves n’auraient pas peur de la stagiaire). A sa place de stagiaire, si elle se sentait embarrassée ce jour-là c’était tout à fait normal et acceptable.</p> <p>Puis je me suis mise à sa place et me suis demandé ce que j’aurais fait. Je pense que si la tutrice avait déjà réglé la question des punitions, je pourrais réserver le temps qu’il me restait à féliciter les élèves qui auraient respecté le règlement intérieur ou obtenu de très bonnes notes la semaine précédente. À mon avis, cela pourrait peut-être motiver les élèves dans les études, d’autant plus que si la séance d’animation était focalisée sur la sanction des infractions et non pas sur ce que les élèves ont pu réaliser, ce ne serait pas une séance réussie.</p>
		<p style="text-align: center;">2. Pratique- Autoconfrontation</p>
<p>170</p>		<p>2.1. Le fait</p> <p>Avec le dispositif Pratique-Autoconfrontation, j’ai choisi d’analyser la séance de soutien aux étudiants de la première année, effectuée par le groupe “Phonétique” qui comprenait Y, T, H, Q. Les objectifs d’enseignement étaient les suivants :</p>
<p>175</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la structure phonétique dans la langue française : les voyelles et les consonnes ; - Connaître une nouvelle notion, la syllabe et découvrir les règles de division des mots en syllabes ; - Bien prononcer les voyelles et les consonnes en contexte.
<p>180</p>		<p>La séance comprenait les étapes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser aux types de voyelles - Découvrir les graphies des voyelles et des consonnes à travers des exercices - Connaître la définition de la syllabe - Faire des exercices.
<p>185</p>		<p>2.2. Analyse personnelle</p> <p>Tout d’abord je voudrais analyser la répartition des tâches. Bien qu’il y ait quatre membres dans le groupe, seules Y et H assuraient le soutien aux étudiants ; la répartition des tâches ainsi n’était pas équitable et on avait l’impression qu’il n’y avait que deux qui travaillaient, et beaucoup. Le motif résidait dans le fait que T et Q ne parlaient pas fort et que les étudiants pourraient ne pas les entendre.</p>
<p>190</p>		<p>Cependant je pense qu’il y avait des micros si elles parlaient trop bas.</p> <p>Puis j’aimerais analyser les réussites ainsi que les problèmes rencontrés par le groupe. Le plus dans la séance de soutien était l’ambiance dynamique que les</p>

195 200 205 210	<p>deux stagiaires avaient su créer dans la classe. Les exercices à faire allaient du plus facile aux plus difficiles. Toutefois, le problème résidait dans leur prononciation bien que ce soit une séance de phonétique. Puis Y était intervenue dans certaines activités effectuées par H, ce qui avait créé un dysfonctionnement, empêchant les étudiants de la première année de se concentrer. Finalement, pour une séance de soutien de 45 minutes, le groupe était trop ambitieux, voulait transmettre trop de connaissances, si bien qu'il était obligé d'aller trop vite et les étudiants avaient du mal à suivre, se contentant alors de prendre en photos les contenus de la séance. Enfin je me suis demandé ce que j'aurais fait si j'avais été à leur place. Je trouve que le gros problème de la séance était la charge des contenus et l'ambition des objectifs alors que le temps manquait. Si c'était moi, j'élaguerais les contenus et les exercices, soit je laisserais de côté la question des voyelles et des consonnes et je me focaliserais seulement dans le découpage des syllabes. En effet, les étudiants de la première année avaient déjà eu leur cours de voyelles et de consonnes au début du semestre quand ils devaient se familiariser avec l'alphabet français. Et puis les syllabes, c'est difficile et on doit consacrer plus de temps à leur enseignement.</p>
215 220 225 230	<p style="text-align: center;">3. Analyse personnelle après l'unité d'enseignement</p> <p>Au cours de l'unité d'analyse des pratiques, j'ai appris et amélioré mon savoir-analyse.</p> <p>Auparavant, devant un objet, un fait ou une action, je pensais que ma première impression était la bonne et mon évaluation parfaite. Puis c'est pendant cette unité d'enseignement que j'ai appris à analyser une chose sous plusieurs aspects (à la fois positifs et négatifs) et puis j'ai compris qu'avant d'évaluer un fait, une action, je devrais en connaître l'origine, les raisons. Et puis il faut aussi prendre en compte les circonstances qui ont un impact sur les résultats du fait.</p> <p>Je ne me suis pas seulement arrêtée à comprendre et à évaluer, mais je me suis mise également à la place de la personne qui était confrontée au problème et je me suis demandée ce que j'aurais fait si j'avais été à sa place. Aurais-je agi de la même façon, si oui, pourquoi ? Si non, ce que j'aurais fait, pour quelles raisons et quels auraient pu être les résultats. A mon avis, une telle compétence est non seulement indispensable à l'enseignant en général et à l'enseignant de français en particulier, mais à nous tous pour vivre et nous intégrer dans la société.</p>
235 240	<p style="text-align: center;">CHAPITRE III : CONCLUSION</p> <p>Grâce à l'unité d'Analyse des pratiques, j'ai eu l'occasion de revoir, d'examiner, d'analyser et d'évaluer ce que j'ai appris, expérimenté au cours de mes études et du stage. Voici quelques évolutions personnelles dont j'ai pris conscience :</p> <p><i>Au point de vue compétences :</i></p> <p style="text-align: center;">1. Compétences générales</p> <p style="padding-left: 40px;">1.1. <i>Apprentissage autonome</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir auto-évaluer et orienter son développement personnel. <p style="padding-left: 40px;">1.2 <i>Esprit critique, créativité et résolution de problèmes</i></p>

245	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir analyser, évaluer les informations et les idées ; - Savoir déterminer les problèmes et les résoudre.
	<i>1.3 Coopération</i>
250	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir travailler en groupe, former et gérer le groupe ; - Savoir respecter les différences et rechercher le consensus à travers les débats et discussions.
	2. Compétences spécifiques
255	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir réinvestir les concepts théoriques dans le développement du programme pour concevoir un projet d'organisation d'actions d'enseignement ; - Savoir réinvestir les théories de la méthodologie de l'enseignement pour développer les actions d'enseignement efficaces ;
260	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser les équipements, le matériel pédagogique de façon efficace et créative.
	<i>Au point de vue cognitif :</i>
265	Premièrement, j'ai appris qu'il existe toujours deux aspects (positif et négatif) dans un problème, voire même plus, qu'on ne peut pas simplement en distinguer deux. Pour un fait il n'y a pas seulement d'évaluation juste ou fausse, réussite ou échec car parfois cela provient d'un ressenti ; il y a plusieurs effets conduisant à une action.
270	Deuxièmement, j'ai appris à accepter. Accepter la différence, le désaccord par rapport à mon propre avis. Je pense que moi-même j'ai su mieux écouter qu'auparavant et accepter qu'il existe des choses que je ne peux pas faire, que je ne sais pas bien faire et je ne fais pas trop pression sur moi-même de mes imperfections.
273	

ANNEXE 13 – DOSSIER RÉFLEXIF DE L'ÉTUDIANTE N : DR-N

- La présentation globale de la version originale a été respectée au cours de sa traduction vers le français : des titres en gras et en majuscule, le paragraphe séparé.

- Cô ou madame T : la formatrice.

DR3	N° Ligne	Dossier réflexif de l'étudiante N
		INTRODUCTION
	5	Les rapides changements de la société exigent que l'Education change aussi pour s'y adapter ¹⁹ . Afin de former des enseignants capables de répondre aux besoins en mutation dans la société, les objectifs de l'Education aujourd'hui visent le développement de la créativité, la capacité de résoudre les problèmes. La formation des compétences aux enseignants est aussi importante que la construction des compétences par les enseignants eux-mêmes, à côté des connaissances disciplinaires de base.
	10	Dans le programme de formation à l'enseignement du français, les unités d'enseignement spécifiques qui commencent dès le 2 ^e semestre m'ont aidée à me construire des qualités et à maîtriser les connaissances disciplinaires, à développer des compétences indispensables au métier. Afin que les connaissances disciplinaires, les théories de l'enseignement-apprentissage me soient acquises, il faut évidemment savoir les réinvestir sur le terrain. Ainsi, à
	15	côté des visites et observations de classe, l'analyse des pratiques – compétence importante à laquelle j'ai eu accès au cours de cette unité d'enseignement – est précisément l'outil indispensable pour analyser et résoudre les problèmes de la pratique. C'est à partir de là que je pourrai accumuler de l'expérience pour une
	20	amélioration progressive dans la formation au métier, non seulement à l'heure actuelle mais également pour l'avenir.
	25	Une bonne compréhension du rôle de l'enseignant, les manières, les techniques indispensables et la construction d'une posture adéquate en analyse des pratiques constituent des conditions favorables pour que je me construisse des compétences nécessaires pour le métier d'enseignant. Je présenterai dans ce dossier mes propres réflexions au cours des études et expériences acquises, avec l'accompagnement de Mme NTT.
		CONTENUS PRINCIPAUX
	30	Tout métier exige des compétences pour résoudre les tâches et problèmes [qui lui sont propres]. D'après M. ALTET, l'analyse des pratiques est un dispositif utile pour guider l'enseignant au cours de sa professionnalisation, c'est-à-dire la construction des compétences requises. La professionnalisation est en fait un "processus de construction de compétences professionnelles et de maîtrise des

¹⁹ Extrait du document *Dạy và học tích cực – Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học – Enseigner et apprendre de façon active – Quelques méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage* (2010), Ban Quản lý dự án Việt – Bỉ (Comité de gestion du projet vietnamien-belgique, page 11

35	rapports à la pratique par la mise à distance de l'action et la réflexivité sur la pratique" ²⁰). C'est-à-dire que la formation doit essentiellement viser "l'objectif d'analyse des pratiques [qui est de] développer une attitude de questionnement permanent et de réflexivité sur la pratique" ²¹).
40	Par conséquent, l'analyse des pratiques est une tâche effectuée régulièrement par les stagiaires à un endroit et en un temps adéquats dans le cadre de l'unité de formation, permettant la formation, la construction, l'entraînement et l'amélioration des compétences requises chez l'enseignant, et la capacité de réinvestir des éléments théoriques étudiés sur le terrain ²² . De plus, comme il s'agit d'une activité indispensable en formation, l'analyse des pratiques requiert la participation de la personne qui a fait cours, de ses collègues/ amis étudiants et du formateur, dont l'accompagnement permettra à l'analyse des pratiques d'être efficace. Toute analyse, tout raisonnement devra se baser sur des éléments théoriques, qui constituent précisément des outils fiables, précis et indispensables pour analyser les problèmes de la pratique.
45	
50	Les techniques d'analyse des pratiques, effectuées dans la formation des enseignants permettront de consolider l'autonomisation au cours de l'apprentissage du métier ; progressivement elles deviendront une habitude et une compétence pour l'enseignant. Le caractère nécessaire de cette compétence provient de l'importance de la rétroaction et de la capacité d'analyser, d'évaluation des actions qu'on a accomplies. C'est une stratégie métacognitive et un levier indispensable dans l'évolution des tâches. Notre façon de réfléchir, de nous auto-évaluer ou de revenir sur ce qui a été effectué non seulement crée des conditions favorables à notre apprentissage et au développement des compétences requises pour notre professionnalisation, nous permet de comprendre les raisons de nos réussites ou de nos échecs. J'ai pu expérimenter mon retour sur l'action et mon auto-évaluation grâce à la réalisation d'un <i>journal d'apprentissage</i> au cours de l'Unité d'enseignement <i>Construction des compétences d'enseignement</i> . C'est un outil qui m'a permis d'auto-évaluer mon processus de professionnalisation. J'ai eu à revenir sur mes démarches pour accomplir la mission confiée et de là à analyser ce que j'ai fait pour m'améliorer. J'ai toujours voulu bien remplir la mission d'une enseignante, et c'est pourquoi le fait de revenir sur ce que j'ai fait et d'en comprendre les raisons montre ma responsabilité envers mes études et ma formation professionnelle. J'ai vu comment j'ai réinvesti ce que j'ai appris en théorie sur le terrain et j'ai acquis des leçons d'expérience précieuses non seulement de mon propre travail mais également de celui des camarades de classe. C'est grâce à cela que dès le premier stage pédagogique au 4 ^e semestre, l'analyse de mon échec à la préparation de la fiche pédagogique, 1 ^{ère} étape de l'unité d'enseignement <i>Construction des compétences d'enseignement</i> m'a facilité le travail qui s'ensuivait ; je n'avais plus beaucoup de difficultés car je savais comment formuler les objectifs de la leçon et élaborer des activités
55	
60	
65	
70	
75	

²⁰ ALTET, M., (2004), « *L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action* », dans *Education permanente*, n°160/2004-3, trang 102.

²¹ ALTET, M. (2002), « *Développer le "savoir analyser" à l'aide de "savoir-outils* », dans Actes du séminaire « *L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier* », Ministère de l'Éducation nationale – Direction générale de l'Enseignement scolaire, Paris.

²² ALTET, M., (2004), trang 102

80		adéquates en fonction de ces objectifs, m'entraîner à formuler les consignes simples en classe, ce que je suis arrivée à maîtriser. Ce sont là des évolutions positives, montrant que mon apprentissage professionnel a été efficace parce que j'ai appris à observer et analyser le travail effectué. Il en est de même pour la réflexion et la construction des compétences au cours de l'analyse des pratiques. Comme l'a dit J. BEILLEROT concernant le rôle de l'analyse des pratiques dans l'évolution du travail de chacun : « L'analyse des pratiques professionnelles [...] semble devenir de plus en plus nécessaire, car elle accompagne profondément la transformation du travail, son organisation et ses activités. » ²³ .
85		
90		L'analyse des pratiques, effectuée avec les collègues, permet de construire non seulement la capacité de travailler en groupe mais c'est aussi une condition indispensable dans le travail des futurs enseignants afin que chacun puisse partager [ses points de vue] et développer son niveau, ses propres compétences. Dans l'Unité d'enseignement <i>Analyse des pratiques</i> , avec le dispositif des <i>Incidents critiques</i> , nous avons expliqué, analysé nos actions et les camarades nous ont posé des questions, des explications et proposé des solutions pour améliorer la situation s'il s'agit d'un problème. Grâce à cela, à côté de l'usage des outils théoriques, je me suis aperçue d'autres aspects [d'un problème] suite au partage des expériences avec les camarades de classe. Par exemple dans le cas de P, avec la solution qu'elle avait adoptée pour régler une situation au cours de la séance d'animation de classe du professeur principal, vis-à-vis des élèves blasés des sanctions reçues : la stagiaire a proposé une autre activité pour assurer la mission éducative [qui lui était confiée]. De même que dans le projet de soutien aux étudiants de la première année : afin d'améliorer le travail pour le prochain semestre, de le rendre plus efficace, nous avons fait la synthèse de nos actions avec les professeurs, dont l'un des outils est l'analyse des pratiques. Ce travail a mis l'accent sur la participation responsable des groupes d'étudiants que nous sommes, nous a permis d'avoir un regard rétrospectif sur les résultats obtenus, sur notre propre travail, car parmi les étudiants bénéficiaires du soutien, certains ont progressé, d'autres non. Nous avons partagé nos points de vue et avons appris de l'expérience des autres afin de mieux voir quels étaient nos points forts et ce qu'il nous restait à parfaire, tout comme les approches adéquates avec les étudiants de la première année. Ainsi l'analyse des pratiques ne se concentre pas seulement sur les problèmes rencontrés, mais aborde également des réussites à analyser pour voir ce que nous avons fait pour atteindre ces résultats : « Il est en effet important qu'un stagiaire prenne conscience de ce qu'il sait faire et de ce qu'il peut réussir. » ²⁴ . L'analyse des pratiques m'a aidée à changer au cours de la construction des compétences à l'enseignement, elle m'a aussi donné l'occasion de prendre connaissance des situations du terrain grâce à mes camarades. Cela a du sens pour mon propre entraînement, particulièrement dans le "savoir comprendre les élèves au cours de l'enseignement et l'éducation" et le "savoir comprendre l'apprenant", lorsque j'ai pu comprendre des situations sur le terrain qui étaient en relation avec la psychologie des élèves, leurs réflexions et par conséquent veiller à prendre en compte la
95		
100		
105		
110		
115		
120		

²³ BEILLEROT, J. « L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? », in CRAP Cahiers pédagogiques N°460 – Dossier « Analysons nos pratiques 2 ». Article en ligne.

²⁴ ALTET, M. (2002), « Développer le "savoir analyser" à l'aide de "savoir-outils" », dans Actes du séminaire « L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier », Ministère de l'Éducation nationale – Direction générale de l'Enseignement scolaire, Paris

		diversité du public au cours de mon enseignement.
125		L'analyse des pratiques commence avec la personne qui a fait cours : elle revient sur le processus, réfléchit sur ce qui a été fait, partage son expérience avec le groupe ou désire analyser le problème rencontré pour modifier ses actions à la prochaine séance de classe. L'analyse se fait essentiellement par le formé : il parle [de ce qu'il a fait], s'exprime, explique les décisions qu'il a prises
130		(pourquoi a-t-il agi ainsi ? Quels en étaient les motifs ? Quels résultats a-t-il obtenus ?). Puis c'est le groupe qui pose des questions pour mieux comprendre la situation ou la confronte avec les visites de classe pour comprendre le contexte, mieux saisir les aspects de la situation présentée à l'analyse. Puis les membres du groupe présentent les explications, les analyses, les solutions proposées pour la discussion. Le rôle du formateur est important pour que l'analyse soit plus efficace, car c'est lui qui fournit ou qui rappelle les outils d'analyse (théorie, techniques d'élaboration de fiches pédagogiques, psychologie, sciences de l'éducation, connaissances disciplinaires), apporte les documents de référence pouvant servir de base d'analyse du problème proposé aux participants.
135		
140		L'analyse des pratiques en formation d'enseignants ne vise pas seulement la résolution des problèmes rencontrés sur le terrain, mais comme je l'ai dit, vise le développement de la réflexivité des formés. Les étudiants participant à l'analyse doivent mobiliser plusieurs ressources : connaissances, compétences, tout en s'entraînant à "réfléchir, questionner, interpréter, reconstruire le sens de ce qui s'est passé » ²⁵). Les échanges entre les formés occupent une place majoritaire dans l'analyse des pratiques mais le rôle du formateur ne peut pas être occulté ²⁶ . Il interviendra à temps pour aider les stagiaires à se détacher de leur subjectivité et à regarder le fait présenté à la discussion sous plusieurs aspects, en fonction du contexte : (« il est là non pas pour donner une solution mais pour montrer l'intérêt d'une activité réflexive sur la pratique. » ²⁷). Et les étudiants se partagent les réflexions, les constats, avancent des hypothèses en vue d'expliquer ou de proposer une solution, de présenter une méthode. A travers l'analyse des pratiques, le formé se construit une "stratégie" pour analyser le fait – ses propres actions afin de continuer à avoir des évolutions positives dans son travail d'enseignement-apprentissage. Sa réflexivité se construit ou se développe.
145		
150		J'ai pris conscience de tout ce qui précède à travers le travail réalisé au cours de cette unité d'enseignement et grâce au regard rétrospectif sur le stage pédagogique. Au cours des séances, Mme T, en tant que formatrice, nous a posé beaucoup de questions afin de nous permettre de développer notre esprit critique, notre capacité à résoudre les problèmes et à mettre en œuvre [les solutions envisagées]. Ce sont aussi des questions que nous-mêmes devons nous poser lors de l'analyse des pratiques : pourquoi y a-t-il eu cette situation ?
155		Quels étaient les éléments subjectifs ou objectifs qui ont influencé ma décision ? Suis-je satisfaite des résultats obtenus ? Pourquoi ? Si pareille situation se présente à moi, que ferais-je ? D'où vient ma décision ?... Plus nous nous posons de questions concrètes, plus l'analyse est utile. De plus, au cours de l'analyse, les explications avancées doivent avoir une base solide à partir des
160		
165		

²⁵ ALTET, M., (2004), « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », dans Education permanente, n°160/2004-3

²⁶ ALTET, M (2002)

²⁷ ALTET, M (2002)

170	outils conceptuels appris. En outre, plus notre raisonnement est solide, plus nous aurons la capacité de considérer une situation sous plusieurs aspects afin d'exploiter le problème de façon optimale. Ici, j'aimerais faire une comparaison avec ce qui s'est passé au cours de l'unité d'enseignement <i>Construction des compétences d'enseignement</i> . A ce moment-là, après la séance de cours des
175	groupes, nous avons aussi effectué un regard rétrospectif sur le travail réalisé pour formuler des remarques, des évaluations, des leçons d'expérience. Par rapport à cette époque, à cette unité d'enseignement, mes camarades de classe et moi avons pu poser nous-mêmes beaucoup de questions pour mieux comprendre le fait et présenter les réponses, les explicitations, les solutions
180	prises, mieux qu'auparavant. Nous avons utilisé des connaissances apprises et des exemples pris sur le terrain, parce que nous avons acquis plus d'expérience, et puis par-dessus tout, notre esprit critique s'est développé. L'analyse des pratiques nous a aidés à consolider les connaissances acquises, à en faire une synthèse en vue de leçons d'expérience pouvant servir de base à notre
185	enseignement. J'ai beaucoup apprécié Côté quand elle nous a encouragés à sortir de notre subjectivité, à considérer une situation sous plusieurs aspects. Par exemple pour la même situation, la personne qui a réalisé le travail pense que c'est une réussite alors qu'une autre lui a trouvé des éléments illogiques. En considérant et analysant un fait sous plusieurs aspects différents, nous pouvons
190	nous apercevoir des différents éléments pouvant l'influencer. Ainsi il ne peut pas y avoir un modèle, une solution, une action unique ; l'analyse des éléments du terrain nous montre qu'en fonction de la différence de ces éléments, nous aurons des réalisations, des progressions, des méthodes diverses. Plus j'analyse
195	pour mieux comprendre les aspects d'un problème, plus j'aurai la possibilité d'envisager des solutions en adéquation avec des situations déterminées. Par exemple, lorsqu'une stagiaire a organisé un jeu pour les élèves, elle trouvait que l'atmosphère de la classe était atone, les élèves peu dynamiques et elle en venait à conclure que c'était le jeu qui ne les motivait pas. Mais à l'analyse, une autre stagiaire a pu trouver le problème qui résiderait dans la formulation des
200	consignes, peu claire : les élèves ne pouvaient donc pas répondre aux attentes de l'enseignante. Ou la situation qu'a rencontrée Phương Uyên : organiser un jeu en guise de sanction pour les élèves ayant commis une infraction : est-ce contre-productif ? Nous n'allons pas examiner l'impact de l'action ni l'évolution ultérieure des élèves, mais je me suis posé d'abord la question sur la prévision
205	des imprévus qui pourraient arriver non seulement à la séance d'animation du professeur principal mais aussi au cours des séances d'enseignement. Il s'agit d'un "savoir maîtriser les techniques d'enseignement-apprentissage" lorsque l'enseignant doit créer une atmosphère facilitant les attitudes positives chez les élèves ²⁸ . Alors moi-même je devrai rechercher et prévoir des activités, des jeux
210	pouvant motiver les apprenants. Quant aux activités d'entraînement au métier d'enseignant, aux compétences professionnelles, les stagiaires font des visites de classe, apprennent des tuteurs et d'autres professeurs, et participent aux réunions post-séance de cours. Comment faire pour que ces réunions servent vraiment à l'apprentissage du métier et utiles aux stagiaires ? C'est grâce à la
215	capacité d'analyse, car l'analyse pour apprendre est différente de la simple imitation. Je dois analyser avec pertinence quels éléments et savoir ce que je dois faire afin de réussir mon cours : prise en compte du niveau des

²⁸ NGUYỄN Thị Tứ (2016) *Giáo trình Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm*, Đại học Sư phạm, Thành phố Hồ Chí Minh, trang 190

