

**ÉVALUER UN DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE EN LIGNE POUR DES
ENSEIGNANTS DE FLE**

Sülün Aykurt-Buchwalter

LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Mots-clés

Formation d'enseignants - agir professoral – didactique de l'écrit en L2 -
exploitation pédagogique des corpus

Keywords

Teacher training - teacher cognition – teaching of second language writing -
corpora in teaching

Résumé

Dans la continuité d'un travail d'analyse linguistique sur un corpus d'apprenants turcophones de FLE en contexte universitaire, nous avons élaboré et animé une session de formation continue en ligne portant sur la didactique de l'écrit en FLE et l'exploitation pédagogique des corpus, à destination d'enseignants de FLE exerçant en Turquie. Nous proposons d'évaluer ce micro-dispositif à partir de deux critères, à savoir la collaboration et la réflexivité, en nous appuyant sur trois méthodes complémentaires : des questionnaires, une analyse des interactions de formation, et des entretiens. L'évaluation, qui porte aussi bien sur la mise en œuvre du dispositif que sur son impact sur les pensées et les pratiques des enseignants, met en lumière les limites du dispositif et aboutit à des propositions d'amélioration.

Abstract

Following the linguistic analysis of a corpus of Turkish-speaking learners of French as a foreign language in a university context, we have designed an online teacher training session on teaching L2 French writing and the pedagogical use of corpora, for French teachers in Turkey. This article aims to assess this micro-level training scheme, in respect to two criteria - collaboration and reflexiveness - and through three complementary methods: questionnaires, an analysis of teacher interactions, and interviews. The assessment, which covers both the implementation of the training scheme and its impact on the attitudes and practices of teachers, highlights the limits of the scheme and leads to proposals for its improvement.

Introduction

La formation continue des enseignantes et enseignants¹ de français langue étrangère (FLE) est un sujet insuffisamment exploré en didactique des langues. Cela s'explique en partie par le fait que les pratiques concernant la formation continue sont atomisées : la plupart du temps, les enseignants ont la possibilité de participer à des formations courtes proposées dans les contextes au sein desquels ils exercent. Il est donc ardu de recueillir des données sur ce type de formation. Par conséquent, il existe également peu de travaux visant à évaluer la formation continue des enseignants de FLE.

Dans une démarche de recherche-action, nous avons élaboré et animé une session de formation continue en ligne portant sur la didactique de l'écrit en FLE et l'exploitation pédagogique des corpus, à destination d'enseignants de FLE exerçant en Turquie. Cette session de formation constitue le prolongement didactique d'un travail de recherche plus global portant sur le développement de la compétence écrite chez des apprenants turcophones de FLE en contexte universitaire. Plus précisément, une première phase de la recherche, qui n'est pas présentée en détail ici, porte sur l'analyse d'un corpus d'essais argumentés d'apprenants turcophones. Ensuite, dans la deuxième phase de la recherche, certains résultats de cette étude linguistique sont investis dans un dispositif de formation continue pour des enseignants exerçant dans ce même contexte universitaire. Cette approche a pour but de comprendre dans quelle mesure les recherches portant sur l'acquisition du français et sur l'écrit en langue étrangère peuvent être réinvesties dans un dispositif de formation. L'objectif de la formation est d'initier les enseignants à la notion de corpus, de les familiariser avec certains outils d'analyse de corpus et de partager les résultats de la recherche sur les corpus d'apprenants, dans une approche collaborative. Cette formation, à un niveau micro, s'apparente à un dispositif, défini ici comme « un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite » (Weisser, 2010 : 292).

Une démarche de recherche-action n'est pas évaluée selon les mêmes critères que d'autres types de recherche : d'après Burns (2009), ce sont la subjectivité, la faisabilité, la fiabilité et l'applicabilité dans des contextes similaires qui sont pertinentes lorsqu'il s'agit d'évaluer la recherche-action. L'évaluation d'un dispositif n'est alors pas une tâche évidente ; elle peut relever de différentes approches méthodologiques dont chacune présente des limites.

¹ Par souci de lisibilité, nous parlerons désormais d'« enseignants », sauf pour désigner un groupe exclusivement composé de femmes.

L'évaluation peut concerner aussi bien le dispositif lui-même que son impact, à savoir si le but recherché dans la mise en place du dispositif a été atteint ou non. Dans le contexte de cette étude, il est pertinent de savoir si :

- la formation correspond aux attentes des enseignants ;
- la formation répond aux critères de collaboration et de réflexivité nécessaires à la formation continue des enseignants ;
- la formation a eu un impact sur les croyances et pratiques des enseignants.

Afin d'apporter des réponses à ces questions, nous proposons de nous appuyer d'une part sur des questionnaires, d'autre part sur l'analyse des discours des enseignants dans les interactions de formation, et enfin sur l'analyse d'entretiens compréhensifs menés avec une partie des participants à la suite de la formation.

