



HAL
open science

La formation des enseignants en langues: connaissances inertes et réflexivité

Anne Chozalski, Marc Deneire, Loïc Grandvalet

► To cite this version:

Anne Chozalski, Marc Deneire, Loïc Grandvalet. La formation des enseignants en langues: connaissances inertes et réflexivité. Mélanges CRAPEL, 2018, Numéro Varia, avec dossier spécial en hommage à Claude Normand et Myriam Pereiro, 39. hal-02476233

HAL Id: hal-02476233

<https://hal.science/hal-02476233>

Submitted on 12 Feb 2020

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.

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN LANGUES : CONNAISSANCES INERTES
ET REFLEXIVITE**

Anne Chozalski,
Lycée Poincaré, Nancy

Marc Deneire
Université de Lorraine, ATILF-CNRS

Loic Grandvalet
Collège Alfred Mézière, Nancy

Mots-clés

Didactique des langues — formation initiale des enseignants — connaissances déclaratives/procédures — connaissances inertes — réflexivité — Recherche-action

Keywords

Language learning and teaching — pre-service teacher education — declarative/procedural knowledge — inert knowledge — reflexivity — action-research

Résumé

Dans cette courte contribution en hommage à nos collègues Claude Normand et Myriam Pereiro, nous avons mené une enquête comparable à celle publiée dans *Les Langues Modernes* en 2012, huit ans après la mise en place de la « masterisation » de la formation initiale des enseignants de 2010. Nos résultats sont similaires à ceux obtenus en 2012 et témoignent de difficultés à atteindre nos objectifs principaux : l'intégration de la théorie dans la pratique ainsi qu'une réflexivité qui dépasse le cadre immédiat du geste didactique. Dans la dernière partie de cet article, nous suggérons des pistes qui pourraient nous permettre de remédier à ces difficultés.

Abstract

This short article in honor of our former colleagues Claude Normand and Myriam Pereiro replicates a similar study they published in the journal *Les Langues Modernes* in 2012, eight years after the initial implementation of the so-called “masterisation” of the pre-service teacher programs of 2010. Our results are similar to those obtained in 2012 and reflect our difficulty in obtaining our main objectives: the integration of theory and practice as well as a level of reflexivity that allows students to go beyond the level of immediate classroom concerns. In the last part of the article we suggest ways in which we can overcome some of these difficulties.

Introduction

Dans le n°2/2012 de la revue *Les Langues Modernes*, nos anciens collègues Claude Normand et Myriam Pereiro, chevilles ouvrières de ce qu'on appelait à l'époque la masterisation de la formation des enseignants dans l'UFR-LLCER à l'Université de Lorraine, nous livraient un compte-rendu critique de la mise en œuvre de la partie didactique de la nouvelle offre de formation après un an d'expérience. Dans ce dossier qui leur est consacré, nous avons voulu, sept ans plus tard, nous adonner au même exercice et mesurer les évolutions éventuelles dans la perception des étudiants stagiaires en formation de M1 et de M2 (EFS) à travers une « enquête-miroir » menée au cours de l'été 2018, enrichie d'entretiens auprès de quelques intervenants.

La structure de la partie didactique de la formation n'a cependant pas changé au cours de ces sept années. De nature assez classique, elle s'appuie sur quatre volets : (1) des cours magistraux (CM) de type acquisition des langues (SLA) au premier semestre du M1, se basant sur des textes d'introduction bien connus (Saville-Troike, 2008 ; Ellis, 1998 ; Dörnyei, 2009 ; Paradis, 2004, 2009 ; et Lantolf et Thorne, 2006), et sur l'écologie/anthropologie de la salle de classe au second (Bronfenbrenner, 1979 ; Van Lier, 2004) ; (2) des travaux dirigés (TD) de transposition didactique permettant de se focaliser sur la connaissance des élèves, le développement de séquences, etc., ces TD étant confiés en M2 à des enseignants du secondaire ; (3) des stages de 54 heures en M1, de 88 heures pour les PEPA et mi-temps pour les PEA en M2 ; (4) des travaux réflexifs tout au long du parcours avec, en point d'orgue, un mémoire professionnel de type recherche-action en fin de formation. Ces travaux revêtent une place centrale dans le dispositif dans la mesure où ils doivent permettre aux futur.e.s EFSs de s'appropriier l'ensemble de la formation et de développer une identité d'enseignant.