	<p>220</p> <p>225</p> <p>230</p> <p>235</p> <p>240</p> <p>245</p> <p>250</p> <p>255</p> <p>260</p> <p>265</p>	<p>apprenants, des consignes, y compris l’usage des pronoms personnels et des temps verbaux, présentation de la fiche d’apprentissage... Si on prend conscience de cela et si on comprend pourquoi, on pourra adopter des actions qui ont du sens et qui sont efficaces ; il ne s’agit pas d’imiter mécaniquement chaque mot, chaque geste du tuteur. L’imitation sans la compréhension des faits ne peut pas nous amener aux mêmes résultats [que ceux du tuteur]. De plus, en ce qui me concerne, c’est en analysant les raisons de mon échec lors de ma première séance de cours à l’unité d’enseignement <i>Construction des compétences d’enseignement</i> que plus tard j’ai très bien formulé les objectifs des séances suivantes. La préparation des fiches pédagogiques est devenue moins difficile pour moi, j’ai su respecter toutes les étapes d’un cours et ne me suis plus trompée comme auparavant. Cependant, lors de la deuxième séance de classe du stage, je n’ai pas toujours réussi à gérer mon temps, comme pour le premier cours, bien que le problème ait été moins grave. Je n’ai pas pu surmonter ce problème car les deux cours se suivaient et je n’ai pas eu le temps d’en analyser les causes et rectifier ainsi à la séance suivante. Grâce à la réunion post-séance avec la tutrice et aux questions que j’avais posées à Côté, j’ai enfin compris ce qui n’allait pas. Et puis, en analysant l’embarras d’une stagiaire devant les questions des élèves car elle n’avait pas étudié la question à fond, je vois pourquoi l’enseignant doit avoir des connaissances étendues. Pour que les élèves maîtrisent une notion, l’enseignant doit en savoir 2, 3 fois plus²⁹. Quant à mes propres pratiques, en enseignant le vocabulaire du thème <i>Les animaux de la brousse</i>, je me suis documentée sur la vie des animaux afin de déterminer la progression de l’apprentissage des mots aux élèves. Je suis consciente que je dois toujours me cultiver pour compléter mes connaissances, car un enseignant ne peut pas se contenter de ce qu’il sait ni de ce qu’il existe dans les manuels ou les documents. Il doit posséder lui-même la capacité d’auto-apprentissage avant de faire construire cette même compétence aux apprenants. Ainsi, pour un apprentissage professionnel efficace, l’auto-apprentissage et la réflexivité sont indispensables pour doter l’enseignant de compétences requises.</p> <p>CONCLUSION</p> <p>Dans tout travail, il est important d’avoir l’habitude d’avoir un regard rétrospectif pour évaluer ses propres résultats, ses acquis, ce qui est atteint, ce qui ne l’est pas, ses points forts et ses lacunes, et d’en analyser les raisons, et de là procéder à une rectification adéquate, prévoir un projet d’auto-formation pour améliorer son niveau. Ainsi, savoir s’auto-évaluer, avoir un regard réflexif, de l’esprit critique, tout cela nous permettra d’obtenir les meilleurs résultats. La pratique dépend de nos compétences, et c’est en fonction de nos compétences que notre travail est facilité, que nous obtenons de bons résultats ou inversement, nous rencontrons des difficultés et des résultats qui laissent à désirer. On doit s’entraîner tout au long de notre apprentissage professionnel et de notre pratique pour pouvoir se développer et s’améliorer.</p> <p>Au cours de la formation d’enseignants, l’analyse des pratiques joue un rôle</p>
--	---	---

²⁹ NGUYỄN Thị Tứ (2016) *Giáo trình Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm*, Đại học Sư phạm, Thành phố Hồ Chí Minh, trang 186

	270	très important, me permettant de me construire la réflexivité et d'améliorer les compétences requises chez l'enseignant, grâce à la capacité d'analyse et d'explicitier le travail réalisé. Autrement dit, je pense que grâce à l'analyse des pratiques, l'enseignant sera plus sûr de lui-même, plus autonome, maîtrisant plus ses connaissances disciplinaires et pédagogiques. L'analyse et l'évaluation par la mise à distance de son travail et par un regard rétrospectif sur le processus effectué sont susceptibles de me permettre de trouver des solutions aux difficultés rencontrées afin d'avoir de meilleures stratégies d'enseignement, de bien accomplir les tâches d'un enseignant et d'autres tâches dans la vie en général.
	276	

ANNEXE 14 – ENTRETIEN AVEC L'ÉTUDIANTE D : Ent-D

- *E pour désigner l'enquêtrice, D pour désigner la personne interrogée.*
- *Le discours de l'enquêtrice, souvent peu longue, est en italique pour mieux distinguer de celui de la personne interrogée.*

N° Ligne	N° Échange	Entretien avec l'étudiante D Durée : 51'52''
1 5	1E	<i>bonjour. Je voudrais vous remercier d'avoir accepté cet entretien. Comme je l'ai dit dans le mail que je vous ai envoyé, je fais actuellement une recherche sur la construction de l'identité professorale des étudiants de la filière pédagogique du département de français. Vous êtes prête ? L'entretien a trois parties principales. On commence par la première partie qui a trait à la rédaction du dossier des matières spécifiques à la filière. Voici donc la première question. Pourriez-vous me dire combien de dossiers vous avez réalisés au cours des quatre années de formations au Département ?</i>
10 15 20 25 30 35	2D	<i>madame, je me souviens, pour l'unité d'enseignement Méthodologie des observations de classe, j'ai rédigé un dossier de fin d'unité pour répondre aux questions, et j'ai observé une séquence vidéo portant sur l'enseignement des mathématiques en français et puis après devons analyser ce que avons pu observer, et des leçons à tirer de cette vidéo. En outre, devons également écrire un dossier pour l'unité assurée par Mme T, c'était l'unité d'enseignement sur la Méthodologie de l'enseignement du français, et avons réalisé un journal d'apprentissage sur ce que avons appris au cours de l'unité... d'enseignement, voire dans les autres matières en liaison avec la formation en français. Vous avez aussi demandé de compléter notre journal d'apprentissage, ce que pouvons aussi appeler dossier. Pendant le stage, avons rédigé un dossier de stage, écrit sur l'expérience acquise au cours de notre enseignement dans les collèges et les lycées, et puis avons parlé des leçons d'expérience en relation avec notre profession ou de ce que avons acquis avec nos tuteurs lors de nos séances d'enseignement et de nos relations avec les élèves. Récemment, je j'ai rédigé un dossier en français sur la conception d'un thème d'enseignement, avons dû imaginer un thème que pourrions enseigner aux élèves, et devons exprimer en français et puis avons écrit un dossier pour le cours de Mme T... Méthodologie de l'enseignement... ah oui Analyse des pratiques professionnelles, alors avons parlé de tous les aspects du métier d'enseignant, et pas seulement de ce que avons acquis en classe en filière pédagogique, mais également à travers d'autres activités, à la maison, lorsque pourrions en tirer une leçon pour le métier d'enseignant. Par exemple lorsque établissons des fiches pédagogiques, ou à travers les échanges avec les membres de la famille sur l'enseignement, si en tirions des leçons alors pourrions les mettre dans le dossier sur l'analyse des pratiques. C'est tout ce dont je me souviens.</i>
	3E	<i>ah vous vous souvenez de bien de choses. Je ne pensais pas que vos souvenirs soient aussi détaillés et aussi concrets. Je vais aborder les différentes parties de votre exposé qui est très riche. Je voudrais vous demander si vous avez rencontré des difficultés lors de la rédaction de votre premier dossier ?</i>
40	4D	<i>en rédigeant les dossiers, avons rencontré la même difficulté. C'est que je ne savais pas ce que je devrais mettre dans mon dossier et ce qui n'était pas à</i>

45		aborder. Et puis il y avait autre chose, je pensais que s'il s'agissait d'un dossier, il serait lu non seulement par un enseignant mais par d'autres aussi, c'est pourquoi je devais faire très attention au choix des mots à employer, des faits à présenter, et puis comme il y avait un certain nombre de pages à respecter, je devais réfléchir aux choses à enlever. J'ai l'habitude d'écrire beaucoup, de rédiger de longues pages, euh des fois j'ajoute des choses que je pense en relation avec le sujet. Et puis après un moment, je trouve plusieurs autres choses et puis je ne sais plus si je dois les mettre dans la première ou la deuxième partie car j'ai l'impression que ça concerne tout ce dont j'aimerais aborder. Voilà la première difficulté, quoi choisir, comment écrire, et puis lorsque vous avez demandé de lire la consigne pour voir si avons bien compris, alors sur le moment je sentais que j'avais bien compris. Mais lorsque je me mettais à rédiger mon dossier, j'ai pensé à certains autres choses en relation avec la consigne et je me demandais si j'en parlais ce serait hors sujet ou non, ce serait en relation avec ce qui m'était demandé ou non.
50		
55		
	5E	<i>alors pour les rédactions suivantes, ça a été plus facile que la première fois où vous deviez rédiger un dossier sur les Observations de classe ?</i>
60	6D	oui, pour les écrits suivants, j'ai senti que c'était plus facile pour moi, car la première fois, lorsque j'étais face à de nombreuses difficultés, j'avais posé des questions aux enseignants et j'ai vu que pourrions déborder le nombre de pages prescrit à condition d'écrire des choses pertinentes. Alors j'ai pu résoudre la question de la longueur du travail, et je pouvais ainsi commencer à rédiger. C'est la partie... voir voir la partie que je voulais aborder, où je la mettrais, après le premier dossier, j'ai acquis de l'expérience. C'est que.. euh... je voyais voyais ce qui était essentiel pour répondre à la consigne et puis je décidais d'avancer ce qui pouvait servir d'illustration au problème, ce qui était essentiel et le plus valable pour mon dossier. Et puis après 1, 2 dossiers, pour ceux qui venaient après j'ai pu choisir mes mots plus facilement car mon capital lexical s'est développé. Voilà.
65		
70		
	7E	<i>vous voulez dire que votre compétence lexicale en vietnamien s'est développée, n'est-ce pas ? Tout à l'heure vous avez parlé de la rédaction des dossiers en vietnamien, puis en dernière année vous avez rédigé un dossier en français. Alors quand il s'agissait d'écrire en vietnamien, vous avez beaucoup écrit et il fallait couper. Et puis était-ce la même chose quand vous deviez écrire en français ? Avez-vous eu les mêmes difficultés, ou d'autres ?</i>
75		
80	8D	pour la rédaction en français, peut-être la consigne me demandait de choisir un thème que j'enseignerais aux élèves, alors ça été plus facile que lorsqu'il s'agissait des autres dossiers, à rédiger en vietnamien, où les questions étaient très étendues par exemple qu'est-ce que vous avez acquis. Alors pour parler de mes acquis, je devais donner des exemples et parler d'autres choses c'est pourquoi je risquais de déborder. Quant au dossier que j'avais à rédiger en français, je ne parlais que du thème que j'avais choisi et je n'analysais que cela. Je n'ai donc pas rencontré la même difficulté en français, mais j'en ai connu d'autres. Il s'agissait des problèmes lexicaux et grammaticaux. En effet, j'ai beau avoir étudié le français depuis quatre ans je ne suis pas sûre de maîtriser tous les aspects grammaticaux et j'ai dû souvent vérifier sur le net, pour voir si la syntaxe était bonne ou non, si c'était bien ce que je voulais exprimer ou si ça devenait autre chose en français. Oui et puis je devais trouver des termes car pour un mot en vietnamien il peut exister plusieurs termes correspondants en français. Alors
85		
90		

		quel est le terme qui correspond exactement à ce que je voulais exprimer, je devais encore faire un choix. En général je vais sur internet, je tape le mot et je lis les phrases où ce mot a été employé pour voir si le sens était adéquat avec la phrase que je voulais exprimer en français.
95	9E	<i>vous avez parlé beaucoup d'expression. Cette expression, il s'agit d'après moi de l'expression en vietnamien ou en français ou votre expression intérieure. Pendant que vous écrivez en français, comment vous transférez ces idées dans votre tête, ou bien du vietnamien en français ? C'est ça ou bien existe-t-il un autre canal ?</i>
100	10D	j'essaie d'exprimer ce que je pense en mots afin que les autres puissent comprendre mes idées. Parce que des fois je pouvais penser, comprendre, mais je ne savais pas comment expliquer et transcrire pour que les autres comprennent comme moi. En général, je dois commencer d'abord en vietnamien puis je cherche à m'exprimer en français. Au cours de cette réexpression en français, il ne s'agit pas de mot à mot ou bien la même phrase du vietnamien en français. Je pourrais avoir plusieurs phrases en vietnamien, au début la phrase pourrait être très longue en vietnamien, ce que je ne peux pas exprimer en français. C'est pourquoi je dois réduire la phrase, de façon à la simplifier, à la rendre plus compréhensible pour que mon expression en français soit plus facile.
105		
110	11E	<i>donc je peux imaginer que vous écrivez d'abord en vietnamien, puis en français. C'est-à-dire que vous rédigez tout le texte en vietnamien puis ensuite vous le transférez en français, c'est ça ?</i>
115	12D	non, je ne rédige pas le texte en vietnamien puis le transfère ensuite en français, mais je pense à une phrase en vietnamien puis je la transfère immédiatement en français, en pensée, et puis j'écris ensuite en français. Je n'écris pas tout d'abord une phrase en vietnamien puis ensuite en français mais j'exprime l'idée... au début c'est une idée en vietnamien puis lorsque je m'exprime en phrase, je dois employer les mots en français, m'exprimer en français, écrire en français.
	13E	<i>à part le vietnamien et le français, vous référez-vous aussi à une autre langue au cours de la rédaction de votre rapport ?</i>
120	14D	en dehors du vietnamien et du français, comme j'ai appris l'anglais, il arrive que je me réfère à l'anglais pour m'exprimer. Par exemple comme je transfère du vietnamien en français, je vois que le mot en français n'est pas équivalent, mais je sais qu'en anglais il y a un mot exact. Alors je passe de l'anglais au français pour choisir mes mots. Parfois je fais comme ça du français en vietnamien.
125	15E	<i>ainsi pour vous l'anglais est une langue intermédiaire pour le transfert des mots du vietnamien en français ou du français en vietnamien. Vous avez fait ce choix depuis quand ?</i>
	16D	ce choix, c'était à partir de la troisième année environ. Au début je n'y pensais pas, mais j'ai commencé à me servir de l'anglais en 3 ^e année.
130	17E	<i>alors, au cours de votre rédaction, il vous est arrivé de penser ne pas écrire a b c car si vous le faisiez il y aurait un impact négatif sur votre note ? Tout à l'heure vous avez dit que votre devoir serait lu par plusieurs enseignants, c'est pourquoi vous deviez choisir vos mots. En faisant cela, avez-vous pensé à la note que vous obtiendriez ? La note vous a-t-elle empêché de dire ce que vous voulez mais que vous n'avez pas dit à cause de la note ?</i>
135		
	18D	en général si je fais une sélection pour la lecture des enseignants, ce n'est pas à

140		cause de la note. Car quand j'écris, je fais tout mon possible pour écrire le mieux. Quant à la note, ça dépend des enseignants. Je trouve que ça ressemble un peu à de la littérature. Certains pensent que c'est bien alors que d'autres le jugent pas bon. C'est pourquoi je ne me soucie pas beaucoup des notes. Cependant je n'ose pas écrire quelque chose, ou je dois réfléchir à la manière de m'exprimer parce que cela risque d'avoir un impact sur la personne dont je parle. Par exemple si j'écris quelque chose et puis les enseignants jugent mes camarades ou moi-même lorsque je parle ainsi des autres. Il s'agit d'une question d'éthique, je pense. C'est ça qui m'empêche d'écrire ou de faire des choix dans mon expression.
145		
	19E	<i>y a-t-il des sujets trop délicats pour lesquels vous avez essayé de choisir des mots pour en parler mais à la relecture vous trouvez que cela ne va pas et vous êtes obligée de l'enlever de votre devoir ? Avez-vous rencontré ce cas ?</i>
150	20D	oui, une fois, j'ai rencontré ce cas, quand je devais rédiger mon devoir sur l'Analyse des pratiques. En fait, je voulais écrire beaucoup de choses, car d'après la consigne je pouvais choisir des faits depuis la première jusqu'à la quatrième année. Comme il s'agissait d'un devoir final je pourrais parler de tout le processus de formation, où il était arrivé plusieurs choses, en particulier l'attitude de U vis-à-vis de T. Pendant cette séance de classe, alors que <i>anh T</i> ³⁰ devait exécuter certaines tâches, U a... parce que <i>anh T</i> ne pouvait pas expliquer alors U s'est substituée à T pour faire des explications. A ce moment-là, l'attitude de U n'était pas très correcte, car elle avait écarté brutalement T pour se substituer à lui, elle l'avait fait de façon très abrupte, ce qui a conduit à une discussion assez houleuse en classe, voire une dispute entre C et U à propos de l'attitude et de la conduite de U vis-à-vis de <i>anh T</i> à ce moment-là. C'est ce qui m'a fait réfléchir lorsque je rédigeais mon dossier, parce qu'il y avait une partie où je voulais analyser les comportements vis-à-vis des collègues ou des camarades de classe. Je voulais me servir de cet événement pour analyser le comportement à adopter quand désirons faire des remarques ou corriger les erreurs d'un camarade pendant son cours. Mais j'ai beau réfléchir, je ne savais pas comment m'exprimer, je me demandais si cela n'aurait pas un impact sur l'évaluation de U, de T ou de C en classe, et alors j'ai décidé d'abandonner le sujet.
155		
160		
165		
170	21E	<i>l'histoire que vous venez de raconter fait partie de l'unité d'enseignement construction des compétences d'enseignement ; à ce moment-là vous deviez écrire un journal d'apprentissage et j'ai eu donc l'occasion d'apprendre cet événement en le lisant ; je suis en train d'étudier ce problème ; mais ça ne fait pas partie de l'unité Analyse des pratiques hein. Et puis qu'est-ce que vous avez appris quand vous rédigez ce dossier ?</i>
175		
180	22D	en rédigeant ce dossier je pense que j'ai eu l'occasion de me remémorer tout l'apprentissage de l'unité, et en même temps je pouvais m'entraîner à la compétence de synthèse, d'analyse, tout comme à la sélection des événements à en parler dans le devoir. De plus je me suis construit cette capacité d'utiliser... c'est comme si j'apprenais le français car dans le dossier des fois on doit se servir du français avant de faire des explications en vietnamien. Je vois alors que j'ai fait des progrès en traduction et dans mon choix des mots en français dans mon

³⁰ *anh T* : *anh* terme d'adresse utilisé pour désigner quelqu'un – un homme - de plus âgé, à qui l'on doit du respect. Bien que T soit dans la même classe que les autres étudiantes, il est manifestement plus âgé qu'elles. Une raison de plus pour que d'autres puissent trouver la conduite de U incorrecte vis-à-vis d'un aîné.

185		devoir sur l'analyse des pratiques. De plus, lorsque je rédigeais mon dossier, j'ai appris aussi à bien me conduire, car en sélectionnant mes mots et mon expression, j'apprenais aussi des comportements à adopter dans ma communication de tous les jours, comment faire des remarques de façon agréable, sans utiliser des mots blessants.
	23E	<i>alors, que pensez-vous si l'évaluation de toutes les unités d'enseignement dans la formation des enseignants se fait par rédaction de dossier ?</i>
190 195 200	24D	pour moi, la rédaction de dossiers est un bon moyen pour évaluer les compétences des étudiants, car les dossiers diffèrent d'une personne à l'autre ; inévitablement il s'agit des résultats de l'apprentissage de chacun des étudiants. En effet, pour rédiger un bon dossier, il n'y a pas que des contenus mentionnés dans les livres ou abordés par les professeurs, il y contient aussi l'expérience même de l'étudiant. Et à travers l'expérience vécue, l'étudiant en tire sa propre leçon et réfléchit par lui-même. Pour rédiger un dossier, il devra utiliser ses propres réflexions, réinvestir ce qu'il a appris. A mon avis, le dossier reflète non seulement les acquisitions des étudiants, mais également leur capacité d'analyse, de synthèse et autres compétences aussi. En même temps, les professeurs pourront évaluer en partie l'attitude de l'étudiant dans son apprentissage et les investissements de ce dernier dans la réalisation du dossier.
205	25E	<i>bon, on va aborder la deuxième partie hein. Dans la 2^e partie il s'agit de la correspondance entre l'habitude de rédiger des dossiers et les pratiques enseignantes. J'aimerais savoir si la rédaction de ces dossiers vous a été utile pour vos stages.</i>
210	26D	à mon avis, la rédaction des dossiers m'a été utile au cours des stages, car dans les dossiers, j'ai fait la synthèse de ce que j'avais appris au cours de l'unité d'enseignement, c'est pourquoi en stage je me suis souvenu facilement des leçons apprises pour les réinvestir en classe et pendant les échanges avec les tuteurs ou avec mes camarades, puisque j'en ai parlé dans mon dossier.
	27E	<i>alors pourriez-vous donner des exemples concrets ? Par exemple, qu'est-ce qui vous a facilité les échanges avec votre tuteur pendant le stage ?</i>
215 220	28D	par exemple dans mon dossier j'ai abordé le sujet de la communication avec les enseignants, les camarades et les collègues. Grâce à cela, j'ai pu immédiatement réinvestir les choses apprises dans l'entretien post-séance, comment faire des remarques aux camarades qui venaient de faire cours sans que mes remarques puissent avoir un impact sur la note d'évaluation du tuteur. En effet, pendant la rédaction de mon dossier, j'ai réfléchi au problème, j'ai posé des questions en classe et quand je rédigeais mon dossier, je savais ce qu'il fallait éviter – les détails peu importants et ce qu'il fallait aborder – les éléments essentiels à corriger seulement. Pour les petits détails, je pourrais en parler après à la camarade de classe.
225	29E	<i>donc il s'agissait des remarques à faire après la visite de classe. A part cela, y a-t-il autres choses pendant le stage pédagogiques euh auxquelles vous avez pu vous accommoder tout de suite pour avoir pris l'habitude de rédiger des dossiers ?</i>
	30D	je pense que c'était le contact avec les manuels. Pendant la rédaction du dossier on avait étudié les manuels alors quand on était en stage, on était déjà habitués aux manuels, on savait comment les utiliser, quelles parties exploiter, lesquelles à développer. Ce qui a facilité l'élaboration des fiches pédagogiques.