1. Cadrage théorique

1.1. Évaluer la recherche-action

Cette étude s'inscrit dans une certaine mesure dans le cadre de la recherche-action, qui constitue une méthodologie de recherche privilégiée en didactique des langues (Macaire, 2007). Dans ce domaine, une posture de recherche-action signifie généralement qu'un enseignant de langue se positionne en tant que chercheur, en intervenant délibérément dans un contexte donné, tout en menant un processus réflexif, systématique et critique sur sa pratique, avec pour objectif d'apporter des améliorations à un problème identifié (Burns, 2009). Nous transposons, dans cette étude, cette posture au contexte de la formation continue d'enseignants de FLE. En effet, la formation d'enseignants de langue est également reconnue comme un terrain propice à la recherche-action (Macaire, 2007). La recherche-action se distingue de la recherche appliquée aussi bien par ses objectifs et ses méthodes que par les résultats qui sont susceptibles d'en être tirés. Pour Burns (2009), la recherche appliquée a pour objectif de mieux comprendre les origines d'un problème, tandis que la recherche-action se propose de développer des solutions. Les méthodes d'analyse, dans la recherche appliquée, sont généralement quantitatives et qualitatives, alors que pour la recherche-action, l'interprétation et l'analyse réflexive peuvent être mobilisées. Enfin, la recherche appliquée permet un développement théorique qui se doit d'être objectif et généralisable ; la recherche-action est censée apporter un changement à la situation donnée. Le tableau 1 résume les principales caractéristiques qui distinguent la recherche-action de la recherche appliquée :

	Objectif	Méthodes	Résultats
Recherche appliquée	Comprendre des problèmes	Approches qualitatives et quantitatives, collecte de données visant la fiabilité et la validité	Savoirs théoriques généralisables pouvant être appliqués
Recherche-action	Développer des solutions à des problèmes identifiés	Qualitatives, interprétatives, analyses réflexives	Développement d'une action pouvant améliorer la situation donnée

Tableau 1. Caractéristiques de la recherche-action, d'après Burns (2009 : 291)

L'évaluation d'une démarche de recherche-action porte donc aussi bien sur les méthodes mises en place que sur les solutions apportées au problème donné. Elle se doit d'analyser les améliorations éventuelles qui ont pu résulter de l'action, et peut impliquer une certaine subjectivité. Dans le contexte de cette étude, l'évaluation des résultats implique ainsi de comprendre si les pratiques des enseignants ont été impactées positivement à la suite de la mise en œuvre du dispositif de formation.

1.2. La notion d'agir professoral et la formation des enseignants

Observer l'impact de la formation – a fortiori d'un dispositif à l'échelle micro – sur les pratiques des enseignants est un défi important. En effet, les pratiques enseignantes sont le résultat de phénomènes de transmission complexes et leur évolution ne peut se mesurer que sur le long terme (Laurens, 2013).

Il est néanmoins possible de déceler des indices à propos de ces évolutions des pratiques dans les paroles des enseignants. Si certaines recherches sur les pratiques des enseignants de langue ont pu avoir pour ambition de trouver des liens de cause à effet entre les pratiques enseignantes observables et l'apprentissage, de nombreux chercheurs s'intéressent aujourd'hui à la pensée des enseignants de langue et considèrent que celle-ci a un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage. C'est dans cette approche que se situe la notion d'agir professoral. Cicurel (2011) propose la définition suivante de cette notion :

C'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se

...passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé (Cicurel, 2011 : 48).

Cette définition multidimensionnelle englobe dans une certaine mesure la pensée de l'enseignant, en ce sens que celle-ci influence son action. L'observation de l'agir enseignant repose sur l'analyse des discours des enseignants, notamment leurs discours portant sur leurs propres actions, recueillis *a posteriori*. Ces données sont parfois désignées sous le terme de « verbalisations », définies comme la « mise en discours d'une pensée ou d'une action par des mots » (Cicurel, 2015 : 42). Ces verbalisations sont souvent recueillies à travers des entretiens, notamment des entretiens d'autoconfrontation où l'enseignant est amené à interroger ses pratiques passées ; néanmoins, les interactions de formation constituent également un contexte pertinent pour recueillir ces données (Balslev, 2017). L'analyse des verbalisations des enseignants ne se substitue pas à l'observation de classe, il s'agit davantage de concevoir la parole des enseignants comme un observatoire de la pensée enseignante, qui est « une pensée en mouvement, une pensée non figée, qui avance en se reprenant, et si la parole n'est pas la pensée, seule la parole permet de donner forme à cette pensée » (Cicurel, 2016 : 26).

Différents facteurs contribuent à la construction de la pensée et de l'agir enseignants. D'après Borg (2009), quatre facteurs fondamentaux interagissent dans ce contexte. Il s'agit de l'expérience initiale des enseignants concernant l'apprentissage, c'est-à-dire leur propre expérience d'apprenant combinée à leur formation initiale ; de la formation continue ; de facteurs contextuels ; et enfin de l'expérience professionnelle acquise en classe. Dans cette approche, la formation continue peut avoir un impact sur l'agir enseignant, à condition que les croyances et connaissances préexistantes de ces enseignants soient prises en compte lors de l'élaboration de la formation.

1.3. Principes et pratiques dans la formation des enseignants : deux critères pour l'évaluation

Les recherches sur la formation des enseignants permettent d'établir certains critères qui pourraient aboutir à une meilleure évaluation d'un dispositif de formation. Il s'agit notamment de la réflexivité et de la dimension collaborative.

À la différence de la formation initiale, la formation continue des enseignants de langue est censée tenir compte de l'expérience passée des enseignants ainsi que du contexte dans lequel

ils exercent. Une des objectifs des formations pour enseignants, au-delà de proposer des outils spécifiques à déployer en classe, est de permettre aux enseignants de réfléchir à leurs propres pratiques (Laurens, 2013).

De plus, la formation continue des enseignants de langue implique une dimension collaborative (Johnston, 2009) : la formation des enseignants de langue ne doit pas être une action exercée *sur* ces derniers, mais davantage être mise en place comme un processus collaboratif entre les enseignants et de multiples acteurs. Cette collaboration peut mobiliser les enseignants de L2 eux-mêmes, leurs apprenants, les acteurs institutionnels tels que leurs employeurs ou les éditeurs, et enfin, les chercheurs dans le domaine de la didactique des langues.