En s'inspirant de Vermeersch (1994, cité dans Derobertmeasure et Dehon, 2009, 34), on peut donc représenter la partie didactique de la formation de la façon suivante, avec, d'une part, une action pédagogique motivée par un but et éclairée d'une connaissance disciplinaire et didactique, les buts déterminant à leur tour les savoirs à mobiliser (axe horizontal), et d'autre part, une réflexion liée au contexte, aux circonstances et à l'environnement, cette évaluation ayant elle-même une influence sur

le contexte mobilisé (axe vertical). Enfin, cette réflexion et prise de recul permettent d'ajuster les objectifs à atteindre de façon itérative.

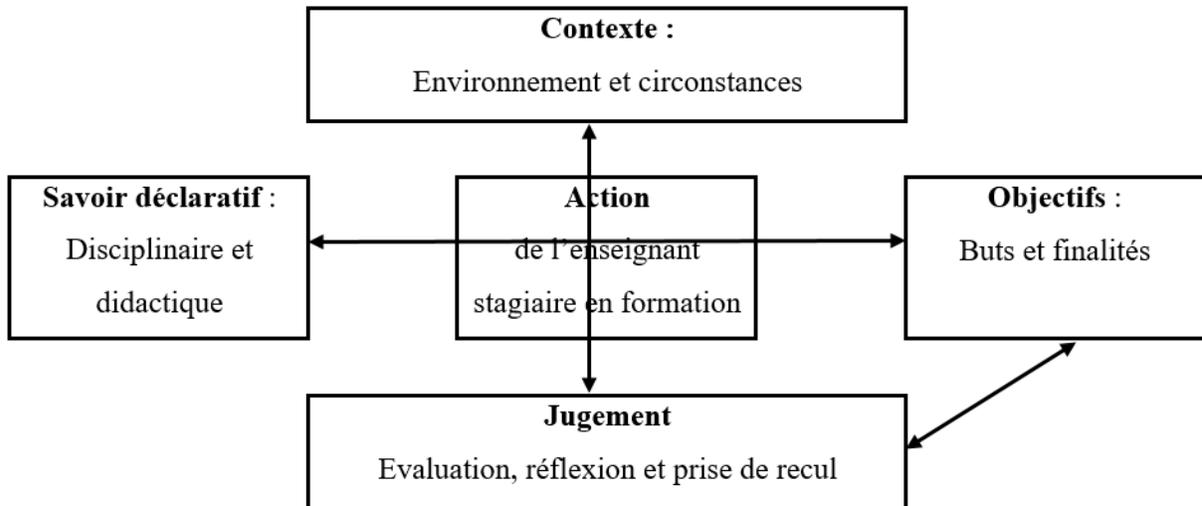


Figure 1 : Principaux axes du dispositif de formation

Comme l'indiquaient nos collègues en 2012, la dimension recherche, plus précisément la recherche-action, revêt un rôle central dans le dispositif dans la mesure où elle permet de mobiliser et les données contextuelles et les savoirs déclaratifs pour justifier/motiver l'action et la faire évoluer par l'expérience. Elle doit permettre à l'EFS de s'adapter aux différents contextes dans lesquels il/elle est susceptible de fonctionner, et de poursuivre son parcours d'« enseignant-chercheur » à travers la pratique et la formation continue.

L'enquête : méthodologie et résultats

Après 7 ans de mise en place du dispositif, nous avons voulu vérifier comment nos étudiants se positionnent sur une échelle d'attitude de type likert en posant les mêmes questions que nos collègues précédemment afin d'assurer une parfaite comparabilité et de pouvoir mesurer une éventuelle évolution. Pour ce faire, un questionnaire a été mis en ligne sur le site de notre université pendant trois semaines (Limesurvey GMBH). Sur les 27 réponses obtenues, seules 18 ont été jugées complètes et fiables et ont donc été retenues pour l'analyse.