230	31E	<i>alors, pendant vos cours, l'usage du vietnamien ou du français a-t-il été quelque chose d'important ? Vous est-il arrivé d'hésiter de vous servir du vietnamien ou n'utiliser que le français, ou de mélanger les deux langues, et comment en a été le dosage ?</i>
235	32D	en troisième année, pendant mon premier stage pédagogique, je n'avais pas d'expérience du tout et je n'étais pas sûre de moi quand j'utilisais le français. Alors quand le tuteur m'avait dit que la classe n'était pas bonne du tout et que je n'avais pas besoin d'utiliser trop de français, que lui-même parlait vietnamien tout le temps et que je pouvais parler vietnamien moi aussi, pendant les deux premières séances de classe, je n'utilisais presque pas le français, ou très peu, car je voulais me faire comprendre des élèves. Cela me donnait confiance aussi car je donnais des explications en langue maternelle lors de mon cours. Mais au deuxième stage, je trouvais moi-même que je devais me servir de la langue française et non du vietnamien, car étant donné que j'enseigne une langue étrangère, si j'en ai peur je ne pourrai pas réussir. Je devais faire preuve de ma compétence, et j'ai essayé d'utiliser plus de français, voire uniquement que du français, mais malheureusement des fois les élèves ne comprenaient pas et j'ai dû quand même me réexprimer en vietnamien. Cependant je ne me réexprimais en vietnamien que lorsque je ne pouvais plus le faire en français et quand les élèves ne parvenaient pas à comprendre. C'est-à-dire que je n'utilisais le vietnamien qu'en cas de force majeure.
240		
245		
250		
	33E	<i>quelle langue utilisez-vous quand vous élaborez vos fiches pédagogiques ?</i>
255	34D	toujours le français, parce que, comme je l'ai dit je n'étais pas très sûre de mon français, mais je pense que j'étais meilleure en compréhension et en expression écrites qu'en compréhension et expression orales, particulièrement en expression orale. Je suis plus confiante à l'écrit. C'est pourquoi quand j'élabore mes fiches pédagogiques, je le fais entièrement en français, il n'y a presque pas de vietnamien.
260	35E	<i>quand vos fiches pédagogiques étaient en français alors que pendant le premier stage vos interactions avec les élèves se faisaient surtout en vietnamien, avez-vous rencontré des difficultés quand vous deviez passer du français des fiches au vietnamien lors de vos interactions avec les élèves ?</i>
265	36D	en fait je n'avais pas rencontré beaucoup de difficultés car je connaissais les différentes étapes de mes fiches, je savais déjà ce qu'il fallait faire, comment commencer avec telle ou telle question, puis faire faire tel ou tel exercice ou bien quel exercice donner à quelle étape. Il s'agissait simplement de procédure. C'est pourquoi quand je devais exprimer en vietnamien ce que j'avais compris, c'était bien simple. Ce qui est complexe, c'est quand je dois m'exprimer et reformuler en français.
270	37E	<i>j'ai lu votre journal d'apprentissage et j'ai vu que vous écriviez beaucoup sur l'élaboration des fiches pédagogiques, qui semblaient beaucoup vous préoccuper. Vous avez dit que la présentation de la fiche devait être très détaillée et minutieuse. Avez-vous fait cela lors des stages ? Entre les deux stages, la préparation a-t-elle été différente ?</i>
275	38D	en général, à chaque stage, quand je devais élaborer des fiches pédagogiques, j'ai essayé de les faire aussi détaillées que possible. Toutefois, lors du premier stage, je n'avais pas eu l'occasion de parfaire mes fiches car le professeur... il demandait de faire la classe le jour même où lui remettions la fiche

280		pédagogique. Il ne la corrigeait qu'oralement ce jour-là, et ensuite devions faire la classe. Je n'avais presque pas l'occasion de rectifier ma fiche. Je ne voyais le professeur qu'une seule fois, et lui me remaniait directement la fiche. Lors du second stage, la tuteure réservait plus de temps et avions l'occasion de rectifier notre fiche plusieurs fois, jusqu'à ce qu'elle soit satisfaite, et c'était à ce moment seulement qu'elle autorisait à faire la classe. C'est pourquoi mes fiches étaient corrigées plus minutieusement et notre tuteure entraînait sur les points grammaticaux, lexicaux, orthographiques, voire même sur la phonétique. Au second stage, j'ai pu présenter mes fiches pédagogiques de façon détaillée et précise. Au premier stage, mon travail n'a pas été aussi bon.
285		
290	39E	<i>alors, d'après vous, après deux stages pédagogiques, quelles sont les compétences de base qu'un enseignant de langue étrangère doit acquérir ? Vous-même, quelle compétence devez-vous améliorer ?</i>
295	40D	à mon avis, les enseignants de langue étrangère doivent d'abord maîtriser leurs connaissances et leur compétence pédagogique, c'est-à-dire qu'ils doivent posséder à fond ce qu'ils vont enseigner, voire des domaines plus élargis. En classe, notre formatrice dit souvent que pour enseigner il faut maîtriser les connaissances avant de les enseigner, dans la proportion de 10/3. Si cette proportion de maîtrise des connaissances est de 4 ou 5 et celle à enseigner est de 3 alors c'est peu rassurant car les élèves pourront poser des questions plus approfondies. Ça, ce sont les connaissances et les compétences professionnelles de l'enseignant. Moi je vois quelque chose de plus, c'est-à-dire que pour bien enseigner, le professeur doit être très patient, car lorsque les élèves n'ont pas tout compris, il doit leur réexpliquer et trouver une autre formulation. En outre, il doit être quelqu'un de pas trop rigide, être créatif pour faire face aux imprévus en classe. Moi-même j'ai été confrontée à des situations où je croyais que les élèves allaient comprendre facilement, or ce n'était pas le cas, ils ne comprenaient pas ce que je disais. C'est lors du stage, j'ai demandé aux élèves de deviner les professions à partir de mes suggestions, ils devaient deviner la profession et utiliser le mot <i>métier</i> . Les élèves ne comprenaient pas ce mot, alors je devais leur dire que c'était un mot synonyme de <i>profession</i> . Ils ne comprenaient pas toujours, alors je devais leur expliquer que dans cette profession il y avait des élèves, des professeurs, des personnes mais à la fin les élèves ne comprenaient toujours pas. Prise de court, j'ai dû utiliser le vietnamien. En général, je pense que l'enseignant doit être compétent pour régler les situations imprévues ; si les élèves ne comprennent pas ce qu'il dit, bien qu'il ait utilisé plusieurs moyens, il doit en imaginer d'autres. Il arrive également que les élèves ont compris mais comme ils n'aiment pas l'enseignant ou qu'ils veulent prolonger la séance pour s'amuser. Alors ils font semblant de ne pas comprendre, ils posent des questions sur ce qu'ils ont bien compris et le professeur doit savoir s'ils ont besoin de comprendre réellement ou s'ils veulent seulement créer des problèmes en classe et voir notre réaction. Ainsi, lorsque l'enseignant aura compris ce que veulent les élèves, soit il réexplique, soit il leur propose un jeu pour répondre à leur besoin.
300		
305		
310		
315		
320		
325	41E	<i>voilà, je vois que les connaissances sur la psychologie des élèves sont aussi très importantes, et qu'il ne s'agit pas uniquement de connaissances disciplinaires, car la psychologie permet d'interagir avec les apprenants. Mais lorsque l'enseignant sait bien ce que veulent les élèves, il se focalisera sur la satisfaction de leurs besoins, et pensez-vous qu'il s'éloignera de son travail principal ?</i>

330	42D	dans une classe, il y a toujours 30 ou 40 élèves. Evidemment, un enseignant ne pourra jamais satisfaire tous leurs besoins car il est soumis à une contrainte temporelle imposée par le programme. Cependant à mon avis, l'enseignant doit essayer de répondre à au moins la moitié ou 80% des besoins des élèves avant de continuer ses démarches pédagogiques. Pendant sa séance de classe, s'il ne sait pas observer, répondre aux attentes de la plupart des élèves, il ne pourra pas réussir dans son enseignement.
335	43E	<i>dans votre journal d'apprentissage, vous dites qu'un enseignant ne doit pas avoir des sentiments négatifs et doit avoir un comportement amical afin de pouvoir remplir ses responsabilités vis-à-vis des élèves. A votre avis, de quelles responsabilités s'agit-il ? Vous dites qu'un enseignant doit être sûr de lui. Alors, entre la confiance en soi... je pense euh le fait qu'on est sûr de soi cela se voit, et si ça se voit, est-ce que ça risque d'être en contradiction avec son comportement amical envers les élèves ?</i>
345	44D	à mon avis, ce n'est pas contradictoire. Quand un enseignant est sûr de lui, il montre qu'il maîtrise ce qu'il enseigne, et les élèves se sentent rassurés pour acquérir des connaissances enseignées. S'il n'a pas confiance en lui-même pour enseigner, les élèves ne pourront pas l'écouter et apprendre. D'après moi, la confiance en soi et la manifestation de cette confiance ne sont guère contradictoires avec la création de relations amicales avec les élèves. L'enseignant peut dire alors que je sais ces choses et je crois que vous allez les comprendre, ou je crois que vous avez maîtrisé ces connaissances et que vous saurez faire vos devoirs. C'est la confiance de l'enseignant qui se transmet à ses élèves, du moins une partie. Quant aux sentiments négatifs, on doit les écarter, évidemment. En fait dans certaines occasions, on doit les manifester, par exemple dans une classe trop bruyante, avec des élèves turbulents, le professeur ne peut pas les dominer s'il se montre toujours amical. Cependant ces sentiments négatifs, on ne peut pas trop les manifester, de façon à permettre à la classe de reprendre le rythme de travail. Sinon la séance sera gâchée si l'enseignant se laisse aller.
350		
355		
360	45E	<i>au début hein vous avez parlé du cas de U et de T lors de leur séance de classe, et cela a créé de vives discussions entre vous et U. A ce moment-là vous avez réfléchi sur les comportements vis-à-vis des collègues, et vous avez dit que lorsque vous serez en stage, vos camarades seront aussi vos collègues. Je vois que vous vous intéressez beaucoup aux réactions, aux comportements et à la communication. Alors, cette expérience, celle que vous avez acquise lors de l'incident entre U et T, vous a-t-elle été utile pendant vos deux stages ? Avez-vous rencontré des conflits entre vos camarades ? Il s'agit de conflits entre confrères hein.</i>
365	46D	évidemment, le conflit entre T et U a été débattu en classe et j'ai pu acquérir de l'expérience dans la formulation des remarques et cela m'a aidée au cours des stages. J'ai eu quand même de la chance en travaillant dans une équipe de camarades gentils et on n'a pas eu de conflits trop graves, pour arriver jusqu'aux disputes ; en général avons pu parler normalement pour résoudre les problèmes, avons avancé des avis de façon raisonnable, de façon à ne pas blesser réciproquement. avons compris comment comporter. C'est pourquoi avons partagé nos avis avec bonne volonté, ce qui a permis de mieux comprendre et d'éviter des conflits.
370		
	47E	<i>au cours des deux stages, avez-vous observé les enseignants de ces</i>

375		<i>établissements, leurs relations ? Comme sommes en train de parler de relations entre collègues, avez-vous observé ces relations ? Vos observations vous ont-elles permis d'avoir d'autres visions sur le métier d'enseignant ?</i>
380	48D	au cours du premier stage, je n'ai pas eu l'occasion d'observer les autres enseignants comme je l'ai fait pour le second, car la durée du premier stage a été assez brève. Et puis comme avons effectué notre stage en classe de 8 ^e dont les cours avaient lieu, comme la 9 ^e , l'après-midi, au lieu du matin comme les classes de 6 ^e et de 7 ^e , étions donc séparés des autres groupes de stagiaires. On n'était que 3, et avons peu rencontré les tuteurs des groupes chargés des classes de 6 ^e et de 7 ^e . Mais au cours du second stage, les stagiaires étaient tous ensemble et j'ai pu observer l'ambiance très amicale qui existait chez les enseignants du collège Chánh Hung. De ma tutrice vis-à-vis des autres enseignants, ou entre le directeur, la directrice-adjointe avec les enseignants, tous étaient très amicaux. Il y avait une anecdote amusante. Ce jour-là devions découper des morceaux de papier et le directeur avait peur qu'on ne se blesse et il a voulu faire venir l'enseignant qui s'occupait des activités périscolaires. Il lui téléphonait et il a dit : « allo, ici avons besoin d'un jeune homme costaud ». Je ne connaissais pas la réponse de l'autre côté du fil mais je l'ai entendu dire ceci : un jeune homme tout faible ça ira. S'il n'y a pas d'homme costaud, un jeune homme tout faible fera l'affaire. En général le directeur plaisantait souvent avec les autres enseignants. Comme ma tutrice était plus âgée que l'enseignant qui s'occupait des activités périscolaires, il l'appelait <i>chj</i> ³¹ , <i>chj B</i> , <i>chj B</i> . Elle plaisantait en lui disant de l'appeler par <i>em</i> ³² et non par <i>chi</i> , car ça la rendait vieille. A un moment, il découpait aussi du papier avec , et il m'a demandé de tenir le morceau de papier qui était assez long : « toi, aide-moi à tenir ce derrière » au lieu de « aide-moi à tenir ce morceau de papier ». Et puis ma tutrice a dit « Eh, tu sais, ma petite sœur elle est bien naïve. Fais attention, tiens ce langage avec moi qui te comprends bien ». Puis il a dit « Alors B viens me tenir ce derrière » et Mme B lui a donné de grandes tapes. L'ambiance était bien joyeuse ce jour-là, je travaillais sans sentir la fatigue car je bavardais et puis les enseignants plaisantaient. Quand Mme B voulait emprunter le micro-ordinateur, un enseignant lui lançait le trousseau de clés et elle lui a dit : « Tu pourrais aller me le chercher, pourquoi tu te conduis comme ça avec moi ». Les enseignants plaisantaient aussi avec les élèves. Dans les classes de Mme B, les élèves étaient bien courtois et amicaux. Un jour, un élève se moquait d'elle mais ne voulait pas l'admettre. Mme B lui dit « V, tu viens de te moquer de moi, hein ? » puis il dit « Non, mais non Madame », puis Mme B raconta cette histoire : « ce jour-là j'ai demandé à N si elle avait copié sur son camarade à côté d'elle car elle avait une excellente note, 8 en littérature. Au début N niait puis après elle s'est excusée en disant Madame j'ai fait une bêtise, j'ai copié. Puis j'ai dit ça ne fait rien, je t'enlève un demi-point car tu as reconnu ta faute. Alors toi, tu t'es moqué de moi, n'est-ce pas ? » Et V qui dit « Excusez-moi Madame, je n'ai fait que soulever ma commissure labiale, un tout petit peu. » Je trouve qu'une telle ambiance permettra de bien travailler, et c'est comme s'il y avait une famille à l'école. Si c'est comme ça, on travaillera avec tout son cœur et on oubliera toute fatigue.
420	49E	<i>intéressant, hein. Je n'ai jamais entendu ces histoires mais lorsque vous me parlez de tel ou de telle enseignant(e), je peux imaginer cette ambiance bien</i>

³¹ *chj* = terme d'adresse respectueux, signifiant "sœur aînée".

³² *em* = "sœur cadette".

425		<i>détendue. De même, dans votre journal d'apprentissage, vous avez abordé le problème des comportements d'un enseignant. Comment vous les imaginez-vous ? Les histoires que vous venez de raconter, ont-elles des liens avec les comportements d'un enseignant ?</i>
430	50D	j'ai parlé de cela en 3 ^e année, à ce moment-là j'avais dans ma tête l'image d'un enseignant sérieux, à la fois dans ses paroles et dans sa façon de s'habiller, puisque l'enseignant doit servir d'exemple aux élèves. C'est pourquoi je n'imaginai pas qu'un enseignant puisse trop plaisanter avec ses élèves et je pensais qu'il devrait garder une certaine distance et ne pas laisser les élèves le dominer... et alors ils pensent... ils ...ne peuvent pas le respecter comme il faut.
435		En 3 ^e année, je pensais comme cela. Mais après les stages, j'ai vu que ce n'était pas nécessaire, que je pourrais être amicale avec les élèves. Evidemment, la tenue vestimentaire doit être correcte, le langage aussi, pas d'écart, mais en fait l'enseignant peut plaisanter et rire avec les élèves, au lieu de la relation enseignant-élève, on peut être aussi leur mère, leur amie afin que les élèves puissent avoir confiance en eux en classe, pour poser des questions, pour prendre la parole et pour manifester leurs idées personnelles.
440	51E	<i>bon alors maintenant passons à la troisième partie hein, je voudrais savoir comment vous vous êtes formé une identité d'enseignant, à travers les études au département, la formation et les stages. Que ressentez-vous lors des deux mois de stage au collège Chánh Hung ? Maintenant que vous vous le rappelez, comment vous voyez-vous dans le rôle d'une enseignante ?</i>
445	52D	j'étais très gaie. Maintenant que je me rappelle du stage à l'école Chánh Hung, je me souviens que c'était très gai. A la séance de clôture du stage pédagogique, j'ai dit que le travail était dur mais gai. J'ai vu des enseignantes qui passaient toute la semaine à l'école, qui travaillaient dur, et prenaient nos repas à l'école en faisant la commande par <i>Grab Food</i> et reprenaient le travail après avoir mangé. Et puis spécialement le jour de la Francophonie devions faire une haie, j'avais à tresser des cercles ensemble pour former des chaînes, et créer ainsi une haie. Et puis oh la la, 48 cercles comme ça, pour 1 fil. On devait travailler dur pendant plusieurs journées. Mais grâce à...
	53E	<i>pourquoi 48 ?</i>
455	54D	à cause de la hauteur de la haie calculée en mètre, c'est pourquoi on devait en avoir beaucoup. On travaillait dur, mais en chantant, en écoutant de la musique. Et puis grâce aux enseignants, ils jouaient, plaisantaient avec , disaient « qui veut boire ? Allez, marchez, allez acheter des boissons, vous n'avez pas besoin de rester toujours assis », ils aidaient aussi. C'est ainsi que avons terminé notre travail dans la bonne humeur, on était très détendus. Et maintenant je vois que le rôle de l'enseignant est... tout à l'heure j'ai dit que l'enseignante pourrait être une mère, une amie, un professeur vis-à-vis des élèves, vis-à-vis des collègues, ce serait des camarades qui participent à un travail collectif, qui s'entraident dans les tâches. Et puis pour les stagiaires ce serait quelqu'un qui les aide à accomplir leur stage, qui forme avec eux une famille pendant le temps du stage afin qu'ils soient détendus. Je suis reconnaissante de la compréhension des enseignants du collège Chánh Hung. Ils savaient que n'avions pas beaucoup d'argent, que devions travailler dur, et ils disaient souvent « pas de cadeaux hein, n'achetez rien, vous aidez et ça va comme ça ». Ils comprenaient, essayaient d'aménager l'emploi du temps pour que puissions faire la classe et leur donner un coup de main pour la vérification des registres aussi. Parfois
460		
465		
470		

		dans notre tâche de vérification avons fait des bêtises, mais ils ne faisaient pas de reproches.
	55E	<i>pourquoi des bêtises ?</i>
475 480 485	56D	ah le jour où devons apposer les cachets, il fallait seulement apposer des cachets pour les mois de septembre à mars, car on n'était pas encore en avril ni en mai. Mais dans le feu de notre zèle, en mettions partout, dans les pages suivantes aussi. Elle a dû changer de feuilles tout en disant qu'on avait gâché du papier. Mais elle donnait d'autres feuilles et a remerciés au lieu de reprocher de notre zèle. Et puis moi qui manipulais le cachet... c'est la première fois que je faisais ce travail, mais je ne sais pas si j'étais trop faible ou non, mon cachet n'était pas net du tout. Puis la directrice-adjointe m'a dit « Tu as peur qu'il se fasse mal, le cachet ? Appuie bien fort ». Elle plaisantait et elle me montrait comment faire. Maintenant je suis devenue pro. Pro quand il s'agit d'apposer un cachet.
	57E	<i>j'ai vu que vous avez d'autres critères pour un enseignant en 3^e année par rapport à aujourd'hui. Après la formation au département, avez-vous d'autres observations à faire au sujet du métier d'enseignant ?</i>
490 495	58D	auparavant je pensais qu'il suffirait pour un enseignant d'élaborer une fiche pédagogique pour une leçon et de l'utiliser en classe. Puis après le stage, j'ai découvert que ce n'était pas possible car chaque classe était différente de l'autre, différente de niveau, de personnalité et qu'on devrait adopter des approches différentes. Par exemple il y a des classes qui aiment les jeux collectifs, les manifestations artistiques et d'autres non, alors dans telle classe on organisera un jeu pour créer de l'ambiance et dans telle autre on donnera des exercices à faire faire.
500	59E	<i>alors, la formation au département a-t-elle fait changer votre personnalité ? par rapport au moment où vous êtes entrée à l'Université. Comment ces changements vont-ils vous aider dans l'avenir ?</i>
505 510 515	60D	avant mon entrée à l'Université, mes parents étaient très inquiets pour moi car j'étais très timide, et que je n'avais jamais quitté le cocon familial. En première année universitaire euh c'était la première fois que je devais m'en aller loin de la famille, sans la protection de mes parents, et que j'avais à régler toute seule les problèmes de la vie. Même en deuxième année, je n'étais pas très sûre de moi pour me faire des amis, pour exprimer ce que je pensais en classe. Et puis à travers la participation aux différentes activités, monter une pièce de théâtre avec les autres camarades, stages, grâce aux contacts que j'ai eus avec d'autres professeurs que les miens, aux contacts extérieurs à la classe, lorsque allions boire un verre ensemble, manger ensemble je me suis sentie plus à l'aise, j'ai eu progressivement plus de confiance en moi-même qu'au début. Et je pense que ce sera très utile pour mon métier. Comme je l'ai dit, un enseignant doit avoir confiance en soi pour se trouver devant des élèves et leur transmettre les connaissances nécessaires. Avant de faire la classe, je ne savais pas comment élaborer une fiche pédagogique, comment observer les élèves. Et puis pendant les stages, avec l'accompagnement des tuteurs, j'ai appris à mieux observer la classe et à élaborer comme il faut une fiche pédagogique.
	61E	<i>alors, pensez-vous que vous êtes faite pour le métier d'enseignant ?</i>
520	62D	je pense que le métier me convient, car je réponds à certains critères du métier. Lors du cours sur les pensées de Ho Chi Minh, j'ai fait un exposé et le professeur

525		m'a félicitée, disant que j'ai été convaincante. Puis en Education militaire, j'ai fait un autre exposé, et le professeur m'a dit que j'avais une voix agréable et que j'avais raison de choisir le métier d'enseignant. C'est la raison pour laquelle je suis devenue plus sûre de mon choix. Et puis particulièrement, quand je fais la classe aux élèves, avant je ne savais pas si j'aimais les jeunes ou si j'aimais le métier d'enseignant à cause de sa stabilité car il arrive que d'autres métiers disparaissent dans l'avenir pour laisser la place à d'autres, alors qu'à mon avis, on ne peut pas substituer totalement l'enseignant aux machines. C'est pour cela que j'ai choisi d'être enseignante. Mais quand je faisais la classe, je rencontrais les élèves, j'ai découvert que j'aimais beaucoup les jeunes. Car parfois quand j'étais fatiguée, stressée, il suffisait que j'entre dans une classe, que les élèves m'encouragent « mademoiselle, allez, un effort » que ma fatigue disparaissait. J'éprouve de la joie, je ne me sens pas fatiguée en faisant la classe, il suffit que j'entre dans une classe, que j'entends les élèves parler et rire et je me sens joyeuse. Hors de la classe s'il y a des élèves qui me saluent « Bonjour Mademoiselle D » ou lorsque je suis allée à la Fête de la Francophonie, j'ai revu certains élèves du collège Ngô Sĩ Liên, j'ai été très surprise de voir qu'ils se souvenaient de moi. Une grande joie m'envahissait alors, ils me demandaient aussi des nouvelles de Mlle B, se rappelaient Mlle B et Mlle V puis ils étaient tristes d'apprendre que Mlle B était partie pour BẾN Tre. Je trouve que le métier d'enseignant m'apporte beaucoup de joie, il suffit que les élèves sont contents de me voir ou se souviennent de moi et cela me rend très joyeuse, ce qui me fait aimer beaucoup le métier.
530		
535		
540		
545	63E	<i>bon, je n'ai plus rien à vous demander. Merci pour vos paroles venues du fond du cœur. Avez-vous autre chose à ajouter ?</i>
550	64D	aujourd'hui je suis contente d'être interviewée pour votre travail de recherche. Je vous remercie aussi car j'ai eu l'occasion de parler des choses que je n'avais jamais abordées auparavant, des choses que... en fait en faisant mon rapport de stage, je vous ai dit que j'avais beaucoup de choses à dire, que mon exposé serait très très long. Quand vous m'avez demandé de parler du collège Chánh Hưng, à la maison je me suis entraînée pendant une quinzaine de minutes mais quand j'ai pris la parole, ça devait durer une demi-heure sans que j'aie dit tout ce que je voulais. Je voulais raconter des anecdotes, donner des exemples. Ce jour-là les camarades m'ont fait taire, ils m'ont dit « D, arrête, tu n'as plus de temps ». J'étais bien déçue. C'est aujourd'hui que j'ai pu vous raconter quelques anecdotes amusantes au collège Chánh Hưng. J'espère bien devenir enseignante dans l'avenir et comme j'aime beaucoup l'Université de Pédagogie, je voudrais un jour enseigner au département, passer plus de temps avec vous tous. Vous m'avez fait changer de vision au sujet du métier d'enseignant ; avant mes professeurs étaient trop sérieux, rares étaient ceux qui se montraient amicaux envers leurs élèves. Au département, tous les enseignants sont bien amicaux, à la fois amicaux et sérieux, une parfaite combinaison. Parfois il y avait des plaisanteries aussi, c'est pourquoi vous m'êtes bien chers. J'espère que j'aurai l'occasion de vous revoir et de travailler avec vous.
555		
560		
565	65E	<i>bon, je vous remercie beaucoup. Je suis contente de voir que vous êtes devenue une collègue. On s'arrête ici hein.</i>

ANNEXE 15 – ENTRETIEN AVEC L'ÉTUDIANTE TI : Ent-Ti

- E pour désigner l'enquêtrice, Ti pour désigner la personne interrogée.
- Le discours de l'enquêtrice, souvent peu longue, est en italique pour mieux distinguer de celui de la personne interrogée.