Un dernier principe, lié au critère de collaboration, est le rôle du formateur ou de la formatrice. Macaire (2020), dans ses travaux sur la formation initiale des enseignants de langue dans le secondaire, précise que le formateur ne détient pas le monopole d'un savoir, qu'il est plutôt dans une posture d'accompagnement et de guidage :

Le rôle des formateurs est central pour permettre des espaces de circulation de la parole et des attitudes et de négociation. (...) La recherche-formation ne peut faire l'économie de réinterroger l'identité de tout formateur et en particulier celle de l'enseignant-chercheur dans son rôle de « chercheur/formateur- apprenant ».
(Macaire, 2020 : 10)

Ainsi, le dispositif doit prendre en compte les principes fondamentaux de la formation continue des enseignants de FLE. De plus, la compréhension de l'agir professoral ne se limite pas à l'analyse des pratiques mais implique également de s'intéresser aux croyances et attitudes des enseignants.

2. Méthodologie

2.1. Dispositif de formation : contexte, participants et déroulement

Nous avons animé une session de formation continue en ligne d'une demi-journée en septembre 2021 avec la participation de 20 enseignants de FLE exerçant dans une université bilingue en Turquie. Il s'agit d'un contexte particulier, où les apprenants suivent une année de classe préparatoire de FLE/français sur objectifs universitaires, avant de poursuivre des études en français dans leur discipline respective.

Les participants à la session de formation sont des enseignants expérimentés, la moitié ayant plus de cinq ans d'expérience d'enseignement du FLE. Ils sont tous titulaires au moins d'un diplôme de Master en lettres ou en didactique des langues. Les enseignants ont participé à la session sur la base du volontariat.

La formation est constituée de trois composantes : une composante théorique, visant à introduire la notion de corpus ainsi que les avantages et inconvénients de l'exploitation pédagogique des corpus en classe de langue ; une composante technique, dans laquelle les enseignants sont amenés à manipuler des outils servant à analyser des corpus écrits en lien avec un objectif d'enseignement/apprentissage ; et enfin, une composante réflexive, où les enseignants interagissent et évoquent leurs pratiques de classe passées ou imaginées.

2.2. Approche méthodologique à l'analyse des interactions

Les interactions de formation ont été enregistrées avec l'accord des enseignants et transcrites avec des conventions simples permettant de noter les chevauchements, indiqués par les textes soulignés, et les phénomènes non-verbaux, indiqués entre parenthèses. Les interactions ont été anonymisées². L'analyse des interventions des enseignants permet de dégager des observables et des phénomènes récurrents, qui peuvent être repérés grâce à des « indices langagiers » (Cicurel, 2016 : 21). Ces indices peuvent notamment être d'ordre sémantique ou énonciative. Dans nos analyses, nous nous intéressons plus particulièrement au contenu des verbalisations portant sur le thème des obstacles ou des questionnements quant à la possibilité de mise en œuvre concrète des pratiques évoquées dans le cadre de la formation. Les doutes exprimés par les enseignants quant à l'utilité ou l'applicabilité des pistes proposées dans le cadre de ce dispositif nous semblent essentiels pour évaluer la formation.

Cependant, les verbalisations recueillies dans le cadre de la formation comportent certaines limites, dans la mesure où elles sont formulées en présence d'autres collègues. Le rapport de face qui est susceptible d'exister entre les participants, ainsi que d'éventuels rapports

² E désigne un(e) enseignant(e), F désigne la formatrice (également l'auteure de cet article). Lorsque les intervenant(e)s sont identifiables, les lettres A, B, C, D permettent d'identifier les enseignant(e)s. La lettre X indique un(e) enseignant(e) non identifié(e).

hiérarchiques, voire des facteurs liés à la maîtrise de la langue française (enseignants natifs/non-natifs), sont autant d'éléments dont il faut tenir compte dans le cadre des analyses.

Les transcriptions des interactions de formation permettent également de comparer le temps de parole de chaque participant dans les interactions, afin de comprendre si les principes de collaboration et de posture d'accompagnement attendue de la part de la formatrice ont été respectés. La longueur des tours de parole est calculée en nombre de mots pour l'ensemble de la session de formation.

2.3. Questionnaires

Les enseignants ont répondu à deux questionnaires composés de questions ouvertes et fermées : un au début de la session de formation et un à la fin. Le questionnaire initial a pour but de déterminer le niveau de familiarisation des participants avec certaines notions clés, comme les corpus. Nous avons ainsi proposé trois questions, la première requérant une réponse sur une échelle allant de 1 (« pas du tout ») à 5 (« je maîtrise cette notion ») et la troisième une réponse parmi trois possibilités, à savoir, « oui », « non » et « je ne sais pas/je ne suis pas sûre » :

Q1 « Connaissez-vous la notion de corpus ? »

Q2 « Avez-vous déjà constitué ou utilisé un corpus ? »

Q3 « Avez-vous déjà exploité un corpus en classe de FLE ? »

Le questionnaire final, quant à lui, a pour objectif de recueillir les impressions des enseignants sur la formation ainsi que leurs attitudes sur les questions abordées dans le cadre de la formation, telles que la pertinence de l'exploitation des corpus en classe de FLE. Dans un premier temps, deux affirmations ont été proposées, auxquelles les participants pouvaient répondre par un chiffre, sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord ») :

Q4 « Globalement, cette formation correspondait à mes attentes. »