Cette année/ces années vous a aidé(e)/ont aidé(es) à découvrir ou mieux comprendre:	2018	2012
ce qu'est l'apprentissage d'une langue étrangère du point de vue de l'élève	2,72	3,4
les avantages et les inconvénients d'un dispositif particulier	2,44	3
l'intérêt du plurilinguisme à l'école	3,11	3,3
l'intérêt d'une démarche interculturelle à l'école	3,06	3,4
l'intérêt de faire de la recherche en salle de classe	2,44	2,5
la valeur éducative de l'apprentissage des langues à l'école	2,71	3,5
l'intérêt de la formation professionnelle des futurs professeurs	2,5	3,5

Tableau 1 : comparaison des résultats obtenus en 2018 et 2012 (1= pas du tout d'accord. 4= tout à fait d'accord)

Au-delà des différences de scores bruts dus notamment à des différences de passation du questionnaire, nous observons une corrélation élevée (corrélation de Pearson : 0,48) entre les 2 séries de résultats, avec les scores les plus bas pour la composante « recherche ».

Nous avons ensuite demandé aux EFS d'estimer la nécessité, l'utilité et le caractère « intéressant » de chacune des composantes avec les résultats suivants :

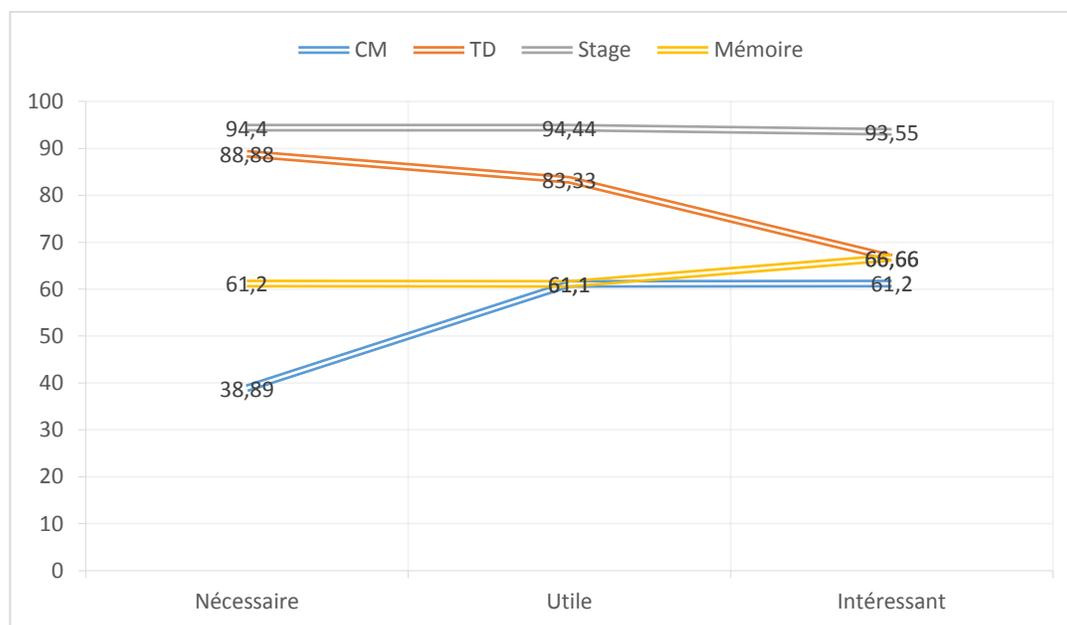


Fig. 3 : Caractère nécessaire, utile, ou intéressant de chacune des composantes : CM (savoirs déclaratifs) TD (savoirs appliqués), stage, mémoire et écrits réflexifs