N° Ligne	N° Échange	Entretien avec l'étudiante T Durée : 1h02'32''
	1E	<i>chào T, cảm ơn em đã nhận lời cho buổi phỏng vấn ngày hôm nay. Như mail cô có trao đổi, cô đang nghiên cứu về vấn đề hình thành bản sắc nhà giáo nơi sinh viên hệ Sư phạm của Khoa tiếng Pháp. Em đã sẵn sàng trả lời câu hỏi chưa?</i>
	2Ti	dạ rồi
5	3E	<i>nội dung phỏng vấn gồm 3 phần lớn. Mình bắt đầu phần đầu tiên, cô muốn biết quá trình em viết tiểu luận ở cuối học phần ở những môn chuyên ngành của trường mình như thế nào. Câu đầu tiên đó là em hãy liệt kê những môn chuyên ngành của hệ Sư phạm mà em đã từng viết tiểu luận. Không cần phải theo thứ tự</i>
10	4Ti	dạ đầu tiên thì à Xây dựng kĩ năng giảng dạy, Phân tích tác nghiệp, Thiết kế chuyên đề dạy học, Phát triển chương trình, Quan sát dự giờ...tạm thời em nhớ nhiều đó thôi cô
	5E	<i>vậy trong lúc em viết những bài tiểu luận cuối học phần em thấy có những thuận lợi hay khó khăn nào ?</i>
15	6Ti	dạ về mặt thuận lợi thì, thật sự thì em thích việc viết tiểu luận ở nhà hơn vì ở nhà mình có thời gian mình nghiên cứu này kia, mình tìm thêm tài liệu, với lại mình cũng có thời gian để suy nghĩ những gì mình đã học để mình viết. Còn khó khăn thì em thấy thứ nhất là em không có được siêng đó cô. Kiểu em có hứng thì em mới làm, còn không có hứng là em không có làm được. Kiểu như vậy. Nên là em không thể dễ dàng phân bổ thời gian. Khó khăn thứ hai là bình thường ở lớp có nhóm này kia thì có bạn bè trao đổi nhưng mà viết tiểu luận thì em chỉ muốn ở một mình ngồi viết như vậy. Viết xong hết tất cả thì nếu bạn bè hỏi em làm xong chưa hay là còn thiếu gì thì lúc đó em mới giúp các bạn đó chứ em cũng ít khi hỏi mấy bạn về phần tiểu luận. Cho nên là em cũng không biết là em làm sai hay làm đúng trong phần tiểu luận. Em nghĩ một phần khó khăn là tại tính của em chứ không phải là gặp khó khăn trong vấn đề học tập. Hết rồi đó cô
20		
25	7E	<i>khi viết tiểu luận thì em thích viết một mình hơn và em không thích trao đổi với các bạn vì nó gây trở ngại trong quá trình mà em viết, phải không?</i>
30	8Ti	dạ tại tính em cũng thích viết lách nên khi viết tiểu luận em sẽ nghĩ plan trước đầu tiên. Chẳng hạn như trong bài tiểu luận đó mình sẽ làm những phần nào, xong rồi khi bắt đầu vô viết thì em sẽ tập trung em làm như vậy thôi. Nên em cũng không thấy khó khăn lắm trong vấn đề mình cần bàn bạc với các bạn. Vì thật sự nhiều khi em thấy ý của em như vậy nhưng khi bàn bạc sẽ có một số bạn phản bác lại ý của mình. Mà tại vì mình chưa có hình thành nguyên một cái đó cô, mà có người phản bác như vậy, hoặc là không có hiểu ý mình trong lúc mà nói chuyện, tại vì nói chuyện qua messenger cho nên em không thích bàn bạc tiểu luận của mình với những bạn khác. Khi mà em làm xong hết rồi thì em có thể gửi cho C hoặc Ha, mấy bạn đó đọc thấy thiếu phần nào thì em có thể thêm vào sau. Chứ mà trong lúc làm rồi ngồi bàn thì em thấy em không thích như vậy
35		
40	9E	<i>nếu vậy thì nó liên quan tới thói quen viết tiểu luận chứ không phải là khó khăn. Em có thói quen không thích trao đổi bàn luận với các bạn trong quá trình viết vì nó có thể ảnh hưởng đến dự định viết của em, vì em đã có sẵn một dàn bài cho</i>

		<i>việc viết lách của mình. Vậy lần đầu viết, em có gặp trở ngại gì không? Trở ngại có bớt dần cho những lần viết về sau?</i>
45	10Ti	em nhớ hình như tiểu luận chuyên ngành đầu tiên mà em viết là ở môn Quan sát dự giờ thì khó khăn thứ nhất là...tại vì lúc đó em thấy đó là một môn mới của Khoa mình luôn đúng không cô? Cho nên khi em tìm tài liệu không thấy trên mạng, nên em phải đọc những cái tài liệu tiếng Anh. Đó là khó khăn thứ nhất. Thứ hai đó là trong quá trình em học môn Quan sát dự giờ, điểm của em cũng không quá cao và em cũng không nắm chắc nhiều thứ. Cho nên khi viết thì em hơi bị mông lung. Thật sự lúc đầu cũng chưa quen lắm với việc viết đó cho nên tốn nhiều thời gian cũng như khó phân định ý mình hiểu như thế nào để làm thành một bài, kiểu như sản phẩm cuối cũng tốt nhất đó cô. Nhưng mà về sau khi quen với viết tiểu luận em lại cảm thấy càng viết càng thích, cho nên thấy nó dễ dàng hơn. Chỉ là thỉnh thoảng, thật sự, em thấy hơi khó khăn. Chẳng hạn như đợt vừa rồi, em thấy môn Thiết kế chuyên đề dạy học, khó khăn lớn nhất của em là làm sao gói gọn nó trong số trang mà cô quy định, sau đó Ta nhắc với em và nói là không bắt buộc làm trong 15 trang, làm lố tí xíu cũng được. Khi nộp bài hình như tới hai mươi mấy 30 chục trang, là gấp đôi luôn. Em rất sợ luôn đó cô, em thấy viết tiểu luận là cho mình tự do viết được bao nhiêu thì viết, nhưng mà em viết nhiều như vậy thì các thầy cô đọc cũng mệt. Dạ
	11E	<i>vậy theo em việc quy định số trang tối đa cũng là 1 khó khăn đối với người viết, không cho người viết phát huy được hết những suy nghĩ hay cảm nhận trong quá trình học. Cô hiểu vậy đúng không? Vậy trong quá trình viết, em có những lo lắng nào khác hoặc là em có đặt ra mục tiêu nào không?</i>
65	12Ti	lo lắng thì em không biết. Tại vì nhiều khi em đọc đề về mặt câu chữ thì hiểu, nhưng bản thân em tự làm rồi thêm khi muốn hiểu sâu ý nghĩa bên trong. Cuối cùng em vẫn không xác định rằng là mình phải làm gì. Dạ đó là khó khăn vì mình tự mình làm rồi mình. Dạ...chứ...ừm...chỉ có như vậy. Em biết có một số bạn lại sợ viết tiểu luận vì bạn không giỏi khả năng viết, chẳng hạn như Ha đó cô. Lần nào viết tiểu luận Ha cũng nói với em là Ha cứ sợ không bao giờ viết đủ số trang quy định tối thiểu. Em nghĩ rằng chắc là tùy mỗi bạn sẽ có những khó khăn khác nhau, riêng em thì em hay tự làm rồi mình
75	13E	<i>vậy thuận lợi của em là em thích viết lách cho nên em không thích giới hạn tối đa số lượng trang viết nhưng mà có những bạn cùng lớp thì thấy là không đủ khả năng để viết được số trang tối thiểu quy định. Vì vậy em không có gặp khó khăn trong vấn đề viết lách cho nên là em...sao nè...em phức tạp vấn đề nó lên, nghĩ sâu xa đằng sau tất cả những yêu cầu viết, nó còn một cái gì đó sâu xa hơn nữa. Cô cho đó là một đòi hỏi cá nhân vì có thể ... mình đã viết tốt rồi và bây giờ là mình muốn bài viết sâu sắc hơn cho nên là mình đòi hỏi nó cao hơn. Thành ra em dùng cái từ là "làm rồi" em là ở chỗ đó, cô hiểu vậy đúng không?</i>
85	14Ti	em lại không nghĩ là mình làm cao siêu tại vì thật sự nhìn lại các bài tiểu luận của em á thì em thấy nó ở mức trung, nghĩa là nó giống như ở trong cái đầu của em là em suy nghĩ ra một cái khác nhưng mà khi hoàn thành thì dù em cố hết sức nhưng nó vẫn chưa có đạt được tới cái mức mà em muốn. Em chỉ cảm thấy trên mặt là vậy, nhưng mà có nhiều cái em muốn truyền tải hơn nữa thì em lại không biết dùng như thế nào và truyền đạt như thế nào. Kiểu giống vậy đó cô
	15E	<i>em nói là nhìn lại bài tiểu luận của em nó ở mức trung. Mức trung ... về mặt điểm số hả? Hay là về nội dung?</i>
	16Ti	cảm nhận về mọi thứ luôn. Điểm số, nội dung. Tại theo em tiểu luận là tổng hợp

90		những gì đã học được trong học phần cũng như suy nghĩ của riêng mình. Nhưng mà thỉnh thoảng, trong quá trình viết khi em nói lên những gì em đã học được từ học phần đó, xong rồi sau đó em lại nghĩ đó là những gì em cảm nhận được. Những điều đó khi viết ra thì em lại bị rối, em không biết sắp xếp câu chữ như thế nào. Và cuối cùng, khi viết những đoạn nhỏ em thấy nó chưa thể hiện được đúng cái mà mình muốn
95		
	17E	<i>thì em đã có sẵn dàn ý trước khi mà em viết và trong quá trình viết thì em cũng không muốn trao đổi với các bạn trong lớp vì em sợ nó ảnh hưởng đến ý định viết của em. Nhưng khi ra sản phẩm, em đọc lại và cảm thấy nó vẫn không diễn đạt đúng cái mà em nghĩ?</i>
100	18Ti	nó chỉ diễn đạt được 60-70% cái mà em nghĩ thôi
	19E	<i>theo em 30-40% còn lại thì mình phải diễn đạt theo cách nào để lột tả hết những điều mình nghĩ?</i>
105	20Ti	thường thì 30 đến 40% còn lại là trong những lúc em nói chuyện với lại...tại vì em hay...trong lớp thì em thân với C với Ha đó. Thì trong lúc mà em nói chuyện với C với Ha những suy nghĩ của em, những cái mà tụi em cảm nhận á, tụi em chia sẻ như vậy thì nó thoải mái và nó dễ dàng hơn đó cô. Thì lúc đó thì em cảm thấy nó nằm ở trong cái khoảng đó đó.
110	21E	<i>vậy có nghĩa là những bài tiểu luận đó em cũng không viết được hết những phần hỏi của mình về việc học mà nó chỉ chiếm cỡ chừng 60-70%. Còn lại chủ yếu là trao đổi với bạn bè. Vậy em thấy có hiệu quả hay không nếu đánh giá một học phần bằng việc viết tiểu luận? Khi mà người học không thể nào trình bày được hết những cảm nhận hay khả năng tiếp thu kiến thức của môn học đó?</i>
115	22Ti	em cảm thấy là viết tiểu luận hay là bất kì hình thức thi nào nó cũng không thể thể hiện được hết tất cả những gì mình đã tiếp thu, lĩnh hội cũng như là suy nghĩ. Nhưng mà về tiểu luận thì em nghĩ nó là một hình thức tốt nhất trong hiện tại. Chẳng hạn có khi em không tập trung trong lớp nhưng mà trong quá trình viết tiểu luận thì có những yêu cầu, nội dung đó. Thì em phải lên mạng tự tìm lại. Đó cũng là lúc mà em học lại được. Với lại so với một bài thi bình thường tại lớp trong phòng thi này, em thấy tiểu luận cho phép mình tự tổng kết được những gì đã học nhiều hơn. Nên em thấy viết tiểu luận trong hiện tại là tốt hơn.
120		
	23E	<i>vậy sau khi viết nhiều bài tiểu luận khác nhau em nghĩ mình học được gì từ việc viết lách như vậy? Bản thân em đã viết tốt rồi ha. Ngoài ra em còn học thêm được những điều gì nữa?</i>
125	24Ti	trước tiên đó là học được cách trình bày một tiểu luận như thế nào. Tại vì thật sự mà nói thì trước đây đó ở trường cấp 3 em cũng có viết này kia. Những việc trích nguồn đó cô, thì không được học một cách cụ thể. Em thấy nhiều trường không dạy những cái đó nhưng khi viết tiểu luận thì thầy cô đã chỉ cho em là phải trích nguồn rõ ràng hơn. Em nghĩ đó là điều rất quan trọng trong quá trình mình viết luận văn sau hoặc làm bất kì điều gì. Phần thứ hai đó là cách sắp xếp nội dung như thế nào, rồi viết câu chữ như thế nào cho nó tốt nhất và...tại vì mình cũng thường hay bị giới hạn trong cái số trang. Cho nên là phải chọn lọc số chữ ít nhất mà có thể diễn đạt được ý mình tốt nhất. Em thấy em học được những phần như vậy, cũng như là sắp xếp thời gian để viết tiểu luận mà không ảnh hưởng đến việc học những cái môn khác hay làm những công việc khác của mình.
130		
135	25E	<i>có bao giờ em đắn đo, suy nghĩ để viết cho nó phù hợp với yêu cầu của môn học</i>

		<i>hay phù hợp với người giáo viên phụ trách môn đó để em đạt được số điểm tốt?</i>
140	26Ti	thường thì em chỉ chú ý tới mình đã đạt đúng yêu cầu của đề chưa, chứ em cũng không nghĩ tới giáo viên chấm là ai. Giống như mấy thầy cô nói rằng một bài luận có hai người chấm mà em cũng không biết ai chấm. Với lại em cũng không nghĩ là em sẽ rớt tiểu luận. Em tự tin như vậy luôn đó cô. Nhưng mà em chỉ muốn...giống như là tiểu luận nó là một cơ hội cho mình trò chuyện mình tổng kết lại những gì mình học, như mình nói chuyện với tờ giấy đó cô. Em cảm thấy nó như vậy. Nhưng mà mình phải chú ý câu chữ nó như thế nào thôi.
145	27E	<i>ý của em rất hay. Cô chưa kịp hỏi thì em đã trả lời rồi. Cô nghĩ là chắc em chưa nói hết. Là khi em viết tiểu luận, em nghĩ là em đang trò chuyện và trò chuyện với tờ giấy. Nhưng mà thực ra là mình trò chuyện với ai đó, chứ không phải tờ giấy đúng không? Vậy thì em có thể cho cô biết là em thích viết tiểu luận vì nó là một sự trò chuyện và là trò chuyện với ai vậy?</i>
150	28Ti	trước tiên đó là trò chuyện với bản thân em, em sẽ nhìn lại rằng mình hiểu cái gì, mình biết cái gì, mình sắp xếp như thế nào, và sau khi viết hay là viết xong 1 đoạn hay là một mặt giấy thôi, thì em cũng đọc lại và em thấy rằng mình viết vậy là có ổn hay chưa. Nên trước tiên là trò chuyện với bản thân em. Sau đó em sẽ so sánh nghĩa là một phần nào đó em cũng đang trò chuyện với các thầy cô dạy xem là kiến thức và nội dung mình đưa vào đã phù hợp với những gì đã học trước đó hay chưa, nó có đúng kiến thức chuyên môn hay không. Thỉnh thoảng thì một số bạn cũng gửi bài tiểu luận của bạn đó cho em đọc để em sửa hay là trao đổi thì em cũng thấy là qua đó thì em cũng đang trò chuyện với các bạn luôn, chứ không phải là trò chuyện bằng miệng nữa mà cũng là đọc...để ý rằng là mấy bạn hiểu như thế nào.
160	29E	<i>em sửa bài tiểu luận của các bạn khác ? Em có thể nói rõ hơn là sửa ở mức độ nào không?</i>
165	30Ti	chẳng hạn như Ha đó cô. Ha thì không giỏi viết lách, cho nên là khi mà Ha viết như vậy thì ý là của Hằng nhưng mà câu chữ nhiều khi Ha dùng nói hơi...giống như là nói chuyện hằng ngày. Nên là em sẽ chữa lại một số câu chữ đó, hoặc là cách mà Ha sắp xếp ý. Thì em sẽ hỏi lại Ha là tại sao ý này đưa lên trước, ý này đưa lên sau, hay là Ha sẽ nói xong rồi từ từ em sẽ hỏi lại để coi em có hiểu đúng ý như vậy không. Nếu như mà em hiểu đúng ý Ha thì em sẽ chỉnh tí xíu cho nhìn nó rõ ràng hơn. Dạ. Hay chẳng hạn như là C thì C hay nghỉ học nhiều đó cô, nên là bạn sẽ bị mất khúc này khúc kia. Những lần đó thì em sẽ gửi phần của em cho C, nguyên bài để C. Sau đó C viết lại. Viết thì C không hiểu đúng như là em hiểu tại vì hôm đó em có đi học, em hiểu đúng nên em sẽ nói với C ý trong bài này là như vậy nè. Thì em nói C tìm tài liệu đọc rồi viết lại rồi có gì gửi em đọc thử coi đúng hay không. Kiểu như vậy đó cô.
170		
175	31E	<i>vậy là em trò chuyện với nhiều đối tượng quá ha. Thứ nhất là bản thân, thứ hai với những thầy cô mà mình đã từng học và thứ 3 với những người bạn của mình em cũng có trao đổi phản hồi để khi mà bạn hiểu không đúng như em đã hiểu thì em cũng biết cách phản hồi trao đổi cho phù hợp. Vậy việc đọc lại tiểu luận của các bạn khác giúp ích gì cho em? Sao em lại làm thế? Với tâm trạng như thế nào? Do em tự làm hay các bạn đề nghị?</i>
180	32Ti	dạ giống như là Ha với lại C thì tụi em thân với nhau cho nên Ha nói chừng nào viết xong thì Ha sẽ gửi cho em xong rồi nói đọc rồi sửa lại dùm thì em cũng làm như vậy. Nghĩa là tụi em quen luôn rồi đó cô, cũng không có suy nghĩ gì nhiều. Với lại những lần mà bạn gửi bài cho em đọc như vậy thì em cũng có thể nhìn ra

185		những thiếu sót trong bài của mình để em thêm vô hay là em sẽ thấy phần tài liệu mà Ha hay C đọc nó hay thì em có thể tìm, em đọc, em lấy những ý hay trong đó. Nên em thấy thật sự là em khá thích việc đó.
190	33E	<i>tại em có ngại khi trao đổi như thế sẽ làm cho...ý cô muốn hỏi là khi mà mình trao đổi như thế nghĩa là mình trao đổi luôn cả về suy nghĩ, về tài liệu thì sẽ làm ảnh hưởng tới điểm số của các thành viên trong nhóm với nhau hay không? Hay là mình chọn hình thức trao đổi các bài tiểu luận như vậy là vì một lý do khác?</i>
195	34Ti	vì trong quá trình học thì em cũng không đặt nặng điểm số cho nên em thấy chuyện đó cũng bình thường thôi. Em thì muốn rằng tại em đều qua môn hết đó cô. Chứ em không có muốn...tại vì...em đăng kí sắp giờ chung với mấy bạn trong lớp, nếu như một bạn rớt thì bạn đó phải xếp lịch khác nữa, nó không có tiện. Với lại ảnh hưởng tới điểm số em thấy nó cũng không quan trọng lắm. Tại vì phần điểm với em nó không thể hiện được nhiều khả năng của mình, năng lực của mình lắm. Nó chỉ là mức đánh giá nào đó thôi. Nên em cũng không quan tâm tới chuyện đó. Khi mà em trao đổi với các bạn như vậy, em biết thêm được nhiều kiến thức, dù là bạn đó không giỏi viết lách đi chăng nữa nhưng mình cũng học được gì đó từ những cái bài tiểu luận của bạn.
200	35E	<i>có bao giờ em chỉnh bài tiểu luận cho bạn mà kết quả thì bạn tốt hơn rồi em cảm thấy chạnh lòng không? Khi đó thì em phải đối diện như thế nào? Em có những quyết tâm gì cho những lần viết sau hay không?</i>
205	36Ti	cũng có chứ cô. Nghĩa là có những cái lần mà kiểu như em sửa dùm tiểu luận cho C thì điểm C cao hơn. Nhưng mà lúc đó em nghĩ là tại vì là không cũng có một phần công sức của mình trong đó. Cái đó là cái thứ nhất với lại em không có...kiểu như em chỉ đặt mục tiêu cho em, cái lần viết tiểu luận đầu tiên môn <i>Quan sát dự giờ</i> thì điểm của em khá là tốt. Cho nên là em sẽ đặt mục tiêu là trong bài tiểu luận tiếp theo em sẽ được bao nhiêu điểm, là em đặt mục tiêu cho chính em chứ không phải là em so sánh là bài của mình phải cao điểm hơn bài của bạn khác. Em không có đặt như vậy, chỉ là em muốn bài tiểu luận của mình, bây giờ mình phải đạt được mức điểm như vậy nè.
210	37E	<i>theo em các có nên cho viết tiểu luận các môn chuyên ngành không ?</i>
215	38Ti	dạ em thấy là một số môn mình không thể nào cho viết hình thức viết tiểu luận được. Chẳng hạn như môn Nghe-nói là không thể nào viết tiểu luận được rồi đó cô. Với lại phần viết chẳng hạn như là môn Đọc-Viết cũng vậy, nó chỉ là mình đưa một cái đề mình viết mình đánh giá cái năng lực viết của mình. Còn tiểu luận để mình tổng kết lại một quá trình học. Nhưng mà em thấy Nghe-Nói...à những môn chuyên ngành...em nghĩ những môn đó...cá nhân em thì thích được viết tiểu luận. Nhưng mà nếu như mà muốn đánh mạnh vô cái xây dựng các kĩ năng sư phạm thì có thể cộng thêm một phần là thực hành chung luôn. Là sẽ ở nhà viết tiểu luận, xong rồi lên trường thì thực hành, xây dựng kĩ năng giảng dạy hay cái gì đó. Hoặc ở phần <i>Thiết kế chuyên đề</i> thì viết tiểu luận nộp cho cô rồi có một buổi lên để trình bày. Mình phải hiểu thực sự cái mình muốn nói tại vì nhiều khi mình viết ra như vậy mà lúc mà mình trình bày mình lại nảy ra được những ý khác nữa
220		
225	39E	<i>vậy là cô xong phần nội dung thứ nhất. Mình sẽ qua nội dung thứ 2 là cô muốn tìm hiểu về góc nhìn của em về tương quan giữa thói quen viết với quá trình được đào tạo nghề giáo viên ở tại Khoa mình. Em có thấy là việc viết tiểu luận như thế trong quá trình được đào tạo ở Khoa hỗ trợ gì cho em khi em đi thực tập ở năm 3 và năm 4 không?</i>