Q5 « Je mettrai en pratique les acquis de cette formation en classe. »

Nous avons également posé des questions plus précises sur l'exploitation pédagogique des corpus. Notre objectif était de voir si, à la suite de cette formation, les enseignants considéraient cette approche comme pertinente pour leur pratique. À cet effet, nous avons

proposé les affirmations suivantes, auxquelles les participants pouvaient répondre par un chiffre, sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord ») :

Q6 « L'exploitation pédagogique des corpus est bénéfique pour l'apprentissage de l'écriture en FLE. »

Q7 « Mes apprenants seraient intéressés/motivés par l'utilisation des corpus en classe. »

Nous avons enfin demandé aux participants de compléter la phrase suivante avec des numéros allant de 1 (« très difficile à mettre en œuvre ») à 5 (« très facile à mettre en œuvre ») :

Q8 « L'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE me semble... »

Les questionnaires ont été proposés via *Google Forms* et analysés avec le même outil.

2.4. Entretiens de suivi

Afin de compléter nos analyses sur les interactions de formation et de tenter d'évaluer l'impact de la session sur les pratiques et les attitudes des enseignants, nous avons réalisé, deux à quatre mois après la demi-journée de formation, des entretiens compréhensifs individuels avec quatre enseignantes. L'objectif d'attendre au moins deux mois entre la formation et les entretiens était d'identifier les éléments que les participants avaient retenu de la formation au-delà de leurs impressions immédiates et de comprendre s'ils avaient eu l'occasion de mettre en pratique certaines activités proposées. Parmi les participants qui ont signalé, via le questionnaire final, être disposés à être sollicités à l'avenir dans le cadre de cette étude, nous avons sollicité trois enseignantes qui avaient activement participé avec des interventions fréquentes, et une qui n'avait pas pris la parole lors de la formation. Les entretiens ont été réalisés à distance et enregistrés avec l'accord explicite des participantes et transcrits.

Il est important de noter que la méthode de l'entretien comporte certaines limites. Lors de l'entretien, l'enseignant est susceptible de « présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle social qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présuppose être attendues par l'enquêteur » (Blanchet, 2017 : 75). De plus, dans le contexte de l'entretien, l'enseignant tente de « transmettre une image de soi à l'enquêtrice, et par ricochet, à la communauté des chercheurs » (Muller, 2011 : 143). Par conséquent, les discours peuvent ne pas refléter la réalité des pratiques et nos analyses ne prétendent pas se substituer à l'observation de classe.

2.5. L'analyse réflexive : une dimension de l'évaluation du dispositif

La recherche-action implique une dimension réflexive (Macaire, 2010). Tout en précisant que l'analyse réflexive ne constitue pas une méthodologie de recherche, Perrenoud (2005) explicite certaines caractéristiques précises de l'analyse réflexive : la pratique réflexive a pour but de transformer une pratique, elle doit identifier et résoudre des problèmes. En cela, une analyse réflexive sur notre propre action de formatrice constitue une dimension complémentaire qui contribue à l'évaluation du dispositif. Elle sera présentée à la suite des analyses des questionnaires, des interactions de formation et des entretiens.

3. Résultats et analyses : évaluation du dispositif de formation continue

3.1. Analyse des questionnaires

L'analyse des questionnaires pré et post-formation permet de comparer les attitudes et connaissances des enseignants sur certains sujets et d'observer d'éventuels changements avant et après la mise en œuvre du dispositif.

3.1.1. Questionnaires pré-formation

Avant la session de formation, nous avons souhaité connaître le niveau de familiarisation des enseignants avec la notion de corpus et l'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE. Douze participants ont répondu au questionnaire initial. Nous présentons dans un premier temps les réponses des enseignants aux questions visant à déterminer leur niveau de familiarisation théorique et pratique avec les corpus :

Q1 « Connaissez-vous la notion de corpus ? »

Réponse	1 (pas du tout)	2	3	4	5 (je maîtrise cette notion)	Nombre total de réponses
Nombre de réponses	0	0	3	3	6	12

Q2 « Avez-vous déjà constitué ou utilisé un corpus ? »

Réponse	Oui	Non	Je ne suis pas sûr(e)	Nombre total de réponses
Nombre de réponses	7	1	4	12

Q3 « Avez-vous déjà exploité un corpus en classe de FLE ? »

Mélanges CRAPEL n° 44/1

Réponse	Oui	Non	Je ne suis pas sûr(e)	Nombre total de réponses
Nombre de réponses	4	3	5	12

Ces résultats montrent, en ce qui concerne ces enseignants, une familiarisation théorique avec la notion de corpus mais une faible pratique de l'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE.

3.1.2. Questionnaires post-formation

À la suite de la formation, nous avons invité les participants à remplir un questionnaire afin de recueillir leurs impressions sur la session et leurs avis quant à l'applicabilité des acquis de la formation dans leur pratique de classe. Treize participants ont répondu au questionnaire final. Nous présentons ci-dessous les réponses apportées par les participants aux questions relatives à l'évaluation de la session et à leurs pratiques futures :

Q4 : Globalement, cette formation correspondait à mes attentes

Réponse	1 (pas du tout d'accord)	2	3	4	5 (tout à fait d'accord)	Nombre total de réponses
Nombre de réponses	0	0	4	4	4	12

Q5 : Je mettrai en pratique les acquis de cette formation en classe

Réponse	1 (pas du tout d'accord)	2	3	4	5 (tout à fait d'accord)	Nombre total de réponses
Nombre de réponses	0	0	6	4	3	13