Comme en 2012, nous observons une perception plutôt négative de la composante déclarative (CM), et ce, en dépit des aménagements opérés depuis, (utilisation d'exemples et d'illustrations, classe inversée, participation accrue) alors que le stage remporte tous les suffrages. La composante réflexive (mémoire et écrits réflexifs) est, elle, à peine mieux appréciée que les cours magistraux, tandis que les travaux dirigés, dont les contenus sont plus proches de la salle de classe, sont mieux notés. Malheureusement, les commentaires que nous avons pu récolter n'accompagnent que les appréciations chiffrées les plus basses et sont donc presque unilatéralement négatifs. Ils indiquent cependant que, pour un certain nombre d'EFS au moins, le lien entre connaissances déclaratives et utilisation pratique de ces connaissances dans l'élaboration des séquences d'enseignement et des cours (axe horizontal dans la figure 1) ne s'effectue pas. Une EFS indique ainsi : « Je ne suis pas sûre que savoir ce qui se passe au niveau du cerveau est très utile pour un enseignant » ; une autre ajoute : « les cours de didactiques pendant les deux années de Master répètent beaucoup les mêmes sujets : apprentissage + enseignement + méthodes + pluriculturalité, etc. Ils devraient enseigner des choses plus concrètes, utiles pour un enseignant. Par exemple : choisir les documents pour faire une séquence, choisir des thèmes culturels pour enseigner, comment faire une progression grammaticale et son application en concret pour chaque niveau¹ ». Enfin une autre EFS trouve que « les cours magistraux [sont] toujours intéressants pour notre culture générale mais prennent beaucoup trop de place. J'espère qu'il vaudrait mieux avoir des cours professionnalisant ou qui préparent au CAPES ». Au terme de leurs deux années de formation et à l'aube de leur vie professionnelle, les EFS continuent donc à dissocier pratique et théorie, pratique et recherche, même si les épreuves qu'ils/elles ont eu à préparer (notamment le CAPES) les incite à faire ces rapprochements, et à justifier leurs

¹ A noter que ces choses font l'objet de cours spécifiques, ce qui illustre l'écart parfois considérable entre perception et réalité, entre ce qui est enseigné et ce qui est appris. Plus concrètement, on voit comment les perceptions basées sur l'expérience antérieure et parfois certaines « catégories à priori » peuvent inhiber de nouveaux apprentissages (voir plus loin).

choix en fonction de critères pédagogiques et didactiques. L'opposition entre connaissances déclaratives et professionnalisation montre que celle-ci est essentiellement perçue comme un ensemble de gestes sans véritable réflexion sur les contenus et la méthodologie.

La composante réflexive, jugée si importante aux yeux des concepteurs de formations à l'enseignement, ne semble guère avoir plus de succès que les connaissances déclaratives. Là non plus, les EFS n'en voient pas trop l'utilité : « d'un point de vue pratique, il y a déjà beaucoup de travail en M2 pour ajouter à cela un mémoire et autres écrits ... Bref, on peut clairement s'en passer ».

A l'opposé des composantes déclaratives et réflexives, les stages font l'unanimité. Les visites faites par les formatrices et formateurs permettent à celles-ci/ceux-ci de se focaliser sur des éléments très pratiques tels que la gestuelle, la « présence », la gestion de classe, et la participation des élèves. A titre d'exemple, voici une liste des recommandations élaborée par l'un d'entre eux suite aux faiblesses les plus courantes relevées lors de ses premières observations :

- Améliorer la clarté des consignes : utiliser des verbes d'action, ne pas hésiter à aussi à utiliser le langage corporel et à noter ces consignes en s'assurant que les élèves ont compris avant de mettre en route l'activité. Le recours à des exemples peut être une aide précieuse.
- Renforcer l'interaction pour accélérer le rythme, rendre le cours plus vivant et renforcer la motivation des élèves.
- Faire réagir aux productions de leurs camarades pour renforcer l'interaction entre les élèves
- Faire répéter les nouveaux mots pour acquérir le bon modèle phonologique
- Mettre en place de l'interaction des pauses structurantes pour gérer le rythme des activités et faire participer le plus grand nombre
- Être attentif à la répartition de parole enseignant / élèves : réduire le guidage
- Construire la séquence comme un enchaînement logique de séances menant à la réalisation d'objectifs et savoir le présenter dans un document de préparation clair
- Approfondir la technique de la compréhension : construire progressivement le sens à partir des productions d'élèves mises en relation

D'autre part, nous observons régulièrement un manque de cohérence dans les activités, de clarté dans les objectifs, et de capacité à analyser ses propres pratiques, éléments qui ont pourtant été abordés ailleurs dans la formation. Ce constat avait déjà été fait en 2012 par nos collègues qui observaient que : « les étudiants ont, à juste titre soif de pratique, mais certains semblent nourrir l'illusion que le métier s'apprend uniquement par l'imitation du geste » (Normand et Pereiro, 17 ; voir aussi Hertig, 2015, 10 ; Snoeckx, 2008, 128)