230	40Ti	dạ trước tiên là về mấy cái kĩ năng mềm đó cô. Thì khi mà viết tiểu luận thì mình phải sử dụng những cái này cái kia. Thì trước hết nó giúp cho em rất là nhiều khi soạn giáo án tại tụi em phải soạn giáo án, đánh máy, thì mình sẽ đánh máy nhanh hơn. Đó là phần kĩ năng mềm nho nhỏ. Còn về trong cái kĩ năng nghề nghiệp á thì khi mà em viết như vậy, mình sử dụng câu cú như thế nào, và khi mà mình nói chuyện với học sinh nên là trong quá trình mình viết báo cáo thực tập, em thấy nó cũng dễ dàng hơn với em. Với lại, nếu mà...tại vì thật sự viết tiểu luận mình thu được nhiều kiến thức hơn là mình thi thực tế. Và những kiến thức đó, thậm chí nhiều cái em tự em tìm được đó cô, thì em sẽ tự nhớ lâu hơn, em dễ dàng áp dụng hơn trong quá trình mình thực tập
235		
240	41E	<i>vậy thì em có thể kể một ví dụ là cho thấy đó là thói quen viết lách là kết quả mà em thu được khi em đi thực tập ?</i>
245	42Ti	chẳng hạn như môn <i>Thiết kế chuyên đề dạy học</i> vừa rồi thì em làm một séance đó có một cái là em làm carte mentale. Dạ thì sau đó lúc em làm giáo án mà em đứng lớp ở cái tiết cô có dự giờ đó cô. Dạ thì ở trong cái tiết đó thì em có áp dụng phần synthèse cho các bạn nữa. Nó giống như là...kiểu như em thấy nó hơi liên quan tí xíu. Và nó à...em học được cái là, tại vì em cảm thấy cái hình thức mà mình làm như vậy nó mới lạ sẽ gây hứng thú cho học sinh. Đó là em áp dụng được những cái mà mình viết trên giấy tờ và em sẽ cố gắng áp dụng nó vào thực tế luôn, để thử xem thế nào. Trước hết là về không khí lớp thì em thấy lớp có vẻ thích và các bạn có cảm như là..lúc đầu, lúc em nghĩ trong đầu rằng chắc các bạn cũng được học hình thức đó rồi. Nhưng mà thực sự khi các bạn đưa ra thì cũng có lỗi sai nho nhỏ, hoặc là các bạn không có đưa những ý chính mà các bạn lại đưa tên ra thành cái ý của mình luôn, đưa tên các bạn trong nhóm vậy luôn. Thì mình sẽ biết được cái thực tế, đó là các bạn đã biết làm hay chưa, giống như là các bạn tự tổng hợp như vậy thì từ từ em nghĩ là các bạn sẽ hình thành thói quen tổng hợp này kia.
250		
255		
260	43E	<i>em có nói trong quá trình viết bài tiểu luận đó, nó giúp cho em có 1 cơ hội xem lại và nhận thức 1 cách khác về những môn học mà trước đây em cho là vô ích. Em có nói ý đó ha và em cho là nó hỗ trợ rất là nhiều trong việc học của em. Em còn nói ý là ở môn <i>Xây dựng kĩ năng giảng dạy</i> á, em có viết nhật kí xong và em cảm thấy là em muốn đến lớp nhiều hơn nữa, và em cũng thấy là thông qua việc mà em viết nhật kí, em khám phá ra được nhiều điểm nổi bật của bạn mình. Thì em có thể cho những ví dụ cụ thể về các ý này không?</i>
265	44Ti	chẳng hạn trước đó thì em học cái môn như <i>Quan sát dự giờ</i> hay là một số môn khác thì em cảm thấy là ủa học mấy môn này để làm cái gì. Nhưng mà vô <i>Xây dựng kĩ năng giảng dạy</i> thì tụi em phải soạn giáo án và phải quan sát lớp cũng như là em quan sát các bạn trong lớp như thế nào. Và em thấy rằng à bắt đầu có liên quan và em đã xâu chuỗi những môn mà mình đã được học lại với nhau. Dạ đó là cái thứ nhất. Cái thứ 2 là em nhìn ra được điểm nổi bật của các bạn bằng cách chẳng hạn như là khi...tại vì bình thường đó là em làm việc chung với lại Ha với C nên là em quen rồi. Nhưng mà ở môn <i>Xây dựng kĩ năng giảng dạy</i> thì cô T ³³ cho tụi em bốc thăm ngẫu nhiên, thì em nhận ra được là một số bạn có những khả năng riêng với lại các bạn đó giỏi lên kế hoạch hoặc là các bạn đó giỏi chuẩn bị hay một số bạn thì kiểu như là mấy bạn đó...trong quá trình thì mấy bạn đó không làm nhiều nhưng là khi đứng lớp thì các bạn đó đứng lớp rất tốt, hoặc là các bạn đó biết cho mình những lời khuyên. Em thấy là mỗi người đều có một thể mạnh riêng, và không ai giống ai hết, và không nên so sánh các bạn với nhau.
270		
275		

³³ Cô T : formatrice chargée le module *Construction des compétences d'enseignement*.

		Bình thường thì em chỉ chơi với những bạn trong nhóm như vậy thôi á. Cho nên là trong trường hợp đó thì em nghĩ rằng cũng có nhiều bạn dễ thương. Dạ
280	45E	<i>trong quá trình viết lách thì em hồi tưởng lại những gì diễn ra ở trên lớp, những trao đổi và trò chuyện với lại các bạn trong lớp hoặc những bạn trong nhóm, thì em phát hiện ra những điểm hay, điểm nổi bật của bạn mình. Vậy thì em có phát hiện ra được những gì mới từ bản thân em nữa hay không?</i>
285	46Ti	mới từ bản thân em ? Dạ thì trước tiên, em thấy thế mạnh của em đó là em dễ lên được cái dàn ý trên giấy tờ và em có thể làm theo nó. Nghĩa là em không tốn quá nhiều thời gian để em lên dàn ý cho bài viết, cũng như là em, em chủ động trong việc tìm tài liệu, em có thể tìm ở nhiều nguồn và cũng dễ sàng lọc hơn. Em nghĩ thế mạnh của em là phần đó.
290	47E	<i>viết lách đối với em nó không phải là một vấn đề và em cũng có nói là em khá tự tin khi viết tiểu luận vì em sẽ không bao giờ rớt môn. Em đặt ra mục tiêu là chỉ cần qua môn cho nên là viết tiểu luận đối với em, cô tạm gọi là khá là tự tin. Thì thuận lợi đó có giúp cho em dễ thích nghi hơn khi mà em xuống môi trường thực tập ở dưới trường phổ thông hay không?</i>
295	48Ti	em thì em không thấy rõ khả năng viết tốt nó có giúp em thích nghi hay không. Tại vì, giống như em không phải là người dễ hoà đồng hay là cảm xúc quá nhưng mà khi mình viết thì mình thể hiện được cảm xúc của mình. Còn trong quá trình thực tập, cái đợt đầu tiên đi là năm 3 thì hồi lúc đó là em khá là rụt rè trong nguyên một nhóm như vậy. Thì lúc đó là Li dọn qua nhà em ở chung đó cô. Cho nên là em thì...tính của Li rất là hoà đồng thân thiện thì Li kéo em đi lên từ từ. Còn qua năm 4 thì em đã trở về đúng với cái trường cũ của mình, lúc đó em thành ma cũ, em quen rồi, cho nên là em không cần phải tốn thời gian thích nghi nữa. Nên em cảm thấy hơi khó trong cái câu hỏi này.
305	49E	<i>cô có ghi lại một số ý từ nhật ký học tập của em. Em có nói là cảm xúc của người giáo viên rất quan trọng, giáo viên thể hiện như thế nào trước mặt học sinh thì điều đó nó sẽ ảnh hưởng tới học sinh. Em có nêu ví dụ là nếu người giáo viên lo lắng thì học sinh sẽ lo lắng, còn nếu giáo viên khó chịu thì học sinh sẽ căng thẳng. Cho nên là người giáo viên thì phải biết kiềm chế, kiểm soát cảm xúc của mình. Đó là những điều em viết trong nhật kí học tập. Em thấy qua hai đợt thực tập vừa rồi thì suy nghĩ đó vẫn còn hay không? Hoặc là em có những ví dụ cụ thể nào để cho thấy là suy nghĩ của em nó có thay đổi ?</i>
315	50Ti	cái suy nghĩ của em nó vẫn còn và em thấy nó còn rõ hơn nữa. Là tại vì tâm lý con người nó dễ tác động đến tâm lý người khác. Giống như là có lần em thực tập, hôm đó em hơi bị choáng đó cô, cho nên lúc em đứng lớp em mơ mơ màng màng em hơi bị choáng và em cảm thấy buổi hôm đó học sinh nó cũng mơ mơ màng màng theo em luôn. Hay là có một ví dụ khác có lần lúc đó là U và T đứng lớp chung với nhau, thì hai bạn có vẻ như là không có thực tập trước á cho nên là T đứng lớp tốn nhiều thời gian rồi U hơi nhẵn mày nhẵn mặt này kia đó cô, thì khi mà em ngồi ở dưới như vậy em cũng cảm thấy căng thẳng luôn mặc dù em biết rằng chỉ là cái tiết giả tưởng và em chỉ ngồi đó thôi, U chỉ là kiểu như là giả làm giáo viên thôi chứ cũng không thể nào phạt tụi em được. Nhưng mà lúc đó em nhìn em cũng thấy hơi căng thẳng tí xíu. Kiểu như vậy. Hay là có lần tự nhiên, lúc đó gia đình C có chuyện đó cô thì C bật khóc trong lớp xong rồi lúc đó em bối rối, rồi em thấy các bạn cũng hoang mang nhìn, rồi ủa tại sao C khóc như vậy. Xong rồi khi mà mình cố gắng mình thu hút các bạn lại để các bạn vẫn tiếp tục bài họ nhưng mà một số bạn vẫn đang bối rối. Kiểu giống vậy nên tâm lý của mình nó sẽ ảnh hưởng rất nhiều đến người khác, nó dễ lây lan. Ở cái lớp đông
320		
325		

		thì nó lại càng dễ lan hơn nữa ở môi trường phổ thông mỗi lớp tới 40, 50 bạn.
330	51E	<i>vậy là em nêu 2 ví dụ. 1 ví dụ là khi em đứng lớp, em tập giảng cho các bạn trong lớp, và 1 ví dụ thứ 2 đó là thực tế khi mà em đối diện với lại học sinh ở dưới trường mà em thực tập. Khi em cảm thấy đang hoang mang trước học sinh như vậy thì lúc đó em có nghĩ là mình cần phải kiểm chế những hoang mang hay em bị choáng á. Lúc đó là mình có suy nghĩ là cần phải kiểm chế hay không? Và mình có lặp lại tình huống đó nữa?</i>
335	52Ti	cái vị trí lúc đó...em bị chóng mặt đó cô. Thì em cũng muốn kiểm chế lắm mà kiểm chế hông được. Em nghĩ rằng là mình nên kiểm chế và nếu như mà được dạy lại cái tiết đó thì, lúc đó em chóng mặt, em giống như là em muốn sụp xuống luôn. Nhưng mà em nghĩ là trong cái tuần hôm đó em nên ngồi tí xíu, thậm chí là em có thể cầm micro và giảng cho các bạn. Em không bắt buộc phải đứng, đi vòng vòng. Tại vì lúc đó thầy cô hướng dẫn của em có nói rằng là khi mình giảng bài thì nên đi này kia, để như là mình có tiếp xúc với lớp nhưng mà trong trường hợp mình choáng quá mà đi không nổi thì có thể ngồi xuống. Mà lúc đó em lại sợ, em không dám ngồi, em cứ đứng em vịn cái bàn em mơ mơ...em lúc đó là về mặt sức khỏe của em. Khi mà em choáng, em mơ mơ, em không nhớ rõ là em nhớ tới đâu, em đang làm cái gì...em....em kiểu như vậy thì học sinh nó cũng mơ màng theo em luôn.
	53E	<i>vậy thì có lẽ là em cũng quan tâm đến biểu hiện tâm lý của mình nó sẽ ảnh hưởng rất nhiều đến tâm lý của người học. Trong quá trình soạn giáo án em có lưu ý đến điều này hay không? Và em có dự trù trước những điều này hay không? Hay là khi mà gặp thực tế đứng lớp thì em mới lưu tâm đến ?</i>
350	54Ti	trong quá trình soạn giáo án thì em chỉ lưu ý rằng câu hỏi em đặt ra có khó quá không, hay là phải làm sao để truyền tải hết được nội dung bài của mình vô trong...cái nội dung bài gói gọn vô trong 45 phút để không bị cháy giáo án. Còn về vấn đề tâm lý thì tại vì trước đó thầy cô sẽ nói là lớp này tốt, hay là lớp này hơi yếu thì em sẽ soạn giáo án dựa vào như vậy và cũng sẽ không đặt quá nhiều áp lực với lớp mà nó yếu hay là không để mà có mấy bài quá dễ đối với lớp mà nó quá giỏi. Kiểu giống vậy đó cô. Thì tại vì với một lớp đông như vậy thì tâm lý nó hơi bị hoà tan với nhau. Nên là đặt nặng thì...khi mà gặp vô thực tế thì trường hợp nào khó quá thì em sẽ giải quyết. Chứ mà trong quá trình soạn giáo án thì em chỉ cố gắng là hoàn thành được nội dung và truyền tải được nội dung phù hợp nhất với lớp đó.
	55E	<i>vậy thì theo em một giáo viên tiếng Pháp có được phép sử dụng tiếng Việt trong quá trình mình dạy không? Và liều lượng sử dụng giữa tiếng Pháp và tiếng Việt nó như thế nào?</i>
365	56Ti	em nghĩ là mình được sử dụng và liều lượng thì tùy theo mỗi lớp. Những lớp giỏi thì mình sử dụng tiếng Pháp nhiều, nhưng mà ở những lớp mà không được giỏi mà mình sử dụng tiếng Pháp nhiều thì các bạn không hiểu bài. Nhưng mà nếu như mà mình sử dụng tiếng Việt ở những phần khó hoặc những phần, ví dụ như những phần dễ mà các bạn không hiểu, mình cứ sử dụng tiếng Việt. Miễn sao các bạn hiểu bài là tốt. Với em quan trọng là học sinh hiểu bài chứ không phải là mình thể hiện mình giỏi như thế nào.
370	57E	<i>vậy một giáo viên dạy ngoại ngữ thì cần những năng lực cơ bản nào? Và em nghĩ là em cải thiện những năng lực nào?</i>
	58Ti	trước hết là khả năng quản lý lớp. Tại vì thật sự trong quá trình thực tập nè, những cái lớp như là ở lớp 6, lớp chỉ có 20 mấy bạn thì em quản lý được, hay

375		như là lớp 9B2 thì nó cũng có 10 mấy bạn nên em quản lý được. Nhưng mà những cái lớp mà quá đông thì thật sự là em không quản lý được. Cái khả năng quản lý lớp là khả năng mà phân chia. Tại vì...em nghĩ một lớp nó giống như một phần phải quy hoạch vậy đó cô. Thì em vẫn chưa quy hoạch được. Em cảm giác như vậy. Một cái khả năng nữa là cái khả năng sử dụng công cụ, supports trong quá trình học, làm sao mà cho một lớp quá đông mình sử dụng hợp lý, một lớp quá ít, mình sử dụng vẫn hợp lý, và sử dụng linh động như thế nào. Nó là những phần mà...ngoài ra còn là về mặt khả năng ngôn ngữ của mình cũng như là khả năng hiểu tâm lý học sinh, rồi khả năng thu hút. Em cảm thấy là giáo viên rất là khó. Có rất là nhiều cái mà mình phải học mà không thể nào hoàn thiện nó luôn được á. Nghĩa là không phải trong 1 năm, 2 năm, 10 năm mà mình phải luôn luôn, luôn luôn hoàn thiện. Tại vì, mọi thứ luôn thay đổi đó cô, mọi cái xu thế đều thay đổi nên mình phải bắt kịp theo nó, bắt kịp theo những cái mới rồi truyền tải những cái mới cho học sinh.
380		
385		
390	59E	<i>vậy em tự đánh giá đã có những năng lực cơ bản nào rồi để có thể bắt kịp với những xu thế mới?</i>
395	60Ti	tại vì em cảm thấy rằng là em là người dễ tiếp thu cái mới. Và khi mà em tiếp thu cái mới đó thì em cũng là người muốn truyền tải cho người khác biết những cái mới đó và truyền đạt cho những người khác. Đó là một cái em có. Thứ hai là về vấn đề...em nghĩ á là một giáo viên thì không nên quá đạo mạo đó cô và nên là một người...không hẳn là một người bạn, mà kiểu như là một người hướng dẫn khiến cho học sinh có thể cởi mở, chia sẻ cảm xúc. Thì những đợt em đi thật tập như vậy đó thì em cảm thấy em làm được những điều đó. Mặc dù em hết thực tập rồi nhưng mà vẫn có những bạn nhắn tin với em nói. Giống như đợt vừa rồi có một bạn, bạn đó ở lớp học của lớp em chủ nhiệm luôn, thì bạn đó không có học giỏi tiếng Pháp. Bạn đó rất khá các môn khác nhưng mà tiếng Pháp bạn đó học rất là tệ luôn. Dạ...có...sau mà thỉnh thoảng bạn đó cũng hay tới hỏi em, xong rồi cuối đợt thực tập, bạn đó nói là bạn đó cảm ơn em, tại vì em kiểu như là em bạn nhưng em vẫn dành thời gian giảng bài cho bạn đó. Với lại bạn đó cũng nói rằng là nhiều khi bạn đó cũng ngại không dám hỏi giáo viên hướng dẫn...á cô Bi ³⁴ á, nhưng mà bạn đó lại thoải mái hỏi em. Em nghĩ đó là thế mạnh của em.
400		
405		
	61E	<i>nghĩa là thế mạnh của mình là mình dễ gần gũi với học sinh?</i>
410	62Ti	em không biết là em có gần gũi với học sinh hay không. Nhưng mà những học sinh em tiếp xúc nhiều, em nói chuyện thì em cố gắng tạo cảm giác cho các bạn đó tin tưởng em được một phần nào. Còn...tại vì tính ra là cũng không tới mức vui vẻ, hoà đồng chơi với các bạn học sinh theo cái kiểu...em không nghĩ là em cũng không dễ hoà đồng với các bạn học sinh lắm đâu cô. Nhưng mà em chỉ muốn là người mà các bạn tin tưởng được và có thể chia sẻ với em.
	63E	<i>vậy phải làm sao để học trò nó tin tưởng mình và có thể dễ dàng chia sẻ với mình nếu như mình không là người dễ gần gũi?</i>
415	64Ti	nghĩa là, em thì em sẽ không hay giỡn với các bạn ở trong lớp. Thực sự như vậy. Nhưng mà trong những cái buổi, chẳng hạn như là giữ lớp mà cho các bạn làm bài tập em thấy bạn nào có vấn đề khó gì đó thì em sẽ hỏi các bạn đó và em đưa ra những chỉ dẫn như vậy như vậy. Hoặc là khi mà trong lớp em có một bạn đó học rất là tốt nhưng mà bạn đó rất là, kiểu như nhát đó cô, tự ti. Nên đợt thi học sinh giỏi, bạn đó thi học sinh giỏi thì cô Bi cũng có kể rằng là bạn đó viết được bài có nhiều đây thôi, viết cái bài viết mà học lực bạn đó ở trong lớp rất là tốt và viết
420		

³⁴ Cô Bi : formatrice de terrain de l'étudiante T.

425		rất là khá. Thì vì bạn đó run nên không làm được. Thì ngày hôm đó về thì em cũng có nói chuyện với bạn đó. Em nói rằng là nếu như mà...tại vì em thấy bạn đó sợ cái thi cử đó cô, thì em mới nói rằng là không có cách nào giải quyết vấn đề ngoài đối mặt với nó. Xong rồi em cũng đưa ra kinh nghiệm của em, tại hồi xưa em cũng sợ thi, xong rồi em cứ đăng kí thi tùm lum hết để em quen cái cảm giác trong phòng thi. Thì em không biết là bạn có làm theo hay không nhưng mà sau lần nói chuyện đó thì bạn cởi mở, nói chuyện với em nhiều hơn.
430	65E	vậy là em nắm bắt được những khó khăn của học sinh và em chủ động trao đổi những khó khăn đó, thì từ đó học sinh mới cởi mở với mình. Đó là một cách tiếp cận với học sinh, và học sinh nó trao đổi, nó thoải mái với mình hơn. Em có đề cập đến trong bài thu hoạch sau đợt thực tập thứ nhất là khi tham gia các hoạt động ngoại khoá, đó cũng là cách để giáo viên với học sinh gần nhau hơn. Em thấy nó còn đúng không vậy? Em có nghĩ nếu sa đà quá vào việc tham gia hoạt động với học sinh thì mình sẽ quên mất phần chính của mình, đó là người giáo viên thì cần phải truyền tải kiến thức liên quan đến môn học ?
440	66T	dạ ở cái ý đầu tiên, hoạt động nó là một cách để giáo viên hiểu học sinh và cũng là cách giao tiếp tốt hơn, thì em đồng ý như vậy, em vẫn nghĩ là như vậy, em vẫn đồng ý với lại ý kiến đó. Tại vì trong một hoạt động á thì học sinh nó giống như là nó được thả đó cô, nó sẽ bỏ mất đi những áp lực học tập và thể hiện được bản thân cũng như là trong quá trình đó thì mình có thể nhận thấy như là có những bạn trong lớp học không tốt nhưng mà những bạn đó vẫn vui vẻ làm phụ mình. Nghĩa là trong giờ học mấy bạn không nghe lời mình nhưng mà trong những hoạt động các bạn vẫn giúp mình làm rất nhiều thứ và mình hiểu thêm về học sinh. Còn về vấn đề mà sa đà quá nhiều vô hoạt động có ảnh hưởng đến mình hay không thì trong quá trình thực tập em không có...không ...đúng ra hoạt động thì cũng có nhiều nhưng mà mình chỉ là một số cái thôi. Nghĩa là trong trường cũng sẽ giới hạn một năm có bao nhiêu hoạt động chứ không đưa nhiều hơn. Còn nếu người giáo viên muốn tự tổ chức hoạt động cho học sinh thì em nghĩ là có thể làm theo kiểu là dạy học theo dự án đó cô. Thì từ đó mình có thể biết được rằng mỗi học sinh có thể mạnh trong việc nào đó không giỏi trong khả năng học thôi mà có thể giỏi về việc vẽ hay là làm những việc khác để giúp nhóm. Thì mình sẽ đánh giá học sinh cách tổng quát hơn.
445		
450		
455	67E	em có nói ý đó là đi thực tập ngoài việc học được chuyên môn thì em cũng học được kĩ năng sống, những bài học làm người từ giáo viên hướng dẫn của mình. Thì em có thể cho vài ví dụ được không?
460	68T	em cảm thấy là Madame Bi là người rất là hoà đồng với học sinh và ở trong lớp của madame Bi giống như là không có khoảng cách luôn đó cô và học sinh rất dễ để mà chia sẻ với mình nhiều thứ. Nên là đó là một cách...nghĩa là không cần...nhưng mà em vẫn không biết là em có đồng ý hoàn toàn 100% với cách của Madame hay không. Tại vì em nghĩ một giáo viên, dĩ nhiên thân thiện với học sinh là tốt. Nhưng mà vẫn nên giữ tí xíu khoảng cách nào đó. Tuy nhiên là cách mà Madame Bi nói chuyện như vậy á thì em cảm thấy là em học được. Với lại những cái Madame xử lý tình huống, chẳng như là có bạn không học bài và trả bài không thuộc trong lớp á, là em thấy Madame rất giận luôn. Nhưng mà Madame vẫn cho bạn đó ngồi xuống và cuối giờ Madame nói chuyện với bạn đó. Nhưng mà hồi trước em học đó có một số lần giáo viên ở cấp 3, những bạn không có học bài đó cô thì giáo viên tức quá, giáo viên chửi nguyên tiết luôn. Khi mà mắng như vậy thì ảnh hưởng tới những bạn xung quanh và cũng làm trễ nãi bài. Mà cái cách mà...tại vì khi mình hẹn bạn đó ra mình nói chuyện riêng như
465		
470		