Ces résultats montrent que globalement, les participants étaient relativement satisfaits de la session de formation, mais que seule une moitié semblait envisager sérieusement de mettre en pratique les acquis de cette session en classe de FLE. Nous présentons ci-dessous les réponses aux questions portant sur les convictions des enseignants en ce qui concerne le lien entre l'exploitation pédagogique des corpus et l'apprentissage du FLE :

Mélanges CRAPEL n° 44/1

Q6 « L'exploitation pédagogique des corpus est bénéfique pour l'apprentissage de l'écriture en FLE. »

Réponse	1 (pas du tout d'accord)	2	3	4	5 (tout à fait d'accord)	Nombre total de réponses
Nombre de réponses	0	0	1	4	7	12

Q7 « Mes apprenants seraient intéressés/motivés par l'utilisation des corpus en classe. »

Réponse	1 (pas du tout d'accord)	2	3	4	5 (tout à fait d'accord)	Nombre total de réponses
Nombre de réponses	0	0	3	7	3	12

Les enseignants acceptent donc majoritairement l'idée selon laquelle l'exploitation pédagogique des corpus en classe aurait un effet positif sur l'apprentissage de l'écrit en FLE et la motivation des apprenants. En comparaison avec le questionnaire pré-formation, qui indiquait une faible familiarisation avec la notion de corpus, ces résultats suggèrent un impact positif de la formation sur les croyances des enseignants. Les enseignants sont-ils pour autant prêts à s'engager dans la mise en œuvre des pistes proposées dans leur classe de FLE ? Le tableau suivant présente les réponses apportées à la question portant sur la facilité de mise en œuvre d'une telle approche :

Q8 « L'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE me semble... »

Réponse	1 (très difficile à mettre en œuvre)	2	3	4	5 (très facile à mettre en œuvre)	Nombre total de réponses
Nombre de réponses	0	1	6	6	0	13

Les réponses apportées à cette dernière question suggèrent que bien que les enseignants soient convaincus par les arguments en faveur de l'utilisation des corpus en classe de FLE et

pensent que les apprenants seraient intéressés, ils considèrent la mise en œuvre de cette approche dans leur pratique de classe comme potentiellement difficile.

En ce qui concerne l'évaluation de la session de formation, les questionnaires pré et post-formation constituent une première source d'information utile. Les résultats montrent ainsi que ces enseignants semblent convaincus par les avantages potentiels de l'utilisation des corpus en classe de FLE et considèrent que leurs apprenants pourraient être intéressés par cette approche, mais estiment que la mise en œuvre concrète serait difficile.

3.2. Analyse de la session de formation

L'analyse des interactions de formation permet d'une part d'évaluer la méthode elle-même, à savoir la manière dont le dispositif a été mis en place, et d'autre part de repérer des indices initiaux quant à l'impact potentiel de la formation sur les croyances et les pratiques des enseignants.

3.2.1 Analyse quantitative des tours de parole

La distribution du temps de parole parmi les participants peut être considéré comme un critère d'évaluation du dispositif, dans la mesure où la formation des enseignants est censée relever d'une logique collaborative (Johnston, 2009). Pourtant, les transcriptions révèlent qu'en tant que formatrice, nous avons largement dominé les échanges verbaux qui ont eu lieu lors de la session. Nos prises de parole occupent environ 70% des interactions, en nombre de mots. Cela s'explique en partie par l'objectif du dispositif, qui est de présenter des notions théoriques liées aux corpus ainsi que certains résultats de notre recherche sur le corpus d'apprenants. Ce déséquilibre s'explique aussi par le faible nombre de prises de parole des participants et la brièveté de leurs interventions : en effet, quelques enseignants prennent régulièrement la parole lors de la session, les autres participants se contentant d'une participation relativement passive. Le tableau 2 indique le nombre de tours de parole pour les participants ainsi que la proportion de leurs prises de parole dans l'ensemble de la transcription.

	Nombre de tours de parole	Proportion des prises de parole dans l'ensemble des interactions (en nombre de mots)
Formatrice	44	71%
Enseignant(e) A	21	4,3%
Enseignant(e) B	19	7,5%
Enseignant(e) C	22	13%
Enseignant(e) D	5	2,9%
Enseignant(e) X (autre ou non identifié)	26	1,2%

Tableau 2. Prises de parole lors de la session de formation

Ce déséquilibre dans le temps de parole nuit à la dimension collaborative enseignant-enseignant et enseignant-formateur souhaitée pour ce dispositif. De plus, il va à l'encontre du principe selon lequel le formateur doit avoir une posture de guidage (Macaire, 2020). Cela pourrait avoir un effet néfaste sur la motivation des enseignants ainsi que sur l'impact de la formation sur leurs attitudes et leurs pratiques.

3.2.2. Analyse des interactions de formation

Les interactions de formation constituent une source d'information concernant les pratiques et questionnements des enseignants sur les thèmes abordés dans le cadre de la formation. L'analyse des interactions permet également de repérer des moments de blocage dans le déroulement de la formation.

Certains échanges et verbalisations semblent indiquer que les enseignants comprennent les enjeux présentés dans le cadre de la formation, apprécient certaines nouvelles connaissances et en particulier, reconnaissent les avantages possibles de l'exploitation des corpus dans le contexte d'enseignement/apprentissage où ils exercent. Par conséquent, ils se projettent dans l'avenir et envisagent de mettre en application les approches proposées dans le cadre du dispositif. Ainsi, dans l'échange repris dans l'extrait de formation 1, l'enseignante A affirme que les apprenants sont susceptibles d'être intéressés par l'apprentissage sur corpus :

Extrait de formation 1

F Ben il va falloir qu'il y en ait un qui essaye en classe et qu'il nous dise (*rires*).