Analyse et réflexion

Les résultats de nos enquêtes indiquent clairement que nos objectifs en tant que formateurs ne sont que partiellement atteints. Cela pourrait nous inviter à un profond pessimisme si nous ne constatons que ces conclusions sont, somme toutes, amplement partagées, aussi bien au niveau géographique que disciplinaire (Hertig, 2015, Suisse/géographie ; Mandel et al., 1996, Allemagne : médecine/management ; Derobertmeasure et Dehon, 2009 : Belgique/psychologie et gestion). Sur l'axe horizontal de notre schéma (fig. 1), certains psychologues de l'éducation ont appelé « connaissances inertes » les connaissances déclaratives acquises mais indisponibles dans la pratique. Selon Renkl et al. (1996), il existe trois explications pour ce phénomène : des explications de type « meta » (*metaprocess explanations*) ; des explications dues à un manque de structuration des connaissances (*deficit structure explanations*) ; et des explications de type situationnel (*situatedness explanations*). Les explications de type « meta » nous indiquent qu'il ne suffit pas d'avoir une connaissance sur un sujet pour pouvoir l'utiliser dans la pratique, tout comme il ne suffit pas de connaître le fonctionnement d'une langue pour pouvoir l'utiliser. Ces connaissances doivent être accompagnées de connaissances conditionnelles/contextuelles qui expliquent quand et comment elles peuvent être utilisées². Renkl et al. donnent plusieurs explications liées au manque de structure des connaissances. Nous retiendrons ici celle de la « compartimentalisation » qui fait que nos étudiant.e.s établissent une séparation stricte entre connaissances scolaires et la vie quotidienne, ainsi qu'entre les connaissances administrées dans leurs différents cours. Comme l'indiquent Renkl et al. :

Le problème principal avec ce type de compartimentalisation des connaissances est que dans les situations où cette connaissance doit être utilisée, l'individu (*problem-solver*) s'appuie généralement sur d'anciennes connaissances, erronées ou déficientes (mais cependant fonctionnelles dans certains contextes) plutôt que sur le concept nouvellement acquis qui serait plus adéquat. (117 ; traduction MD)

² Pour prendre l'exemple de l'EFS qui ne sait pas à quoi servent nos connaissances en neurolinguistique pour l'enseignement des langues, il s'agira de donner des exemples d'élèves qui ont de bonnes connaissances grammaticales mais une utilisation déficiente pour montrer que, si l'on adopte le modèle d'Anderson (2000), toute connaissance déclarative doit être procéduralisée par la pratique ou, si l'on adopte le modèle de Kraschen/Paradis, qu'il s'agit d'abord d'acquérir (et non d'apprendre) la langue, les connaissances métacognitives restant « on-line » pour contrôler notre propre production (voir Dörnyei, 2009, chapitre 4) . Nous donnons actuellement ce type d'explications, mais l'absence d'exemples concrets, « in situ », explique sans doute pourquoi le lien entre pratique et théorique ne se fait pas.

Les nouvelles connaissances ont donc peu d'emprise sur les étudiants et les perceptions *a priori* basées sur des connaissances obsolètes et sur leur expérience d'élèves restent profondément ancrés. Il s'agit ici, nous semble-t-il, d'un phénomène relativement courant, et qui explique pourquoi nos EFS qualifient la plupart des cours magistraux d'inutiles, voire de « démagogiques » (sic). C'est tout l'impact de la formation qui est ici en jeu. Enfin, selon le troisième type d'explication donné par Renkl et al., dites « situationnelles », il n'existerait tout simplement pas de connaissances abstraites qui puissent par la suite être appliquées dans différents contextes. La connaissance émergerait lors d'une interaction entre une personne et une situation et n'aurait donc pas d'existence séparée. Donc le fait de connaître (« *knowing* » et non « *knowledge* ») résulterait de la capacité d'interagir avec certaines choses et/ou certaines personnes dans des situations bien précises. Dans la mesure où cette connaissance n'est pas transférable, la formation des enseignants devrait se concentrer sur le développement de capacités d'adaptation chez les futurs enseignants, ce que Atkinson (2017, 15) appelle « *teaching as evolutionary adaptive behavior* ». On retrouve ici la célèbre dichotomie de Krashen entre acquisition et apprentissage (*learning*) : enseigner ne pourrait donc s'acquérir que sur le terrain et par la pratique, le métalangage de la didactique servirait, après coup, à comprendre certains événements, à les expliquer, et finalement, dans certains cas, à contrôler et à modifier, par petites touches, certains comportements grâce notamment aux apports de la formation et de la recherche.