		vậy thì bạn đó cũng dễ dàng tâm sự mình để mình hiểu bạn đó hơn. Em nghĩ đó là một cách xử sự khéo.
475	69E	mình kết thúc phần số 2 ha. Giờ cô qua phần số 3. Cô muốn tìm hiểu quá trình hình thành bản sắc nghề giáo viên nơi em. Câu đầu tiên cô muốn hỏi là cảm giác của em với vai trò giáo viên qua hai đợt thực tập nó như thế nào?
480	70T	em vẫn thấy nó hơi mông lung đó cô. Là tại vì thực sự trong cái quá trình thực tập vừa rồi thì em có tiếp xúc với lớp, có giảng bài, làm chủ nhiệm cũng như là tham gia các hoạt động. Nhưng mà em nghĩ làm giáo viên không chỉ đơn giản như vậy. Thậm chí là tụi em cũng không hề liên lạc với phụ huynh. Nhưng mà em biết đó, là cô Bi gặp rất là nhiều vấn đề về liên lạc với phụ huynh này kia, nhưng mà cô Bi không để tụi em đụng tới những việc đó. Và em cảm thấy là mình vẫn chưa nắm rõ những công việc mà người giáo viên làm, mình chỉ nắm những công việc chính trong quá trình thực tập vừa rồi thôi. Thì cái này cũng tùy theo giáo viên hướng dẫn có sẵn sàng cho mình làm những cái đó hay không.
485	71E	có phải em thích làm thêm những công việc khác trong quá trình làm giáo sinh? Những việc mà mình không được phép làm hay không?
490	72T	nó 50 50 đó cô. Cái tính của em thì em muốn học được nhiều, em muốn biết được nhiều, em muốn kiểu như là em nghĩ mỗi cái trường hợp xảy ra thì mình sẽ học được cái gì đó từ cái tình huống đó. Nên là em cũng muốn được làm nhiều việc. Nhưng mà công việc chính của em trong đợt thực tập này là gì, và nếu giao cho em quá nhiều việc như vậy thì em nghĩ là mình có hoàn thành được việc đó hay không. Em hơi...50 50, ba phải. Em vừa muốn nhiều việc mà vừa muốn không ảnh hưởng tới việc chính.
495	73E	vậy thì những công việc mà em được giao ở dưới trường thực tập em làm như thế nào? Em có làm tốt không? Và em nghĩ là em có dư thời gian làm những công việc mà em không được phân công nhưng em lại muốn làm?
500	74T	thời gian thì...em nghĩ là nếu đưa thêm thời gian nữa thì em có thể sắp xếp để mình làm thêm. Một phần em thấy là em khá là dễ trong việc linh động, sắp xếp đó cô. Nếu mà cho em nhiều thì em sẽ sắp xếp lại cái thời gian của mình. Còn nếu như mà cho em ít việc hơn thì em sẽ kéo giãn phần em làm những việc của em ra. Nên đưa em nhiều thì em nghĩ là em cũng có thể xoay sở được. Với lại trong một nhóm mà có ba bốn bạn thì tụi em có thể chia công việc ra với nhau nữa mà cô.
505	75E	em vừa trình bày cái nhìn của em về vai trò người giáo viên. Khi này em nói là làm giáo viên cũng rất là khó, tại vì thông qua cái đợt thực tập thì em thấy em vẫn chưa làm hết công việc của một người giáo viên cho nên nó vẫn còn những việc khác đang chờ đón em nếu như mà em là một người giáo viên thực sự. Vậy em có cái nhìn khác về người giáo viên sau hai đợt thực tập so với lúc lần đầu tiên em bước chân vào giảng đường đại học không? Và khác như thế nào?
510	76T	dạ khác nhiều luôn cô. Khi mà em bước chân vào giảng đường đại học thì em mông lung. Lúc đó thậm chí em còn không nghĩ là em sẽ đi được tới bây giờ luôn. Và tại vì trước đó khi là học sinh thì mình chỉ thấy giáo viên đứng lớp giảng bài thôi nên không biết là đằng sau có nhiều công việc đến vậy. Nhưng mà sau khi đi thực tập qua thì em cảm thấy rằng là cái việc đứng lớp một tiết thôi nó đã rất là khó rồi và mình còn rất nhiều thứ xung quanh, cảm giác như là mình phải học rất nhiều thứ, mình phải trau dồi rất là nhiều thì mình mới có thể trở thành một giáo viên được. Nhiều khi bốn năm chỉ là giúp cho mình một hành trang nhỏ thôi nhưng mà, sau này khi mà mình nếu mà mình đi dạy á thì mình phải học
515		

520		thêm rất là nhiều nữa chứ không thể nào hài lòng với kiến thức bốn năm. Chấn chấn không đủ.
525	77E	em có nói một ý trong bài thu hoạch, đó là cái tâm của các thầy cô nơi em thực tập đối với nghề giáo viên. Em cũng nói thêm là những thầy cô ở trong môi trường đó cho em thấy họ là những người rất yêu nghề và tận tụy với nghề. Thì em thấy nhiều đó đã đủ chưa, hay còn những yếu tố nào khác nữa để giúp người giáo viên bám nghề?
530	78T	em không thể trả lời cụ thể câu này nhưng mà em chỉ muốn nói lên suy nghĩ của em thôi. Thì em nghĩ mình muốn làm, mình muốn đi lâu dài với nó thì trước hết là mình phải thích, mình phải có tâm với nó. Thì cái phần, cái việc mà có tâm với nghề, tâm huyết với nghề, thì nó rất là quan trọng. Nhưng mà thỉnh thoảng em nghĩ rằng có tâm thôi chưa đủ. Tại vì có nhiều tác động tới, chẳng hạn như là về gia đình, hoàn cảnh, mình không thể nào mình nói chắc được việc mà có tâm có đủ để cho một giáo viên bám nghề.
535	79E	vậy thì em thấy là suốt 4 năm được đào tạo tại khoa, rồi hai đợt thực tập ở dưới trường phổ thông mình tiếp xúc với học sinh, giáo viên là cái nghề mình được đào tạo thì nó có làm cho em thay đổi tính cách không? Và những thay đổi đó là gì?
540	80T	trước hết đó là thay đổi về tính cách, em thấy là em tự tin hơn. Ở cấp 3 em học, nếu mà có đưa cho em những cái bài thuyết trình á, thì em sẽ thuyết trình. Ý là em chỉ làm những công việc phía sau chứ không muốn đứng lên thuyết trình. Nhưng khi mà lên đây thực tập thì, em sẵn sàng đứng lên thuyết trình nếu như mà mấy bạn phân hay không phân gì cũng được, em thoải mái hơn trong điều đó. Cũng như là hồi trước, em cứ sợ giơ tay để nói lên ý kiến của mình. Nhưng mà trong quá trình này thì em dám là điều đó, em dám xung phong. Chẳng hạn như là khi mà cô hỏi nhóm nào thuyết trình đầu tiên á, thì em cũng muốn mình là người thuyết trình đầu tiên, em tự tin thể hiện bản thân mình tốt hơn. Với lại em thấy em nhìn mọi thứ nó...giống như là...bây giờ trong đầu em luôn mặc định đó là ai cũng có thể mạnh riêng của mình và không phải ai cũng xấu hết, không phải ai cũng tốt 100% nên là không thể đánh giá con người khi mà so sánh người này với người kia, em chỉ nghĩ đơn giản rằng đó là muốn so sánh thì hãy so sánh mình với lại cái quá khứ của mình, xem là mình tốt hơn như thế nào, mình thua như thế nào. Kiểu như vậy. Nghĩa là trong...về cái quá trình làm người đó cô thì em thấy là em trưởng thành hơn 1 tí xíu. Còn về kiến thức thì giống như là cái vốn nơi mình học thì chắc chắn phải hơn được hồi trước nhiều.
555	81E	vậy thì em thấy em có thay đổi trong suy nghĩ, tính cách của mình. Trước đây thì mình không có chủ động giơ tay thực hiện điều gì, nhưng mà bây giờ mình chủ động mình làm việc đó là do môi trường học tập nó tạo cho mình thuận lợi. Hoặc là cũng có khi em tự tin với kiến thức mình có được, cho nên mình sẽ mạnh dạn hơn. Có phải vậy không?
560	82T	nói về kiến thức thì tại vì, thực sự là so với hồi cấp 3 thì em không có học giỏi bằng, nghĩa là kiến thức em có nhiều hơn nhưng mà em không có giỏi như hồi cấp 3. Nhưng mà em vẫn tự tin tại vì em nghĩ mình có thể mạnh gì đó và mình sẽ hơn người khác ở chỗ nào đó và mình phải học người khác ở chỗ nào đó. Cho nên là em cứ...với lại đó là em nghĩ là học mà, cho nên là không có sợ sai. Với lại em nghĩ cũng thoáng đó cô. Bây giờ em nghĩ thoáng hơn hồi trước cho nên là em không có ngại cái gì hết. Chứ không phải em tự tin về phần kiến thức của em.
565		
	83E	cô nghĩ là em tự tin về cái khác, em phát hiện ra 1 số thế mạnh của mình và mình

570		tự tin với thể mạnh đó nó sẽ lấp những cái mình cho là còn hạn chế và nó là cái bù trừ. Vậy thì rốt cuộc là mình cũng không có đi sau ai hết, vẫn có lúc mình đi trước, có lúc mình đi sau nhưng nếu xếp cùng thì mình vẫn được đi và vẫn đi cùng với đa số các bạn. Cô diễn giải vậy đúng không?
575	84T	dạ đúng rồi đó cô. Nghĩa là mỗi người có một quỹ đạo riêng của mình, mình chỉ việc tiến lên thôi, mặc kệ người khác xung quanh như thế nào. Có người đi nhanh nhưng chưa chắc đã chắc, có người người ta giỏi ở chỗ này, người ta thể hiện tốt nhưng mà ở mặt khác chưa chắc người ta đã bằng mình. Mỗi người đặt mục tiêu nó khác nhau đó cô. Cho nên hồi trước thì, học cấp 3 thì em khá là so đo về điểm số cũng như là em chú ý đến nhiều người xung quanh, xem người ta như thế nào, người ta đánh giá mình như thế nào, người ta có cái gì. Nhưng mà bây giờ thì em không có còn nghĩ đến cái chuyện đó nữa. Nghĩa là khi học, em chỉ nghĩ rằng là mình học được cái gì, mình biết được cái gì, và sau này những cái này có thể giúp cho mình khám phá được những cái gì nữa. Tại vì đối với em, em cảm thấy có nhiều thứ em chưa biết, nên là em chỉ muốn học để mình biết thêm biết thêm. Chứ em không đặt nặng điểm số, em cũng không muốn nghĩ là học để mình hơn người này người kia, hay là sau này ra trường mình có thể tìm được một công việc. Em không có nghĩ điều đó. Em chỉ nghĩ là em học tại vì em muốn học tiếng, em thích học mà thôi, nên là em cũng tự tin nữa, em không có đặt nặng nữa cô.
580		
585		
	85E	vậy em có hài lòng với thay đổi này không?
	86T	có chứ cô, em thấy hài lòng nhiều. Tại vì mình thấy nhẹ nhàng hơn, không có phải ganh đua, áp lực trong cái học, mọi thứ nó thoải mái hơn.
	87E	em thấy mình phù hợp với nghề giáo viên không?
590	88T	em không biết nữa cô. Kiểu là khi mà em đi dạy thì em cũng có thích việc đi dạy. Nhưng mà em cũng không biết sau này em có thể đi dạy được hay không. Nó hơi mong lung tí xíu. Chỉ khi mà làm thì em vẫn cố gắng làm hết sức của mình. Em chỉ nghĩ như vậy thôi chứ không có chắc là sau này có muốn là giáo viên hay không, nhưng mà em quan niệm rằng khi mà mình đứng lớp mình truyền đạt kiến thức thì nhiệm vụ đó nếu như mà mình truyền đạt sai thì đi luôn, hỏng luôn. Cho nên em chỉ cố gắng làm cho các bạn hiểu chỗ đó, hiểu đúng. Vậy thôi chứ em cũng không có suy nghĩ quá sâu sắc nhiều vấn đề rằng là sau này mình phải làm giáo viên hay gì đó.
595		
600	89E	nếu như mình không thể theo nghề, thì em sẽ động lại điều gì sau bốn năm học tập, làm việc ở khoa mình?
605	90T	trước hết là, em học được cách đối nhân xử thế. Thứ hai là giống như từ từ em đang hoàn thiện bản thân em hơn, em tự tin hơn, em thoải mái, em không có còn phải quá...dùng cái từ là sân si đó cô. Thì không có còn những cái kiểu đó. Cấp 3 em vậy đó cô, em ganh về điểm số này kia. Nhưng mà bây giờ em không có còn như vậy nữa. Với lại trong quá trình học thì em học được nhiều kiến thức tiếng Pháp và đối với em, ngôn ngữ nó là một cách mình khám phá thế giới và em cảm thấy ngôn ngữ là một phương tiện để em khám phá thêm được nhiều cái nữa hơn. Nó sâu động lại. Sau bốn năm học em cảm thấy là em có thể khám phá được nhiều thứ hơn và những cái em học đó là cách để cho em khám phá những cái mà em muốn sau này. Nghĩa là việc học nó giống như là nó mở cho em một trang mới, kết thúc việc học bốn năm đại học nó sẽ mở ra cho em nhiều cái mới. Kiểu giống vậy.
610		
	91E	mình được đào tạo làm giáo viên, nếu như mình không thể làm giáo viên thì em

		có cảm thấy tiếc bốn năm mình đã dành cho nó không vậy?
615	92T	dạ không cô. Tại vì lúc mà em đặt chân vô trường em cũng không nghĩ em muốn làm giáo viên. Và bây giờ học xong thì em cũng không nghĩ rằng mình có hợp với giáo viên hay không nữa, nghĩa là em nó mông lung. Nhưng mà trong 4 năm học đó thì em học được nhiều cái. Cho nên là em không thấy có gì để tiếc hết trơn.
	93E	cô không còn gì để hỏi. Em muốn nói gì thêm không?
620 625	94T	trước tiên đó là em cảm thấy cái buổi nói chuyện như vậy rất là thú vị, bởi vì mình được nói những suy nghĩ của mình. Và cũng như là em hiểu hơn một tí xíu. Tại vì bình thường ở trong lớp cô với em cũng không có hay trao đổi nhiều thứ đó cô. Cho nên là qua buổi này em thấy em hiểu được một tí xíu và nói chuyện thoải mái với cô hơn. Hiểu tí xíu về cô và hiểu cái cách cô đặt câu hỏi. Tiếp theo là em cũng cảm ơn cô trong suốt 4 năm qua đã làm cố vấn học tập của tụi em. Cuối cùng là em chúc cô hoàn thành tốt luận án tại vì khi em luận án này đó cô, em hơi mông lung, em tự làm rối bản thân em trong cái đề tài, dạ, tại vì em cũng hơi thắc mắc không biết sau này sản phẩm hình thành của cô nó như thế nào
630	95E	thật ra cô thấy nó không mông lung. Ưu tư của em cũng chính đáng thôi tại tên đề tài nó quá cô đọng. Nếu như em muốn thì sau cô hoàn thành luận án cô sẽ gửi cho em đọc. Chỉ có điều là có kiên nhẫn để đọc hay không. A đúng rồi, cô biết là em rất thích đọc. Thì đó chắc là phải chờ ba bốn năm nữa nha
	96T	dạ không, không có sao đâu cô
635 639	97E	mình vẫn giữ liên lạc với nhau, đúng không? Nếu lúc đó em còn hứng thú thì cô sẽ gửi cho đọc, chỉ sợ nó quá dài, em ngại đọc thôi. Cô cũng cảm ơn em vì đã dành thời gian cung cấp thông tin quý báu phục vụ đề tài nghiên cứu của cô. Cô cũng chúc em sắp tới sẽ đạt được điều mình muốn trên con đường chọn nghề. Mong là những dự định em muốn thực hiện cho việc học lẫn việc làm sẽ thành hiện thực. Mình kết thúc buổi phỏng vấn ở đây ha

ANNEXE 16 – ENTRETIEN AVEC L'ÉTUDIANTE N : Ent-N

- *E pour désigner l'enquêtrice, N pour désigner la personne interrogée.*
- *Le discours de l'enquêtrice, souvent peu longue, est en italique pour mieux distinguer de celui de la personne interrogée.*

N° Ligne	N° Échange	Entretien avec l'étudiante N Durée : 58'37"
	1E	chào N, cảm ơn em đã nhận lời tới buổi phỏng vấn ngày hôm nay. Như là cô có trao đổi với em qua mail đó thì cô đang nghiên cứu đề tài về quá trình thực hành nghề giáo viên của sinh viên khoa tiếng Pháp trường đại học Sư phạm. Bây giờ em đã sẵn sàng trả lời câu hỏi chưa ?
5	2N	dạ có
	3E	nội dung buổi phỏng vấn có 3 phần lớn. Phần đầu tiên cô muốn biết về góc nhìn của em trong quá trình em viết bài tiểu luận ở khoa. Em có thể liệt kê những môn chuyên ngành đã thực hiện bài tiểu luận không ?
10	4N	thì theo trí nhớ của em là hiện giờ có môn <i>Phương pháp quan sát dự giờ</i> , môn <i>Xây dựng kỹ năng giảng dạy</i> rồi môn <i>Phát triển chương trình môn tiếng Pháp</i> . Hiện tại em nhớ được như vậy thôi
	5E	vậy khi em viết những bài tiểu luận như vậy em thấy em có những khó khăn nào hay không?
15	6N	theo em cái khó khăn lớn nhất là tại vì thường em hay suy nghĩ nhiều nên trong quá trình viết em thường dành nhiều thời gian để chuẩn bị cái sườn bài, dàn ý đúng với yêu cầu của tiểu luận đó. Vì thời gian chuẩn bị thì nhiều nên thời gian dành cho bài viết khá là hạn chế, ý là em không có phân bổ thời gian hợp lý nên khi tới phần viết thì em hơi gấp rút, gấp gáp nên là em cũng không có hoàn thành phần chuẩn bị như đã làm thì em sẽ có những phần em viết hơi sơ sài, thì chỉ cảm thấy là trong quá trình chuẩn bị, suy nghĩ đó phải chuẩn bị quá lâu
20		
	7E	vậy khâu chuẩn bị là một trong những khó khăn mà em gặp phải. Vậy khó khăn này có được giải quyết khi em viết bài tiểu luận thứ 2 thứ 3 không ?
25	8N	dạ một phần là cái đặc thù và hoàn cảnh em làm các bài tiểu luận nó cũng có khác nhau. Với những môn em cảm thấy em đã theo sát môn học và giảng viên cũng chia sẻ rất là nhiều và em có thể tiếp thu ngay qua từng buổi học thì em cảm thấy em viết khá là nhanh và chiều hướng suy nghĩ của em cũng nhanh hơn. Với lại đồng thời là những môn học sau nó được phát triển từ những môn học trước thì có những cái em đã nắm vững rồi thì em liên kết nó lại một cách nhanh hơn thì rõ ràng là phần chuẩn bị để biết thì cũng thấy là quen hơn, dễ dàng hơn
30	9E	vậy thì trong lúc viết, việc viết lách bằng tiếng Việt đó có khó khăn gì hay không hay mình viết một cách trơn tru ?
35	10N	với em thì việc viết tiếng Việt không phải là 1 khó khăn tại bình thường thì em cũng có thói quen là nói nhiều, từ nhỏ thì em cũng có thói quen là viết nhật ký. Nhiều khi khả năng viết lách thì không quá khó khăn chỉ là cố gắng trau chuốt lại ngôn ngữ, nhất là về từ vựng thì em phải chọn lọc lại để mình sử dụng một cách chính xác theo chuyên ngành mình đang theo học nữa, cái môn mà mình đang viết tiểu luận

	11E	vậy thì khi viết em có đặt ra mục tiêu nào không ? Có lo lắng, nghĩ ngợi, những yếu tố nào tác động đến quá trình mình viết ?
40	12N	khi mà viết thì bây giờ em cũng không nhớ là mình có đặt ra mục tiêu nào không. Em chỉ có một thói quen là lúc nào em cũng phải xác định đề, xác định yêu cầu của tiểu luận là gì, có bao nhiêu phần và em cũng cố gắng đặt mình vào hướng giáo viên, à với lại em cũng so sánh với cái mục tiêu của học phần đó để mình xác định cho chính xác hơn cái yêu cầu của tiểu luận này. Thì em thấy với cách làm như vậy thì cũng có định hướng, biết cách sắp xếp, phân tích, phân bổ những gì em đã học được vào đúng từng phần để nó không có bị lan man và cũng không bị lạc đề. Thì nói chung là em cũng chỉ có dựa vào yêu cầu của tiểu luận và yêu cầu của học phần để làm chứ cũng không rõ là có đặt mục tiêu gì cho bản thân hay không. Với lại em cũng nghĩ là qua tiểu luận thì em cũng thể hiện nhiều suy nghĩ của bản thân, tức là với những bài kiểm tra thông thường, kiểm tra kiến thức thì nó rất là khó để em thể hiện được. Em thấy như vậy
45		
50		
55	13E	mục tiêu mà cô muốn hỏi ở đây là mình có nghĩ phải đạt điểm cao nhất có thể, tốt nhất có thể, làm vừa ý thầy cô phụ trách bộ môn hay không? Tại vì để đáp ứng yêu cầu của đề đáp ứng hình thức đánh giá của thầy cô này thì buộc lòng em phải chọn lựa một cách viết khác. Ý cô nói ảnh hưởng là như vậy. Ví dụ như em biết thầy cô không thích điều này nên em không nói. Chẳng hạn như vì muốn đạt điểm cao mà em phải nói điều này cho vừa ý thầy cô chứ không phải là viết những điều em muốn viết
60	14N	thì đúng là trong quá trình em phân tích đề thì em cũng có xem xét những yêu cầu của giảng viên. Nhưng thực ra thì em cũng chưa gặp trường hợp nào em thấy là em muốn viết vấn đề đó mà em thấy thực sự cần viết, nó đúng đắn cần thiết cho một người giáo viên đang hình thành các kỹ năng sư phạm mà. Có những cái em thấy nó cũng rất là đúng, có những cái khi mà về cuối thì em cần phải nghiên cứu lại cần đọc tài liệu lại thì khi đọc lại như vậy thì em thấy là biết thêm nhiều thứ, không cảm thấy là bị gò bó phải làm theo ý của thầy cô
65		
	15E	thì cô hiểu là khi viết em viết một cách tự nhiên thôi chứ không phải nghĩ ngợi nhiều về các yếu tố khác, em tập trung nhiều về yêu cầu của đề bài hơn. Vậy thì sau những lần viết tiểu luận như vậy em nghĩ mình học được những gì?
70	16N	em thấy cái đầu tiên em học được là em tự hệ thống được kiến thức đã học một cách rõ ràng. Thường thì em có thói quen là ghi chú tất cả những gì mình suy nghĩ, mình học nhưng mà nhiều khi em viết cũng rất là tràn lan đại hải. Và nếu như không viết tiểu luận thì mình cũng không thống kê được những gì đã học thì em thấy đó là cái hay nhất. Tiếp theo là em có thể thể hiện suy nghĩ, kiểu như là từ tiểu luận khiến em phải suy nghĩ nhiều hơn, từ công việc nhỏ nhưng nó lại rất quan trọng trong việc em đứng lớp sau này hay không hoặc là em có thể giảng dạy một bài học nào đó. Ngoài ra em cũng thích đọc nên có những cái em chưa hiểu thì em lại đi tìm đọc nhiều hơn. Như vậy là vừa liên kết được những gì mình học vừa biết thêm những cái mới, dùng từ ngữ nó chính xác hơn, em cũng không cần phải giải thích dài dòng, paraphrase nó ra cái câu từ một từ nào đó mà trong quá trình tìm tài liệu tìm từ ngữ nó phù hợp. Nói chung là em vẫn rất là thích viết tiểu luận cho dù là viết rất là mệt
75		
80		
	17E	mệt cái gì ?
85	18N	dạ mệt là cũng tại do em suy nghĩ nhiều quá nên cũng cảm thấy áp lực về mặt thời gian, với lại các vấn đề nhiều khi mình viết cảm thấy vẫn còn sơ sài quá nên cũng không có hài lòng thì phải cố gắng hỏi lại bạn hoặc là tìm hiểu. Có những

		bài mình chưa có kịp viết ra thì cảm thấy hơi bức bối chút xíu nhưng mà dù sao nó cũng có khoảng thời gian dài, cũng đủ. Em thấy như vậy thì thích hơn là làm bài kiểm tra thôi (<i>cười</i>)
90	19E	có bao giờ suy nghĩ là mình mất thời gian quá không ? và nếu nhiều môn cùng lúc đều yêu cầu phải viết tiểu luận thì có làm cho mình cảm thấy khó chịu ?
95	20N	um cái khoảng thời gian mà em thấy mệt nhất là viết 2 cái tiểu luận trong cùng 1 học kỳ. Đang viết cái này phải nhảy qua tại vì phải biết cân đối thời gian chứ không là không kịp thì phải nhảy qua cái khác thì có hơi nhiều khi quay lại bài khác thì có hơi bối rối tí xíu thì cũng hơi ờ ... khó khăn nhưng mà em thấy nó cũng không phải là vấn đề quá lớn thì dù sao thì phần chuẩn bị của em em cũng đầu tư, trong quá trình học thì em cũng theo sát tiến trình học của thầy cô giảng dạy nữa nên em cũng không có quá là bơ vơ, quá là mệt khi làm, phải viết tiểu luận
100	21E	nếu vậy chỉ là vấn đề thời gian thôi ha. Khi mà mình chuyển từ môn này sang môn khác mình là cần thời gian để đọc lại những gì mình đã viết. Thì cô nghĩ là làm sao cho có tính mạch lạc nó mới là khó khăn. Vậy em nghĩ sao nếu tất cả những môn chuyên ngành của hệ sư phạm đều đánh giá sinh viên bằng hình thức viết tiểu luận thay vì ngồi làm bài làm cuối kỳ tại chỗ? (<i>im lặng</i>) câu hỏi của cô nó không rõ ?
105	22N	dạ em đang cố gắng tìm ra một ví dụ tại em không có nhớ các môn lắm. Thì ... cá nhân em vẫn rất là thích viết tiểu luận, em sẽ dựa vào yêu cầu của tiểu luận nhưng em không bị gò bó vào các yêu cầu đó vì thực ra em vẫn thể hiện những gì em đã học, tiếp thu được, tại vì khi mà thầy cô giảng mỗi người có thể tiếp thu một cách khác nhau đọng lại một cách khác nhau và từ những cái đọng lại đó qua sự trải nghiệm của cá nhân thì có những kết luận khác nhau nữa nên em thấy... về cách đánh giá sẽ đúng theo tiếp nhận của cá nhân hơn, gọi là đa dạng hơn... Em nghĩ là đánh giá được nhiều mặt hơn, dạ. Nhưng mà nếu tất cả những môn chuyên ngành đều viết tiểu luận thì mà dàn trải, dạ thì sẽ là một gánh nặng trừ phi là trong học kỳ chỉ học 1-2 môn thôi, vừa học xong môn này thì viết tiểu luận ngay rồi học sang môn khác thì... em cũng không rõ là có liên kết được không. Thì như vậy em thấy sẽ đỡ hơn là dồn cùng lúc 1 học kỳ lại viết 4-5 cái tiểu luận thì (<i>cười</i>) không thể
110		
115		
120	23E	thì những môn chuyên ngành là môn chuyên ngành sư phạm đó. Từ học kỳ 4 là sẽ bắt đầu viết tiểu luận và sẽ rải rác cho đến học kỳ 7. Thì cứ trung bình 1 học kỳ như vậy là có khoảng 1 tiểu luận. Càng lên cao thì có học kỳ sẽ viết 2 tiểu luận để đánh giá cuối kỳ. Nhưng có lẽ học kỳ mà viết tiểu luận nhiều nhất là học kỳ 7, thì đó cũng là học kỳ gần nhất của em nên nó cho mình cảm giác là sao nhiều quá. Em còn nhớ những bài tiểu luận đã viết ở học kỳ 7 không ?
	24N	um, ờ..
125	25E	giờ cô nhắc nha
	26N	dạ em không nhớ
130	27E	là môn <i>Phân tích tác nghiệp</i> nè, môn <i>Đánh giá trong giáo dục</i> và kể nữa là môn tốt nghiệp <i>Thiết kế chuyên đề dạy học</i> . Cả 3 môn đều thuộc về chuyên ngành sư phạm hết buộc mình phải viết trong vòng một học kỳ. Em có cảm thấy học kỳ đó bị quá tải không và những tiểu luận đó được viết bằng tiếng gì ? tiếng Việt hay tiếng Pháp là thứ tiếng mình được đào tạo ?

135	28N	dạ có môn <i>Thiết kế chuyên đề dạy học</i> là viết bằng tiếng Pháp. Đúng là em cảm thấy rất là áp lực vì viết bằng tiếng Pháp, vì dù sao thì viết tiếng Việt ở em không có bị áp lực về mặt viết lách lắm. Khi chuyển sang tiếng Pháp thì lại qua một mảng khác khi mà phải trau chuốt về ngữ pháp, từ vựng nói chung là cả tiếng Pháp nữa thì cũng khá là áp lực và em cũng dành thời gian khá nhiều cho phần viết tiếng Pháp. Gặp môn như vậy thì kéo thời gian cho phần <i>Phân tích tác nghiệp</i> bị hạn chế lại thì em cũng biết là khả năng viết tiếng Pháp của em nó còn hạn chế nên em tự phân bổ thời gian cho nó nhiều hơn nhưng được cái cũng dễ dàng là em đã nắm được phải viết như thế nào, có những nội dung gì và cũng được chuẩn bị từ trong lúc học, trong quá trình học rồi thì có những từ, từ vựng cũng không quá khó khăn để viết consigne. Nhất là cái phần consigne thì sẽ phải dò đi dò lại nhiều rồi cả cái phần lời dẫn, viết phần kết luận. Khá là mất thời gian tại vì chủ yếu là phần viết tiếng Pháp chứ không phải là phần suy nghĩ nội dung
145	29E	nếu được chọn, em có muốn sẽ tập tành viết những bài tiểu luận bằng tiếng Pháp ở những năm cuối không hay là em vẫn muốn viết nó bằng tiếng Việt ?
150	30N	thì em nghĩ đã là môn gần cuối mà lại là môn tốt nghiệp nữa thì viết bằng tiếng Pháp là hợp lý vì em nghĩ ít nhất mình cũng thử thách mình ở mức độ khó hơn để mình cố gắng phát triển chứ không thể cứ viết lách bình thường bằng tiếng Việt thì mình không có ... em sẽ không cố gắng tìm hiểu qua tiếng Pháp được nữa. Với lại cái việc viết tiếng Pháp như vậy nó cũng rất là cần thiết. Khi mà viết chuyên đề như vậy em cảm thấy phần consigne rất là bổ ích và thiết thực khi mà soạn giáo án sau này. Em vẫn có thể xài được ngay bởi vì em đã biết cách viết câu đó rồi thì em sẽ tự tin là em viết đúng vì em đã tra cứu rồi. Nói chung là nó sẽ tạo cho mình nguồn tài liệu cá nhân và em thấy... nó là hợp lý và cần thiết
155	31E	cô xong phần thứ nhất. Mình qua phần thứ 2. Cô muốn tìm hiểu tương quan giữa thói quen viết tiểu luận hoặc là nhật ký học tập với việc thực hành nghề giáo thông qua 2 đợt thực tập. Em có thể cho biết việc viết tiểu luận có hỗ trợ gì trong quá trình em đi thực tập dưới trường phổ thông ?
160	32N	em nhớ ra đầu tiên giúp ích cho em khi đi thực tập là em có một nguồn tài liệu cá nhân để sử dụng ngay mà mình không phải soạn mới. Ví dụ như một phiếu định hướng cho mình quan sát dự giờ. Nhất là ở năm 3 nếu không học viết tiểu luận cho môn <i>Quan sát dự giờ</i> thì có thể khi em vào dự giờ một tiết em sẽ không biết mình phải chú ý điểm nào, cần rút kinh nghiệm ở những mục nào, phân biệt ở những mục nào để mình không bị rối, mình có thể xác định cụ thể hơn là mình cần phải cải thiện cái gì, và mình có thể học được những gì từ thầy cô. Hoặc là, à thì với lúc soạn giáo án cũng vậy, lúc soạn giáo án chẳng hạn ở môn <i>Xây dựng kỹ năng giảng dạy</i> lúc mà mình nhận xét chẳng hạn thì lấy từ cái kinh nghiệm của mình trong lúc soạn giáo án hoặc là kinh nghiệm đứng lớp được rút kinh nghiệm từ các bạn khác nữa, chứ không phải nhận xét hoàn toàn với thực tế 100% à...
165	33E	môn <i>Phân tích tác nghiệp</i> có hỗ trợ gì em trong lúc đi thực tập ? Còn môn <i>Đánh giá trong giáo dục</i> nữa ? hoặc là môn <i>Thiết kế chuyên đề</i> chẳng hạn. Đó là những môn mình đã học qua.
170	34N	dạ thì ở...
175	35E	em có thấy đó là những bước chuẩn bị cho thực tập ? Những bước chuẩn bị đúng thời điểm hay không ?
	36N	dạ tại vì theo em thấy có những cái đã được đề cập từ môn <i>Xây dựng kỹ năng giảng dạy</i> là cũng có thể đề cập tới rồi nhưng mà chỉ là thầy cô không có thời gian đào sâu được hết tất cả mà khi qua môn <i>Phân tích tác nghiệp</i> thì phân tích

180		sâu hơn, các bạn có thể đào sâu hơn, chia sẻ từng trường hợp hơn. Em thấy như vậy là hợp lý vì thực tập ở năm 3 là yêu cầu đứng lớp chỉ 1-2 tiết thôi thì yêu cầu như vậy cũng không quá nhiều nên là em thấy sinh viên sẽ bị thiếu kinh nghiệm. Mà khi qua đến <i>Phân tích tác nghiệp</i> và <i>Thiết kế chuyên đề dạy học</i> khi mà yêu cầu nó nhiều hơn thì các bạn có thể chia sẻ nhiều thứ hơn từ những trải nghiệm thực tế thì tiếp tục qua đến thực tập sư phạm 2 thì vì mình phải đứng nhiều tiết hơn thì mình đã có những trải nghiệm trước đó rồi thì đương nhiên bây giờ mình sẽ phải đứng nhiều tiết hơn thôi thì em thấy như vậy là hợp lý, em thấy không có gì là khó khăn. Em không thấy là môn <i>Phân tích tác nghiệp</i> hay <i>Thiết kế chuyên đề dạy học</i> bị trễ so với thực tập 1
185		
190	37E	vậy là cũng có ít nhiều gì đó có bước chuẩn bị cho đợt thực tập 2, đúng không ?
	38N	dạ dạ
	39E	vậy em thấy trong quá trình thực tập có hoạt động nào là thói quen, kết quả của việc viết nhật ký hay không ? tại cô thấy em suy nghĩ rất nhiều trong quá trình viết nhật ký. Viết tiểu luận có hỗ trợ cho mình trong lúc đi thực tập không ?
195	40N	dạ có em thấy bước nào cũng dính dáng đến việc viết tiểu luận (cười) nhiều khi em còn gỡ tiểu luận ra để coi lại tại vì em cũng không có nhớ ...
	41E	lúc mà mình đi thực tập đó hả ?
200	42N	dạ thường thì em hay mở tiểu luận của <i>Xây dựng kỹ năng giảng dạy</i> và <i>Thiết kế chuyên đề dạy học</i> chủ yếu là để tham khảo cái phần consigne. Còn thì phần <i>Xây dựng kỹ năng giảng dạy</i> chủ yếu xem lại các bước, rồi thì viết phần mục tiêu, rồi xây dựng cái démarche nhiều khi em cũng xem lại để đảm bảo là mình không có viết sai, dạ và cũng xây dựng cái démarche, nói chung là cách tiếp cận không đúng đó...
	43E	để mình đi đúng hướng ?
205	44N	dạ là nhiều khi cũng có những lưu ý nhỏ nhỏ nào đó. Ví dụ như là cách đưa ra bài tập, bài tập này đưa ra trước thì nó có vẻ khó cho học sinh so với bài tập sau. Tự nhiên em cũng thấy là mình nhớ nhớ mình đã thấy trường hợp này rồi thì em sẽ đổi bài tập này thành một dạng khác hơn. Hoặc có những dạng bài tập mà các bạn đưa ra khá là hay thì em cũng có coi lại, dạ
210	45E	vậy theo em việc viết lách như vậy có giúp cho em thích nghi với môi trường thực tập ? Có khác giữa thực tập 1 và thực tập 2 hay không ?
215	46N	em có thể khẳng định là nó giúp cho em thích nghi vì trong quá trình viết lách là bắt buộc em phải suy nghĩ tới nhiều vấn đề sẽ diễn ra khi đứng lớp, khi soạn giáo án các kiểu, trong khi giảng dạy. Và đối với thực tập sư phạm 2 so với thực tập sư phạm 1 ờ thì em cũng không biết nói sao nữa nhưng cho dù là thực tập sư phạm 2 phải soạn với mật độ nhiều tiết như vậy tuần nào cũng phải soạn từ 1-2 giáo án và soạn liên tục trong khi thực tập 1 chỉ soạn 1-2 tiết thì có thể nhiều khi có đến 2-3 tuần để soạn 1 giáo án thôi thì em vẫn có thể thích nghi được, tức là em thấy vẫn có thể tự soạn giáo án. Rõ ràng là có kết quả của việc em đã suy nghĩ một cách thấu đáo, chẵn chu cho một kỹ năng ờ từ việc viết tiểu luận. Soạn giáo án cũng vậy thì viết consigne cũng tập thói quen là viết cho nó chi tiết, rồi viết démarche ra rồi viết déroulement cũng đã có thói quen rồi đó thì em cảm thấy thực tế khi mà soạn giáo án, mới đầu thì cũng có khó khăn thì tại không có thói quen viết tiếng Pháp liên tục thôi, tại có nhiều kiến thức mới thôi thì mình dành thời gian tìm hiểu nhưng mà về mặt kỹ thuật đó thì em cũng không có quá
220		
225		

		là đuối
230	47E	thì đúng là khi cô đọc lại nhật ký học tập của em thì cô thấy em quan tâm đến 2 vấn đề lớn : thứ nhất là soạn giáo án như thế nào, thứ 2 là đứng lớp ra làm sao. Thì đó là 2 trải nghiệm em tập trung rất nhiều trong quá trình viết. Vậy khi đi thực tập em còn những lo lắng này không ? « lo lắng » là từ em dùng trong nhật ký học tập đó nha. Đợt thực tập vừa rồi em còn những lo lắng này hay có những yếu tố khác làm cho em quan tâm hơn ?
235	48N	để em nhớ lại (<i>suy nghĩ</i>) ở em thấy cái lo lắng nhiều hơn về giáo án và đứng lớp là về mặt kiến thức tại vì ở thực tập 2 thì khi mà đứng lớp với một lớp song ngữ thì em bị áp lực về mặt kiến thức rất là nhiều, nhiều khi là soạn một bài mà em phải học hết một bài ngữ pháp của thầy P ³⁵ chẳng hạn để tự củng cố kiến thức cho mình. Còn về mặt soạn giáo án thì em thấy không phải lo lắng nhiều lắm
	49E	đứng lớp cũng không ?
240	50N	dạ về mặt đứng lớp thì em có hay áp lực về mặt phát âm của mình nhưng dù sao em cũng có cách để hạn chế việc mình phát âm sai nghĩa là có sự chuẩn bị kỹ càng, cố gắng dành thời gian để tập nói, nghĩa là em cũng biết cách làm giảm lo lắng rồi thì em cứ thế mà làm thôi (<i>cười</i>)
245	51E	vậy theo cô hiểu là những lo lắng về soạn giáo án và đứng lớp nó không còn nữa khi em đi thực tập 2 mà thay vào đó là những quan tâm khác khi em phải chuẩn bị về mặt kiến thức, kiến thức nó chuyên sâu hơn với đối tượng học sinh đã có trình độ tiếng Pháp vững vàng rồi. Thì đó là quan tâm của em cho lần thực tập thứ 2. Vậy theo em thì người giáo viên dạy tiếng Pháp cần quan tâm đến điều gì khác ngoài việc soạn giáo án, đứng lớp, chuẩn bị kiến thức vững vàng?
250	52N	theo em đó là lo lắng thì... em cũng không muốn dùng từ lo lắng lắm thì tự gây cho mình 1 xíu. Cá nhân thì em có thể quan tâm hơn về mặt sở thích của học sinh, và về độ tuổi khác nhau của học sinh cho nên là giữa lớp này với lớp khác thôi đã có sự khác nhau rồi cho dù là cùng 1 khối cùng 1 độ tuổi mà có lớp thì theo số đông nó hòa đồng nó nhoi nhoi, mình sẽ theo mình nên tìm hiểu những cái đó tức là tất cả những cái đó nó đều có mối liên hệ hết, mình nên tìm hiểu nó, có quan tâm cái này có quan tâm cái khác thì sẽ giúp được mình ở những mặt khác, kể cả đứng lớp để cả soạn giáo án...
255		
	53E	vậy đối tượng em tiếp cận ở thực tập 1 và 2 có khác nhau không? nếu nó có khác thì nó tác động như thế nào đến phần chuẩn bị của em?
260	54N	dạ đối tượng là có khác vì ở thực tập sư phạm 1 là em đứng lớp với cấp 2, thực tập sư phạm 2 là đứng lớp cấp 3. Và ở môi trường song ngữ thì về mặt kiến thức các em đã vững vàng hơn rất là nhiều thì nó cũng ảnh hưởng rất nhiều. Em nghĩ là nó chỉ ảnh hưởng cái cách em xây dựng bài giảng theo hướng
	55E	cho nó phù hợp với lứa tuổi đó ?
265	56N	dạ đúng rồi phù hợp với lứa tuổi. Ví dụ như lớp 6 lớp 7 thì em sẽ cố gắng tìm hiểu về những trò chơi, nghĩa là các em thích có sự di chuyển nào đó để hướng sự tập trung của các em vào bài đang học. Còn với khối 10 thì em không đặt nặng việc tổ chức trò chơi quá nhiều mà em thấy cần đặt nặng về kiến thức hơn. Em thấy mình cần phải vững về kiến thức trước đã hơn là mình cố gắng tìm trò chơi nó hay nhưng lại không đạt được mục tiêu kiến thức và kỹ năng

³⁵ Thầy P: formateur universitaire chargé le module Grammaire au département.

	57E	vậy là em có quan tâm đến tâm lý lứa tuổi ?
270	58N	dạ
	59E	trong quá trình dạy em có sử dụng hoàn toàn tiếng Pháp hay xen kẽ tiếng Việt và tiếng Pháp hoặc là tiếng Việt hoàn toàn ? Và chọn lựa đó là do em chọn hay do yêu cầu bắt buộc từ chương trình ?
275	60N	đa số các tiết mà em đứng lớp thì em có sử dụng xen kẽ tiếng Việt nhưng mà chủ yếu theo cái trình tự là nói tiếng Pháp trước rồi chừng nào, cũng không có dịch tiếng Việt lại ngay, mà sẽ giải thích bằng một số câu trong tiếng Pháp rồi sau đó mới nói tiếng Việt. Thì với lớp 6 lớp 7 em sử dụng tiếng Việt nhiều hơn hẳn so với lớp 10
	61E	em có thể nói rõ ?
280	62N	tại vì với lớp 10 với những câu đơn giản như vậy các em vẫn có thể hoàn toàn hiểu được hết mà không cần phải giải thích bằng tiếng Việt. Một phần là với yêu cầu, nói chung là cũng có yêu cầu từ giáo viên hướng dẫn, nghĩa là với trình độ này thì các em bắt buộc phải hiểu được những giao tiếp thông thường trong lớp học bằng tiếng Pháp và cách giải thích thì cũng phải giải thích ở trình độ cao hơn rồi vì các em đã đạt trình độ nhất định nhất là khi giải thích từ khó thì các em chưa biết chưa tìm hiểu mình vẫn cố gắng liên hệ với những từ các em đã biết tại vì vốn từ của các em đã nhiều hơn thì mình sẽ cố gắng sử dụng vốn từ các em đã biết để giải thích chứ không nói hẳn một từ tiếng Việt vì như vậy nhiều khi nó không có hoàn toàn chính xác, nó cũng có ảnh hưởng xấu ví dụ như là một chiếc mỏ neo thì các em chỉ biết một nghĩa đó thôi mà trong một trường hợp khác từ đó vẫn có thể sử dụng được mà các em lại không nhận ra
285		
290		
	63E	vậy theo em những năng lực nào người giáo viên cần phải có và với bản thân em thì em cần hoàn thiện năng lực nào ?
295	64N	những năng lực mà giáo viên ngoại ngữ cần phải có ạ ? nói chung là năng lực ngoại ngữ là bắt buộc vì mình phải có nền tảng thì mình mới có thể truyền đạt cho học sinh. Rồi năng lực sư phạm để truyền tải vì mình không thể cứ thao thao bất tuyệt mà học sinh có thể tiếp thụ được hết. Và cả... chú trọng đối tượng học sinh...um em nghĩ cũng rất là quan trọng vì nhiều khi với cùng một độ tuổi mà... cái môi trường khác nhau thì nó cũng đã có sự khác nhau rồi chứ đừng nói ở các độ tuổi khác nhau, dạ thì... nếu như mình chỉ giữ một cách dạy một cách truyền đạt thôi thì hiệu quả nó sẽ không như nhau, dạ còn ... những năng lực mà em cần phải cải thiện thì ờ em nghĩ quan trọng hiện giờ vẫn là năng lực ngoại ngữ đó là em vẫn phải rèn luyện liên tục, rèn luyện cái mình đã biết mà còn trau dồi thêm khả năng về phát âm cũng như là nâng cao trình độ của mình hơn vì hiện tại thì em cũng chưa có hoàn toàn tự tin về trình độ tiếng Pháp của mình để có thể dạy ở một trường phổ thông ví dụ như dạy ở trường cấp 3 thì em phải luyện tập rất là nhiều thì mới tự tin hơn
300		
305		
	65E	vậy em có nghĩ đó là một áp lực ? và em có thể vượt qua được không ?
310	66N	tại vì trước giờ em vẫn nghĩ có áp lực thì mình mới cố gắng được thì nói chung là mình thấy áp lực mình quá sợ hãi nó, mình sẽ không làm nhưng em thấy áp lực này nó là thử thách nào đó thì mình vẫn có thể vượt qua được vì mình đã biết cách để rèn luyện nghĩa là đã biết cách để tự trau dồi cho mình, thì mình cũng biết cách là tìm đến phương tiện nào để tự học hỏi thêm thì em nghĩ là vẫn có thể cải thiện được năng lực của em. Ngoài ra thì việc học cũng là việc em sẽ phải tiếp tục nói chung là không phải chỉ riêng giáo viên thì em thấy việc học cũng là
315		

		việc cần thiết thôi. Đừng cho nó là một áp lực quá lớn
	67E	rồi mình qua phần số 3 ha là phần cô muốn tìm hiểu quá trình mình hình thành bản sắc nghề giáo viên. Sau 2 tháng em đi thực tập dưới trường phổ thông, cảm giác của em trong vai trò là giáo viên như thế nào ?
320	68N	sau 2 tháng thực tập ? em cảm thấy mình đã làm tốt vai trò là thực tập sinh, là giáo sinh trong quá trình đào tạo nghề. Cả về năng lực ngoại ngữ thì em nghĩ là em cũng đã vừa đủ. Ngoài ra thì em cũng đã biết cách tự tìm hiểu thêm để đáp ứng được mục tiêu của bài học đó thì em vẫn có thể truyền tải cho học sinh và cũng như là giúp cho học sinh đạt được mục tiêu bài học thì em thấy là em đã hoàn thành vai trò của giáo viên. Đúng là cũng rất là áp lực luôn vì lâu lâu em có hơi so sánh với các bạn cùng nhóm là những bạn đã có 12 năm học tiếng Pháp rồi và cũng đã quen với môi trường song ngữ với những đặc thù của song ngữ, học như thế nào, thi Bac ³⁶ thi tốt nghiệp riêng của tiếng Pháp thì các bạn cũng đã biết rõ hoàn toàn vì các bạn là người đã trải nghiệm qua quá trình đó, các bạn sẽ gần hơn với học sinh song ngữ. Thì lúc đầu em cảm thấy rất là áp lực luôn, em cũng cố gắng kiềm chế và tự tìm hiểu, mình không xem cái hạn chế đó là thiếu sót mà mình có thể dùng cái điểm mạnh hơn, nhất là về mặt hoạt động, ví dụ như có thể là giống như là trong quá trình học tiếng Pháp một cách gấp rút trong khoảng thời gian ngắn thì em cũng thấy những khó khăn nên em thấy như là... giờ em không thể nêu ra một ví dụ cụ thể nhưng mà em thấy em có thể tiếp cận được những khó khăn của các em ...
	69E	em hiểu được học sinh ?
	70N	dạ hiểu được. Còn các bạn...
	71E	em làm gì khi em nghĩ mình hiểu được khó khăn của học sinh ?
340	72N	ví dụ như khi giải thích từ đi. Em cho xem hình rồi không phải là chỉ ghép từ mà ... không nêu được ví dụ cụ thể...
345	73E	theo như cô hiểu thì em đã trải nghiệm quá trình học tiếng Pháp trong một thời gian ngắn như vậy nên em biết được học sinh hỏng chỗ nào, cần chỗ nào, nắm rõ chỗ nào. Nên điều đó hỗ trợ cho em trong quá trình em tương tác với học sinh, em chuẩn bị bài rồi em giải thích với học trò
	74N	dạ dạ và nhất là phần giải thích, nhiều khi em thấy có thể phần đó học sinh sẽ thắc mắc sẽ hỏi vì trong lúc học em cũng hay thắc mắc những chỗ đó nên em đã chuẩn bị ngay sẵn những cách giải thích đơn giản nhất vì em cũng không thể nhớ những cách phức tạp nữa nên là em cứ tự viết những cách giải thích đơn giản
350	75E	vậy thì đó là 1 thuận lợi đúng không vậy ?
	76N	dạ
	77E	khi mình cho rằng mình chưa bằng các bạn cùng nhóm về trình độ tiếng thì lại bộc lộ ra những thuận lợi của mình trong việc tìm cách giải thích cho học trò dễ hiểu hơn
355	78N	dạ dạ
	79E	vậy em có thay đổi nhận thức về nghề giáo sau 2 đợt thực tập không ? So với ngày đầu em bước chân vào giảng đường ? Sau khi thực tập ở năm 3 với cấp 2 ? ở năm 4 với cấp 3 ?

³⁶ Bac: Baccalauréat français que doivent passer les élèves suivant des classes bilingues au Viet-Nam.

360	80N	một phần thì khi vào em không có định hướng hay ép buộc mình sẽ trở thành giáo viên nên cũng không có đặt nặng áp lực là mình cần phải làm cái gì hết luôn. Nhưng mà qua quá trình thực tập thì em thấy mình có thể hoàn thành tốt và thấy thích việc tương tác với học sinh và cảm thấy vui khi mình có thể truyền đạt được hoàn thành được công việc nào đó thì em lại cảm thấy thích hơn với công việc nghề giáo. Nói chung là trong quá trình thực tập em cũng có nghĩ lại và nhớ là có những thầy cô rất là tâm huyết giúp cho học sinh, nhiều khi không phải chỉ là truyền kiến thức mà cả trong cuộc sống bình thường nữa mà nhiều khi em cảm thấy gần bó hơn với mong muốn là sẽ trở thành giáo viên. Thì qua trải nghiệm thực tế như vậy mình mới biết là mình có những điểm mạnh nào, mình có thể khắc phục những hạn chế nào để có thể hoàn thành tốt vai trò là người giáo viên
365		
370	81E	sau đợt thực tập đầu tiên em có ghi trong bài thu hoạch của mình là thầy cô giống như người cha, người mẹ thứ hai. Vậy suy nghĩ này có còn khi em đi thực tập lần 2 không ? Sao mình lại có sự so sánh này ?
375	82N	chắc là vì đối tượng của thực tập 1 là nhỏ hơn thì rõ ràng là các em... em thì lại không có em nhỏ trong gia đình nhiều khi mình dạy cái gì đó cho các em là... mình dạy cho các em như người cha người mẹ hơn. Còn khi với thực tập 2 với đối tượng lớn hơn thì các em đã biết nhiều hơn, có nhiều trải nghiệm hơn, nhiều khi cái thế giới quan những gì các em biết nó khác hơn nhiều so với mình thì em lại thấy là mình không còn một người lớn hẳn so với các em nữa, và nhiều khi mình có thể là người anh người chị người bạn luôn, tại vì mình hoàn toàn có thể chia sẻ nhiều thứ với các em... Em nghĩ so sánh là do đối tượng khác nhau nên em mới có so sánh khác nhau
380		
	83E	vậy thì em nghĩ là em có phù hợp với nghề giáo viên không vậy ?
385	84N	riêng em thì em nghĩ mình hoàn toàn có thể phù hợp với nghề giáo viên, một phần nữa là do động viên của mọi người xung quanh, tức là mẹ em cũng có nói, nhiều khi em cũng có kể cho bạn em dù là các bạn không có học trường sư phạm, thì các bạn cũng có nói là cũng có tâm quá. Nói chung là em cũng thấy vui khi những việc mình làm mà bạn cũng có thể nhìn thấy được, chứng tỏ mình cũng có trách nhiệm và có sự đầu tư cho công việc của mình thì mình vẫn có thể làm tốt công việc đó thì mình cũng có thể gọi là phù hợp, hoàn toàn có thể tiếp tục với ước mơ của mình (<i>cười</i>)
390		
	85E	vậy em thấy mình có chuyển biến gì sau 4 năm được đào tạo ở khoa không vậy ?
395	86N	cái chuyển biến lớn nhất là về cách suy nghĩ, suy nghĩ cũng có khoa học hơn, tại vì cái gì cũng cần phải có nền tảng, lý luận rõ ràng thì mình nói với người khác người khác cũng dễ dàng tiếp thu và tin tưởng mình hơn. Chuyển biến thứ 2 đó là về cách nói chuyện của em cũng điềm đạm hơn. Ý là cũng ... trước đây thì em cũng thích gì nói đó hơn, nói không có suy nghĩ nhiều, nhiều khi em gặp lại các bạn cũ thì các bạn cần cái gì mà phải giao tiếp nhiều thì các bạn cứ đưa cho em nói, cứ kêu là cô giáo giọng nhẹ nhàng thì cứ đưa cho cô giáo nói. Dạy rõ ràng là hiệu quả giao tiếp nó cao hơn hẳn so với lúc trước, ý là không phải chỉ trong việc giảng dạy mà cả trong giao tiếp hàng ngày
400		
	87E	vậy em đọng lại gì sau 4 năm được đào tạo ở khoa ?
405	88N	rõ ràng là em từ một con người không biết tiếng Pháp mà sau 4 năm có thể đứng lớp để truyền đạt lại cho các em. Đó đã là một thay đổi quá lớn và đó là một thay đổi bắt buộc vì mình đã chọn hệ đào tạo này. Về mặt tiếng Pháp em không chỉ có kiến thức mà thầy cô truyền đạt mà còn có cách học cho riêng em và cách

410		truyền tải cho người khác. Ví dụ như cho đối tượng con nít thì mình có thể dạy được mà cho đối tượng lớn hơn thì mình cũng có thể linh hoạt được, nghĩa là em cũng không có quá à bỡ ngỡ khi mà phải dạy một đối tượng khác. Nói chung là vẫn nằm trong vừa sức của em trình độ em hiện có, trình độ tiếng Pháp thì em vẫn có thể đảm nhận được, dựa vào những kinh nghiệm học tập của em nữa thì vẫn có thể hoàn thành tốt công việc giảng dạy. Và cũng như là về mặt năng lực sư phạm, không phải từ những kiến thức thầy cô giảng dạy thì em cũng có biết cách tiếp cận một vấn đề nào đó, nghĩa là mình phải tìm hiểu nhiều mặt, chẳng hạn vậy tức là về mặt suy nghĩ về mặt khoa học đó ạ. Nghĩa là cái gì cũng phải à ờ, không biết nói sao ta, nghĩa là nghiên cứu một cái gì đó, đọc một cái gì đó hoặc em muốn tìm hiểu một vấn đề mới nào đó thì em phải đọc nhiều hướng khác nhau để có thể tự rút ra phần cơ sở nào đó làm nền tảng cho mình. Mình thấy cái đó rất là hay thì trước giờ em cũng không chú trọng việc là cần phải đọc nhiều hướng khác nhau để mình nghiên cứu. Theo em, hiện tại em nghĩ ra như vậy...
415		
420	89E	ý em muốn nói là em có thể tiếp cận những kiến thức mới một cách đa chiều hơn thông qua việc đọc, đúng không ?
	90N	dạ
425	91E	rồi câu hỏi cuối cùng ha. Em hình dung em sẽ là 1 cô giáo như thế nào ? (<i>T suy nghĩ khá lâu</i>) có quá khó không ?
	92N	(<i>cười</i>) em không có sử dụng danh từ nào hay tính từ nào để mà...
	93E	dùng tiếng Pháp thì có ổn hơn không ?
	94N	(<i>cười</i>)
	95E	hoặc là tiếng Anh ?
430	96N	chắc là flexible. Dạ em nghĩ là mình luôn luôn um rộng mở với cái mới đó thì ... khi mình biết nhiều cái mới nhiều định hướng mới tại vì dù sao thì học sinh nó cũng... bây giờ thì thế giới rộng mở học sinh lúc nào cũng có thể tiếp cận cái mới nhiều khi còn nhanh hơn mình nên em nghĩ sự linh hoạt cũng rất là cần thiết thì ờ em sẽ lấy cái đó để làm nghĩa là mình đừng có bị gò bó, cũng đừng bắt học sinh phải gò bó vì học ngoại ngữ để tiếp cận nhiều cái mới... còn gì nữa không ta... ờ à em nghĩ được có nhiều đó
435		
	97E	cô không còn câu hỏi nào khác. Em có muốn nói gì thêm ?
	98N	dạ không
440	99E	rồi cảm ơn em nha. Mình kết thúc buổi phỏng vấn ở đây.

ANNEXE 17 – MAQUETTE DE FORMATION À L'UP

Filière de Pédagogie³⁷

Diplôme : Licence de français – Mention Pédagogie

Profil entrant : titulaire du diplôme d'études secondaires (équivalent du bac)

Durée : 4 ans

N°	Code	Nom de modules	Nombre de crédits	Conditions requises	Modules appris
1. MODULES DE GÉNÉRALITÉS			27		
1	POLI1001	Les principes fondamentaux du marxisme-léninisme	5	aucune	aucune
2	POLI1002	Idéologie de Ho Chi Minh	2		
3	POLI1003	Politique de la révolution du parti communiste vietnamien	3		
4	POLI1903	Généralité sur le système judiciaire vietnamien	2		
5	PSYC1001	Généralité sur la psychologie	2	aucune	aucune
6	TTTH1001	Informatique de base	3	aucune	aucune
7		Langue étrangère 1	4	ayant acquis le niveau 2 selon le Cadre de référence vietnamien de compétences en LE	
8		Langue étrangère 2	3		LE1
9		Langue étrangère 3	3		LE2
10	PHYL2401	Éducation physique 1	1	aucune	aucune
11		Éducation physique 2	1		Éducation physique 1
12		Éducation physique 3	1		Éducation physique 2
13	MILI2401	Éducation militaire 1	aucune		aucune
14	MILI2402	Éducation militaire 2	aucune		aucune
15	MILI2403	Éducation militaire 3	aucune		aucune
16	MILI2404	Éducation militaire 4	aucune		aucune
2. MODULES DE SPÉCIALISATION			64		
2.1. Modules fondamentaux			40		
17	FRAN1001	Compréhension et production orale de base	4	aucune	aucune
18	FRAN1002	Compréhension et production orale 1	3	aucune	aucune
19	FRAN1003	Compréhension et production orale 2	3	aucune	aucune
20	FRAN1004	Compréhension et production orale 3	3	aucune	aucune
21	FRAN1005	Compréhension et production orale 4	3	aucune	aucune
22	FRAN1006	Compréhension et production orale 5	3	aucune	aucune

³⁷ Le programme a été promulgué selon la Décision du n° 2330/QĐ du 31/08/2018 du Recteur de l'UP.

23	FRAN1007	Compréhension et production orale 6	3	aucune	aucune
24	FRAN1011	Compréhension et production écrite de base	4	aucune	aucune
25	FRAN1012	Compréhension et production écrite 1	3	aucune	aucune
26	FRAN1013	Compréhension et production écrite 2	3	aucune	aucune
27	FRAN1014	Compréhension et production écrite 3	3	aucune	aucune
28	FRAN1015	Compréhension et production écrite 4	3	aucune	aucune
29	FRAN1015	Compréhension et production écrite 5	3	aucune	aucune
30	FRAN1017	Compréhension et production écrite 6	3	aucune	aucune
31		Méthodologie de recherche en didactique du français	2	aucune	aucune
2.2. Modules de spécialité			24		
2.2.1. Modules obligatoires			16		
32	FRAN1021	Phonétique	2	aucune	aucune
33	FRAN1022	Lexicologie	2	aucune	aucune
34	FRAN1023	Grammaire 1	2	aucune	aucune
35	FRAN1024	Grammaire 2	2	aucune	FRAN1023
36	FRAN1026	Analyse de textes littéraires	2	aucune	aucune
37	FRAN1031	Littérature française	2	aucune	aucune
38	FRAN1032	Culture française	2	aucune	aucune
39	FRAN1143	Application des TICE dans l'enseignement/apprentissage du français	2	aucune	aucune
2.2.2. Modules optionnels (8 crédits au choix)			8		
	FRAN1025	Grammaire textuelle	2	aucune	aucune
40	FRAN1027	Linguistique contrastive français-vietnamien	2	aucune	aucune
41	FRAN1033	Analyse contrastive de faits culturels français et vietnamiens	2	aucune	FRAN1032
42	FRAN1138	Actualité 1	2	aucune	aucune
43	FRAN1139	Actualité 2	2	aucune	aucune
44	FRAN1140	Actualité 3	2	aucune	FRAN1138
45	FRAN1042	Méthodologie d'enquête	2	aucune	FRAN1139
46	FRAN1053	Insertion professionnelle	2	aucune	FRAN1030
47	FRAN1054	Communication professionnelle	2	aucune	aucune
48	FRAN1064	Techniques de traduction	2	aucune	aucune
49	FRAN1065	Traduction en pratique 1	2	aucune	aucune
50	FRAN1066	Traduction en pratique 2	2	aucune	FRAN1065
51	FRAN1067	Traduction spécialisée 1	2	aucune	FRAN1066
52	FRAN1069	Interprétation en pratique	2	aucune	aucune
53	FRAN1070	Interprétation de liaison	4	aucune	FRAN1069
54	FRAN1074	Guidage touristique	2	aucune	aucune

55	FRAN1075	Gestion touristique	2	aucune	aucune
56	FRAN1076	Présentation d'un circuit touristique	2	aucune	aucune
3. MODULES DE PROFESSIONNALISATION			38		
3.1. Modules de base			9		
57	EDUC1003	Généralité sur l'éducation	2	aucune	PSYC1001
58	EDUC1348	Organisation des activités au secondaire	2	aucune	EDUC1003
59	EDUC1400	Initiation au métier d'enseignant	1	aucune	aucune
60	PSYC1009	Communication pédagogique	2	aucune	aucune
61	PSYC1400	Psychologie de l'éducation	2		PSYC1001
3.2. Modules de professionnalisation			19		
62	FRAN1055	Introduction à la didactique des langues	2	aucune	aucune
63	FRAN1056	Méthodologie d'enseignement du FLE	3		FRAN1055
64	FRAN1057	Observation de classe	2		FRAN1056
65	FRAN1058	Construction des compétences d'enseignement	3		FRAN1057
66	FRAN1059	Évaluation	2		FRAN1055
67	FRAN1060	Développement du curriculum	2	aucune	aucune
68	FRAN1061	Analyse des pratiques professionnelles	2		FRAN1058
69	FRAN1062	Élaboration des outils d'évaluation	3		FRAN1059
3.3. Entraînement professionnel			10		
70	FRAN1018	Entraînement aux compétences professionnelles	2	aucune	aucune
71	FRAN1019	Stage professionnel 1	2	ayant cumulé 65 crédits	FRAN1058 FRAN1059 FRAN1060
72	FRAN1020	Stage professionnel 2	6	ayant cumulé 100 crédits	FRAN1061 FRAN1062 FRAN1063
4. MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES OU MODULES ALTERNATIFS			6		
Au choix : - Option 1 : Réalisation d'un mémoire de fin d'études (6 crédits) - Option 2 : Réalisation d'un dossier de recherche (3 crédits) et un module alternatif FRAN1008 et FRAN1063					
73	FRAN1008	Français avancé	3		
74	FRAN1063	Élaboration d'une séquence didactique	3		
75	FRAN1080	Mémoire de fin d'études	6	Selon le règlement du département	
5. OPTIONS LIBRES			0		
Totalité de crédits =			135		

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT – PLANIFICATION SEMESTRIELLE

Se m.	Code	Nom de modules	Nombre de crédits		Conditions requises	Modules appris	Départ. responsable
			Mod. obligatoire	Mod. optionnel			
1	POLI1001	Les principes fondamentaux du marxisme-léninisme	5		aucune	aucune	DP
	PSYC1001	Généralité sur la psychologie	2		aucune	aucune	DPS
	EDUC1400	Initiation au métier d'enseignant **	1		aucune	aucune	DE
	THTH1001	Informatique de base	3		aucune	aucune	DT
	PHYL2401	Éducation physique 1	1		aucune	aucune	DPH
	MILI2401	Éducation militaire			aucune	aucune	DM
	FRAN1001	Compréhension et production orales niveau de base *	4		aucune	aucune	DF
	FRAN1011	Compréhension et production écrites niveau de base *	4		aucune	aucune	DF
		Total =	19				
2	POLI1002	Idéologie de Ho Chi Minh	2			POL1001	DP
	POLI1903	Généralité sur le système judiciaire vietnamien	2			POLI1001	DP
	PSYC1400	Psychologie de l'éducation **	2			PSYC1001	DPS
	EDUC1003	Généralité sur l'éducation **	2			PSYC1001	DE
		Langue étrangère 1		4	ayant acquis le niveau 2 selon le Cadre de référence vietnamien de compétences en LE		DL
		Éducation physique		1	aucune	aucune	
	MILI2402	Éducation militaire			aucune	aucune	DM
	FRAN1002	Compréhension et production orales 1 *	3		aucune	aucune	DF
	FRAN1012	Compréhension	2		aucune	aucune	DF

		et production écrites 1 *					
	FRAN1021	Phonétique *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1023	Grammaire 1 *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1030	Méthodologie de recherche en didactique du français **	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1055	Introduction à la didactique des langues **	2		aucune	aucune	DF
		Total =	21	4			
3	POLI1003	Politique de la révolution du parti communiste	3			POLI1002	DP
		Éducation physique 3					
	PSYC1009	Communication pédagogique **	2		aucune	aucune	DPS
	EDUC1348	Organisation des activités au secondaire **	2			EDUC1003	DE
		Langue étrangère 2		3			DF
	FRAN1003	Compréhension et production orale 2 *	3		aucune	aucune	DF
	FRAN1013	Compréhension et production écrite 2 *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1022	Lexicologie *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1024	Grammaire 2 *	2			FRAN1023	DF
	FRAN1056	Introduction à la didactique des langues **	3			FRAN1055	DF
	FRAN1042	Méthodologie d'enquête	2	2		FRAN1030	DF
		Total =	19	5			
4	MILI2404	Éducation militaire			aucune	aucune	DM
		Langue étrangère 3		3			DF
	FRAN1004	Compréhension et production orale 3 *	3		aucune	aucune	DF
	FRAN1014	Compréhension et production écrite 3 *	3		aucune	aucune	DF
	FRAN1018	Entraînement aux compétences	2		aucune	aucune	DF

		professionnelles **					
	FRAN1025	Grammaire textuelle *		2	aucune	aucune	DF
	FRAN1057	Méthodologie d'observation de classe **	2			FRAN10 56	DF
	FRAN1138	Actualité 1		2	aucune	aucune	DF
	FRAN1064	Techniques de traduction		2	aucune	aucune	DF
	FRAN1065	Traduction en pratique 1		2	aucune	aucune	DF
	FRAN1074	Guidage touristique		2	aucune	aucune	DF
		Total =	9	13			
5	FRAN1005	Compréhension et production orale 4 *	3		aucune	aucune	DF
	FRAN1015	Compréhension et production écrite 4 *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1043	Application des TICE dans l'enseignement/a pprentissage du français *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1058	Construction des compétences d'enseignement **	3			FRAN10 57	DF
	FRAN1059	Évaluation**	2			FRAN10 55	DF
	FRAN1139	Actualité 2		2		FRAN11 38	DF
	FRAN1066	Traduction en pratique 2		2		FRAN10 65	DF
	FRAN1069	Interprétation en pratique		4	aucune	aucune	DF
	FRAN1075	Gestion touristique		2	aucune	aucune	DF
	FRAN1076	Présentation d'un circuit touristique		2	aucune	aucune	DF
		Total =	12	12			
6	FRAN1006	Compréhension et production orale 5 *	3		aucune	aucune	DF
	FRAN1016	Compréhension et production écrite 5 *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1019	Stage professionnel 1	2		Règlement du stage	FRAN10 58	DF

		**				FRAN10 59	
	FRAN1026	Analyse du discours *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1027	Linguistique contrastive français-vietnamien *		2	aucune	aucune	DF
	FRAN1031	Littérature française *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1032	Culture française *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1140	Actualité 3		2		FRAN11 39	DF
	FRAN1053	Insertion professionnelle		2	aucune	aucune	DF
	FRAN1060	Développement du curriculum **	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1062	Élaboration des outils d'évaluation **	3			FRAN10 59	DF
	FRAN1067	Traduction spécialisée 1		2		FRAN10 66	DF
	FRAN1070	Interprétation en liaison		4		FRAN10 69	DF
		Total =	18	12			
7	FRAN1007	Compréhension et production orale 6 *	3		aucune	aucune	DF
	FRAN1017	Compréhension et production écrite 6 *	2		aucune	aucune	DF
	FRAN1061	Analyse des pratiques professionnelles **	2			FRAN10 58	DF
	FRAN1008	Français avancé *		3	aucune	aucune	DF
	FRAN1033	Analyse contrastive des faits culturels français-vietnamiens *		2		FRAN10 32	DF
	FRAN1054	Communication professionnelle		2	aucune	aucune	DF
	FRAN1063	Élaboration d'une séquence didactique **		3		FRAN10 58	DF
	FRAN1080	Mémoire de fin d'études (soutenance en 8 ^e semestre)		6	Selon le règlement du département		DF

		Total =	7	16			
8	FRAN1020	Stage professionnel 2 **	6				DF
		Total =	6				

Notes :

- * : module de spécialisation
- ** : module de professionnalisation
- DF : Département de Français
- DM : Département d'Éducation militaire
- DP : Département d'Éducation physique
- DPS : Département de Psychologie
- DL : Département de Langues