EC (Très bas) moi je vois bien un truc

EA Ben oui avec plaisir hein (*rires*)

F Vous reviendrez vers moi pour me dire si ça a marché.

EA Moi **je suis sûre qu'ils vont adorer** hein vraiment.

F Mais moi aussi je suis sûre.

EA Ah oui oui oui ils adorent tout ce qui est grammaire déjà donc.

F Oui ?

EA Donc **ça va bien marcher**.

Dans l'extrait de formation 2, l'enseignante B estime que l'exploitation pédagogique des corpus serait particulièrement bénéfique pour les apprenants avancés avec des besoins liés à l'écriture universitaire. En s'adressant à l'enseignante A, elle suggère la mise en place d'une piste concrète :

Extrait de formation 2

EB (...) Ce genre de de travail sur corpus, au moment où ils rédigent leur mémoire de fin de licence (...) en fait **ça serait super** intéressant, parce que c'est une langue complètement à part, très formalisée, très codifiée etc. et donc analyser les corpus en amont pour leur montrer comme structure ce qu'on utilise, ce qu'on utilise pas, je pense que **ce serait super intéressant** pour eux. (...) **Je sais pas** X [EA] je te regarde (*rires*) **ça pourrait** être un module à mettre en place (...) pour les étudiants de troisième, quatrième années (*rires*).

EA Complètement hmm.

Bien que les propos de l'enseignante B soient caractérisés par des appréciations positives, ils restent situés dans le domaine de l'incertain : l'emploi du conditionnel et d'expressions telles que « je sais pas » montrent que la mise en œuvre concrète des pistes évoquées est hypothétique.

Certaines interactions suggèrent en effet que les enseignants éprouvent des difficultés à imaginer une mise en œuvre concrète des acquis de la formation dans leur pratique réelle. L'extrait de formation 3 constitue un bon exemple de ces questionnements :

Extrait de formation 3

EA Excusez-moi, une fois qu'on a fait ce constat en fait, on va, **qu'est-ce qu'on fait avec les étudiants** ? Une fois qu'on constate qu'un mot revient régulièrement etc.

F Oui, qu'est-ce qu'on pourrait en faire ?

EA Pédagogiquement parlant.

F Oui je retourne la question (*rires*).

EA Par exemple, oui il y a beaucoup de « nous » d'accord OK et après? (*rires*)

F Qu'est-ce qu'on pourrait en faire?

EA **Aucune idée.**

Dans cet échange, l'enseignante nous questionne explicitement sur la manière dont des analyses de corpus peuvent concrètement être intégrées dans les pratiques de classe. Notre tentative de faire émerger une idée de sa part solde par un échec. Le même type de questionnement apparaît dans les interventions de l'enseignante C dans l'extrait de formation 4 :

Extrait de formation 4

EC OK alors en fait moi je vois en fait l'intérêt, (...) mais ça paraît je crois que ça rejoint finalement ce que disait X [EA] en fait **j'ai du mal à voir comment utiliser vraiment en classe** ces outils-là en fait (...)

Ainsi, à travers les interactions de formation, certains enseignants expriment des questionnements sur la pertinence de la formation en ce qui concerne leurs pratiques de classe, ce qui constitue une information importante dans le cadre de l'évaluation du dispositif.

La manière dont la formation a été mise en place est ainsi remise en cause. Ainsi, la mise en œuvre du dispositif peut également être évaluée sur le plan technique. Dans le cadre de la formation en ligne, de nombreux échanges sont axés autour des problèmes techniques et des difficultés de compréhension des consignes. Dans certaines situations, il s'agit d'un simple problème technique qui a pour conséquence des échanges répétitifs, comme dans l'extrait de formation 5 :

Extrait de formation 5

- F Ça va ? D'autres euh....
- EC Oui moi j'ai...
- EX C'est X [EC] ça qu'on n'entend pas.
- EC Vous m'entendez là ou pas?
- F Oui oui parle fort.
- EC Moi j'ai un peu je vois (*inaudible*)
- F Non pardon dès que tu as dit « je vois que » ça a coupé.

Ce type d'interaction est directement liée à la modalité en ligne de ce dispositif et peut nuire à la fluidité et à l'efficacité de l'ensemble du dispositif. Dans certains cas, les problèmes de connexion nuisent à la compréhension des tâches en cours et nécessitent des retours sur les consignes, comme dans l'extrait de formation 6 :

Extrait de formation 6

- EA Moi j'étais déconnectée tout le début j'ai rien compris.
- F Oh zut.
- EA Est-ce que tu peux m'expliquer vite fait la première question je vois pas trop.

Ainsi, les interactions de formation constituent une source d'information riche et pertinente dans l'évaluation du dispositif. Les verbalisations des enseignants permettent de dégager des thèmes récurrents et des insuffisances dans la mise en œuvre de la formation. Bien qu'elle ne puisse se substituer à l'observation des pratiques de classe, l'analyse des verbalisations des enseignants et des interactions de formation permet d'entrevoir que les enseignants réagissent

avec ouverture, voire enthousiasme, aux connaissances et pistes partagées concernant l'exploitation pédagogique des corpus, mais qu'ils ressentent également de nombreux doutes quant à la mise en œuvre concrète de cette approche en classe de FLE. Les interactions de formation montrent également que la distribution du temps de parole est certes déséquilibrée, mais que des échanges ont lieu non seulement entre enseignants et formatrice mais également entre les enseignants eux-mêmes.

3.3. Analyse des entretiens de suivi

Afin de mieux évaluer ce dispositif et de tenter de comprendre, dans la durée, si la formation avait pu avoir un impact concret sur les pensées et pratiques des enseignants, nous avons réalisé des entretiens compréhensifs individuels avec quatre enseignantes.

Les entretiens ont débuté avec une question ouverte portant sur les impressions générales des enseignantes à propos de la session de formation et ce qu'elles en avaient retenu de manière globale. Les réponses initiales des quatre participantes sont caractérisées par un certain flou et des hésitations, voire une absence de réponse. Nous notons également que certaines enseignantes semblent avoir gardé en mémoire un aspect très limité de la session de formation. Nous reprenons dans les extraits d'entretien 1 les réponses apportées par les quatre enseignantes à la question initiale portant sur leurs souvenirs et impressions :

Extraits d'entretiens 1

- EA Franchement **il ne me reste rien de concret** dans le sens où **je n'ai pas mis en pratique** ce que vous avez dit, et que je retiens les choses quand je les utilise moi-même, vous voyez. (...) Après **il me reste l'envie d'essayer ça c'est sûr**. J'ai pas eu le temps pour x raisons, (...) mais non vous allez me dire précisément de dire ce que vous m'avez dit par exemple je peux pas le faire. **J'ai l'image, le souvenir que j'en ai c'est quelque chose qui décoiffait un peu mes pratiques** on va dire.
- EB Alors pris comme ça trois mois après sans avoir relu mes notes avant (*rires*)...
- EC Oui alors **je me souviens plus du détail du contenu**, mais moi ce qui m'avait ce que je pense que **j'ai retenu par rapport à peut-être mes besoins** en tant que prof, c'est la question de l'assertivité, de la manière dont les étudiants modalisent leurs discours pour gérer l'assertivité du propos etc.

ED Ben **si je me trompe pas on avait parlé d'un site internet** intitulé *linguee.fr*. Oui en fait **je me rappelle que ça**.

Les réponses initiales des enseignantes se caractérisent donc par des souvenirs parcellaires sur le contenu de la formation. Quelques éléments exprimant un degré d'enthousiasme en émergent toutefois, dans la mesure où l'enseignante A affirme rester motivée pour mettre en pratique les acquis de la formation. De même, il semble que l'enseignante B parvienne à mettre en perspective le contenu de la formation avec ses propres besoins.

Au-delà d'une impression générale, les entretiens de suivi permettent de mieux comprendre pourquoi ces enseignantes n'ont pas mis en pratique les propositions de la formation. Plusieurs facteurs émergent de leurs verbalisations, notamment, le manque de temps et le manque de maîtrise des outils permettant d'exploiter des corpus en classe. Le caractère chronophage est souvent cité par les enseignantes. Par exemple, dans l'extrait d'entretien 2 avec l'enseignante C, la référence au temps apparaît à plusieurs reprises :

Extrait d'entretien 2

F Et si on pense à ta pratique future, est-ce qu'en termes d'utilisation des corpus en classe, tu penses que tu as une réflexion ? Qu'est-ce que tu pourrais faire, qu'est-ce qui est réaliste ou pas ?

EC Qu'est-ce qui est réaliste ou pas ? Ben enfin **ça prend du temps** parce que parce qu'il y a pas de ressource toute faite et que (...) **ça demande beaucoup de travail**, parce que si on veut faire quelque chose de vraiment pertinent qui colle à la fois à la discipline, au type d'écrit qui doit être travaillé pour cette discipline etc. etc., euh ben il faut tout créer quoi. (...) j'essaie de de créer du matériel et **ça me prend beaucoup de temps, c'est un énorme investissement**.

Un autre obstacle important qui émerge dans les entretiens est la maîtrise des outils liés à l'exploitation des corpus en classe. Ainsi, dans l'extrait d'entretien 3, l'enseignante A explique pourquoi elle ne se sent pas à l'aise avec l'utilisation des corpus en classe de FLE :

Extrait d'entretien 3

EA C'est à dire que **je tout ce que je ne maîtrise pas je ne le montre pas** (...) sinon **je peux pas, je perds ma crédibilité** de prof, enfin ma crédibilité tout court (*rires*) de et **je peux pas me regarder** sur *Teams* au moment où je parle (*rires*) comme voilà **je deviens toute rouge** (*rires*). Voilà donc **mais j'aime bien cette idée, (...) j'aime bien avoir de nouveaux outils**, ça c'est clair.

Dans cette prise de parole, l'enseignante exprime une crainte de perdre la face vis-à-vis de ses apprenants dans l'hypothèse où elle tenterait d'utiliser un outil qu'elle ne maîtriserait pas, tout en précisant qu'elle apprécie l'ouverture à des innovations.

Les facteurs tels que le manque de temps et de maîtrise des outils, externes au déroulement de la formation, ne permettent pas d'évaluer le dispositif en lui-même. Ils pointent toutefois vers une nécessité de renforcer la préparation des enseignants aux dimensions techniques de l'exploitation pédagogique des corpus.

4. Discussion et analyse réflexive

Par le biais des questionnaires, de l'analyse des interactions et des entretiens, nous proposons une évaluation multidimensionnelle d'un dispositif de formation continue au niveau micro. Notre méthodologie ne permet pas de juger de l'éventuel impact de la formation sur le terrain. Les propos des enseignants semblent indiquer que leurs pratiques concrètes n'ont pas été impactées par la formation, mais cela ne constitue pas nécessairement un constat d'échec. D'abord, comme l'affirme Cicurel, les interrogations des enseignants et leurs processus de réflexion sur les obstacles rencontrés contribuent au développement d'un « répertoire didactique évolutif » (Cicurel, 2016 : 25). De plus, il faut rappeler que les pratiques des enseignants évoluent lentement (Laurens, 2013) et qu'il n'est pas réaliste de s'attendre à ce qu'un dispositif à cette échelle puisse impacter directement et rapidement les pratiques.

Il nous semble essentiel de revenir sur notre propre positionnement dans ce dispositif. D'une part, le déséquilibre dans les prises de parole entre les différents acteurs, et plus particulièrement le fait que nos tours de parole aient occupé une partie importante des échanges constitue un problème. Nous avons vu que « le rôle du formateur est plutôt d'accompagner et de guider si nécessaire » et qu'« il est en retrait et n'est pas l'unique détenteur d'un savoir » (Macaire, 2020 : 10). Notre statut s'apparente à la fois à celui de « formateur-apprenant » et du « chercheur-apprenant », selon les termes de Macaire (2020 : 10).

Dans une démarche de recherche-action, il nous semble important d'aboutir, à travers ces éléments d'évaluation, à des pistes de remédiation, ce qui permet également de se questionner sur l'applicabilité du dispositif dans des contextes similaires (Burns, 2009). Celles-ci concernent principalement la durée de la formation, l'organisation du temps et la gestion des prises de parole. La structure de la demi-journée de formation aurait certainement bénéficié d'un meilleur équilibre entre les moments de transfert de connaissances, de travaux pratiques et de moments réflexifs. Dans la formation continue des enseignants de FLE, le « pôle technicité » et la réflexivité « sont nécessaires et indissociables » (Laurens, 2013 : 221).

Par ailleurs, indéniablement, une des principales caractéristiques du dispositif mis en place est sa brièveté. Cette formation n'a pas été sollicitée par les enseignants ou par les institutions dans lesquelles ceux-ci exercent ; nous l'avons proposée proactivement dans le cadre de notre recherche. Les enseignants ont participé sur la base du volontariat, malgré leur charge de travail importante et leurs horaires exigeants. Il ne nous a donc pas été possible de mettre en place un dispositif plus ambitieux, inscrit dans un programme de formation continue institutionnel, qui aurait permis d'approfondir les connaissances, de mettre en pratique de façon plus progressive les outils et de recueillir plus d'interactions avec et entre les enseignants, ce qui aurait enrichi nos analyses encore davantage. Une autre caractéristique principale de la formation est le fait que la session a eu lieu en ligne, ce qui entraîne des difficultés aussi bien sur le plan technique qu'au niveau des rapports interpersonnels et de la motivation des participants. Les pistes d'améliorations sont donc axées sur la durée du dispositif et une meilleure organisation du temps.

Conclusion

Le recours à différentes approches méthodologiques dans l'évaluation d'un dispositif de formation en ligne permet d'appréhender les multiples facettes de la mise en œuvre et de l'impact potentiel de ce dernier. Chacune de ces méthodes a des limites, mais elles permettent, conjointement, d'aboutir à une analyse réflexive ayant pour objectif d'améliorer le dispositif. Globalement, les réponses apportées aux questionnaires tendent à indiquer que l'exploitation pédagogique des corpus, une approche avec laquelle les participants n'étaient pas familiers avant la formation, est perçue, après la formation, comme une approche intéressante et potentiellement utile, mais difficile à mettre en œuvre. L'analyse des interactions de formation permet de mettre en lumière certaines perceptions des enseignants, en particulier des projections vers l'avenir, à travers lesquelles les enseignants verbalisent des doutes et des

obstacles. Enfin, les entretiens de suivi montrent que les pratiques des enseignantes interrogées n'ont pas évolué à la suite de la formation, notamment en raison de la nature chronophage et technique de cette nouvelle approche, mais que leurs croyances concernant l'exploitation des corpus en classe de FLE a quelque peu évolué, ce qui pourrait aboutir à une évolution de leur répertoire didactique. Dans une démarche de recherche-action, à la lumière de cette évaluation, nous proposons des pistes de remédiation quant à la mise en place du dispositif. Nous considérons en effet qu'un dispositif plus étalé dans le temps, avec plus d'opportunités de manipulation des outils techniques, ainsi qu'une dimension réflexive plus approfondie sur la mise en œuvre concrète des pistes proposées, serait susceptible d'avoir un impact sur les pratiques des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et Pratiques d'enseignement En Question*, 2, 79–90.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2017). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. Richards, *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 163-171). Cambridge University Press.
- Burns, A. (2009). Action Research in Second Language Teacher Education. In *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 289-297). Cambridge University Press.
- Castellotti, V. (2014). Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues. In M. Cause & S. Gallignani, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 133–139). Riveneuve Editions.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : Traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3–4), 16–27.
- Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le Français Aujourd'hui*, 1, 41–52.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149–150, 41–55.
- Johnston, B. (2009). Collaborative teacher development. In A. Burns & J. Richards, *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, (pp. 241-249) Cambridge University Press.
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : Du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Didactique Des Langues, Didactique Des Sciences*, 17, 21–32.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle, Association Des Chercheurs et Enseignants Didacticiens Des Langues Étrangères*, 4.
- Muller, C. (2011). « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : Les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. In V. Bigot & L. Cadet, *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 143–156). Riveneuve Editions.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2, 30–33.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives recherches en éducation*, 4 (13), 291–303.