Recherche et réflexivité

Comme l'indiquent nos résultats, les dimensions recherche et réflexion que nous considérons comme centrales dans le dispositif (axe vertical dans la figure 1) n'a pas l'impact escompté auprès de nos EFS. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet échec : (1) le concept lui-même est sans doute mal défini, d'ailleurs, dès que les enseignants demandent un « écrit réflexif », les EFS s'empressent généralement de demander « ce qu'on attend d'eux exactement » ; (2) nombre d'EFS disent ne pas se sentir légitimes pour exercer un rapport critique lors de leurs observations, et encore moins à s'auto-

évaluer ; (3) enfin, les écrits réflexifs demandés dans de nombreux cours sont perçus souvent, selon les mots d'un.e EFS, comme « un complément de travail superflu ... dont on pourrait se passer ». Certain.e.s ont ainsi suggéré qu'ils soient remplacés par l'écriture d'un journal tout au long de la formation. Nous n'avons pas procédé à une analyse détaillée de ces écrits, mais une analyse de tels écrits faite par ailleurs rejoint notre perception. Dans leur étude, Derobertmasure et Dehon (2009), ont ainsi relevé ce qu'ils appellent de nombreuses formes de réflexivité praxiques, narratives, et descriptives dans les écrits de leurs EFS, alors que l'exploration d'alternatives et le véritable questionnement étaient totalement absents. Ils notent également que :

Le phénomène d'autocentrage est également corroboré à ce niveau de l'analyse : l'objet des propos des enseignants en formation est essentiellement formulé en référence à leur propre action ; la notion « d'élève » est quasiment évacuée de leur propos. En ce qui concerne le moment auquel les enseignants font référence, il s'agit principalement d'une focalisation sur la situation d'interaction (peu de références sont faites à la phase de planification, pourtant essentielle) (37).

On aurait pu espérer que le mémoire professionnel trouve grâce aux yeux des EFS, mais c'est tout l'inverse. Certaines réactions sont même inquiétantes : « ... il y a beaucoup trop de travail en M2 pour ajouter à cela un mémoire et autres écrits. Beaucoup d'étudiants ont menti sur les résultats de leurs classes car pas le temps de faire de vraies statistiques. Bref, on peut clairement s'en passer ... » .L'espoir que le lien entre pratique et théorie se fasse grâce à la recherche-action qu'implique le mémoire professionnel semble presque illusoire. Cela n'étonnera d'ailleurs que très peu nombre d'enseignants qui observent que nombre d'EFS commencent à travailler sur leur mémoire trois mois avant la date du rendu. A ces contraintes de temps, il faut ajouter d'autres contraintes institutionnelles et matérielles telles que la disponibilité de salles informatiques, la taille des classes, la possibilité d'organiser celles-ci, etc. Dans de nombreux cas, les EFS sont invités à suivre strictement le programme ou ce qu'ont planifié leurs tuteurs/trices. Le mémoire qui est une des préoccupations majeures pour l'EFS est souvent périphérique pour l'institution, voire une source d'irritation à certains endroits (Darwin & Barahona, 2018, 7), y compris auprès de tuteurs/trices dont l'habitus professionnel est parfois bien ancré. Par conséquent, il n'est pas rare que certain.e.s d'entre eux/elles voient les nouvelles approches comme un ensemble de pratiques, comme de nouvelles « méthodes », sans pouvoir les relier aux recherches linguistiques et didactiques qui les ont inspirées, bref, sans avoir le recul nécessaire pour permettre

de suivre de véritables expérimentations. Pour résumer, les conditions temporelles, institutionnelles et pédagogiques ne sont pas toujours réunies pour mener à bien un bon mémoire professionnel tel qu'il a été envisagé. On comprend donc la frustration, voire le ressentiment qu'expriment certain.e.s EFS.

Conclusions

Les résultats de notre enquête et les analyses qui en découlent peuvent sembler relativement pessimistes. Ce pessimisme doit cependant être modéré par le fait que, comme nous l'avons mentionné plus haut, seuls les EFS les plus critiques se sont exprimés de façon ouverte. En effet, dans nos interactions journalières avec eux/elles, certain.e.s ont partagé leur intérêt pour les cours magistraux et démontré qu'ils/elles effectuaient bien le lien entre théorie et pratique. De plus, certains mémoires professionnels sont tout à fait remarquables dans leur réflexion et approfondissement et témoignent d'une intégration des différentes composantes du dispositif. Les réactions des tuteurs/rices ne sont, elles non plus, pas unilatéralement négatives :

Malgré tout, le constat n'est pas aussi négatif qu'il y paraît ! Depuis 3 ans je contribue à former des gens qui sont motivés, travailleurs et qui ont une vraie envie de faire ce métier et de bien le faire, en sortant des schémas qu'ils ont connus en tant qu'élèves et qui ne fonctionnaient déjà pas vraiment. J'ai régulièrement des retours d'EFS que nous avons formés depuis le M1 et qui sont performants sur le terrain, je le constate également lors des visites conseil. Il faudrait se demander pourquoi ces gens réussissent, même s'ils ont eux aussi un regard parfois critique sur certains aspects de la formation. Je pense qu'on a oublié depuis des années une donnée essentielle : ce métier est une vraie vocation.

D'autre part, nos différentes observations font écho aux différentes études citées plus haut. Nous constatons que ces difficultés sont largement partagées et il pourrait donc être utile de s'inspirer de certaines pistes proposées par ces mêmes collègues dans notre recherche de « solutions ».

De façon générale, il pourrait être utile de substituer une approche plus « bottom-up », de la pratique à la théorie, à notre approche actuelle. Notre expérience en parallèle avec un public de formation continue qui détient souvent une pratique de plusieurs années nous conforte dans ce sens. En effet, ce n'est souvent qu'après avoir été confronté à la pratique que les EFS perçoivent la pertinence des apports de la recherche et sont en capacité d'intégrer celle-ci dans leur réflexion. Les réformes actuellement en cours d'élaboration qui pourraient proposer aux candidats-enseignants

d'assurer des fonctions satellites auprès des enseignants dès leur première année de licence permettront peut-être une entrée plus progressive dans la profession. Une autre piste assez répandue consiste à utiliser des vidéos de cours à différents moments de la formation (Kleinknecht et Gröschner, 2016 ; Seidel et al., 2013). Comme l'indiquent ces études, différentes utilisations produisent différents effets et il s'agira donc de trouver une approche raisonnée afin de maximiser toute utilisation.

Nous constatons également que la division des tâches entre enseignants-chercheurs qui assurent les cours magistraux de nature théorique, et enseignants du secondaire qui assurent certains travaux dirigés et le suivi des étudiants en stage renforce la perception d'une stricte distinction entre pratique et théorie. Il serait donc probablement utile de penser une organisation plus intégrée qui assure l'intégration de la théorie et de la pratique, de la recherche et de la réflexion dans l'ensemble de la profession et dans notre propre communauté de formateurs.

Bibliographie

- Anderson, J.R. (2000) *Learning and Memory: An Integrated Approach*. 2nd edn. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Atkinson, D. (2017). Homo Pedagogicus: The evolutionary nature of second language teaching. *Language Teaching*, 50(4), 527-543.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard.
- Darwin, S. & Barahona, M. (2018): Can an outsider become an insider? Analysing the effect of action research in initial EFL teacher education programs. *Educational Action Research*. 1-17.
- Derobertmeasure, A & Dehon, A. « Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? », *Questions Vives*, 6(12), 29-44.
- Dörnyei, Z. (2009) *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016) Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45-56
- Hertig, P. (2015) Des savoirs en tension dans la formation initiale d'enseignants de géographie des degrés secondaires. *TransFormations, Recherches en éducation des adultes*, 13/14, 1-12.
- Lantolf, J. & Thorne, J. (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Limesurvey GmbH. / LimeSurvey: An Open Source survey tool /LimeSurvey GmbH, Hamburg, Germany. URL <http://www.limesurvey.org>
- Normand, C. & Pereiro, M. (2012) Former des enseignants en langue à et par la recherche, *Les langues modernes*, 2/2012, 12-22.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Paradis, M. (2009) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Renkl, A., Mandl H, & Gruber, H. (1996) Inert knowledge: Analysis and Remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115-121.
- Saville-Troike, M. (2012) *Introducing Second Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34(1), 56-65.
- Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay. (Eds.), *Conflicts de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. 125-140.
- Van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer.