La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues

Dominique MACAIRE

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/7697>

DOI : 10.4000/rdlc.7697

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Dominique MACAIRE, « La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-2 | 2020, mis en ligne le 27 avril 2020, consulté le 17 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/7697> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>

Ce document a été généré automatiquement le 17 octobre 2022.

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues

Dominique MACAIRE

Introduction

- 1 L'école en France, reflet de la société, est multiculturelle et multilingue. Selon sa Note de décembre 2019, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)¹ recensait plus de 64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) en 2017-2018, soit 6,8 sur mille élèves, avec une progression de 6,1 % par rapport à l'année précédente. La DEPP présente de façon globale ces EANA, sans prendre en compte la spécificité de leurs diverses origines culturelles, les parcours de vie, ni même les biographies langagières de ces élèves. Il conviendrait d'ajouter environ 80 000 enfants du voyage², sans compter ceux parlant d'autres langues que le français chez eux, non répertoriés dans les études consultées. Qu'ils soient arrivés en France durant l'année scolaire ou issus de la deuxième ou troisième génération en France, qu'ils soient ou non dans des relations de mobilité forte, ces élèves sont placés dans une case, celle des « allophones », ou ignorés. Une telle catégorisation équivaut à une sorte de *ghettoisation*. La première zone de vigilance pour la formation initiale des enseignants relève de la connaissance de leurs élèves pour éviter un amalgame généralisant. Le travail terminologique d'Auger (2019) a permis de clarifier la dimension sociolinguistique de la notion « d'allophone ». Tout en en présentant les nombreuses variantes, historiques et scolaires, Auger en pointe le biais politique.
- 2 Certes les langues-cultures sont un élément-clé de l'inclusion scolaire, mais la relation à l'école et à l'apprentissage en est un autre qui relève du sens que l'on confère à l'école. Les langues d'origine des élèves ne constituent que l'un des aspects de l'analyse de la

vulnérabilité des élèves. Le parcours de scolarisation antérieure des élèves est un facteur non négligeable de l'accrochage scolaire de ceux-ci et les structures existantes ont bien du mal à les connaître et à les prendre en compte. Lorsque, par exemple, on a connu une école du par cœur, ou une éducation par le châtiment corporel, il est difficile d'entrer dans une autre pédagogie. Ainsi, l'inclusion potentielle de ces élèves est-elle largement référée à leur relation au savoir et à l'école, telle que leur éducation les véhicule à la maison, et aux conditions d'accessibilité à ce savoir qui leur sont proposées à l'école (vs peu facilitées). Cette différence nécessite de donner aux élèves les occasions d'apprendre non des « savoirs savants » qui seraient adaptés, vulgarisés, et de ce fait « enseignables », et donc « apprenables » par les élèves, mais bien de partir de ce qui constitue un « intérêt scolaire et social » pour les élèves, ce que Chevallard (1985) décrit dans le « processus de transposition externe » qui a lieu à l'extérieur de la classe.

- 3 L'évaluation *Evascol*³ a pointé certaines fragilités de l'école, un pilotage difficile de l'inclusion scolaire avec des disparités fortes entre académies, relevant de la prise en compte trop limitée de la notion de « besoin éducatif ». *Evascol* insiste sur la trop faible écoute des enseignants, sur le manque de formation continue des personnels, ou enfin sur la présence trop limitée des parents dans l'institution.
- 4 Enfin, la notion de pluralité ne devrait pas être « définie par la seule coexistence des langues en présence, mais d'abord par cette activité sociale spécifique qui est le produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de sens, souvent masquées » (Zarate et al., 2008 : 15). La question de fond n'est pas tant celle de la présence de ces diverses langues, que de leur circulation et de leurs articulations dynamiques dans l'environnement des élèves (Macaire et Reissner, 2019).
- 5 Même si les préconisations ministérielles et les pratiques scolaires se mettent progressivement au diapason des sociétés, il n'en demeure pas moins qu'un écart notable règne, ne serait-ce que par les contradictions internes que révèlent ces orientations et par le sentiment de frustration qu'évoquent les professionnels de l'éducation. Un réel fossé existe entre la formation initiale des enseignants en charge de ces publics vulnérables d'une part, et les représentations des langues et de leur enseignement-apprentissage ainsi que les praxéologies à l'œuvre, d'autre part.
- 6 Dans ce contexte, et en prolongement de travaux précédents (Behra et Macaire, 2017), nous faisons l'hypothèse qu'une ingénierie de formation initiale à la fois collaborative et adossée à la recherche serait en mesure de clarifier la notion de plurilinguisme en situation didactique et d'y rendre les acteurs de l'enseignement plus vigilants dans leurs pratiques scolaires ultérieures.
- 7 Après avoir posé le cadre de la « recherche-formation » collaborative, dans le contexte de la formation initiale en master MEEF 1^{er} degré en France, nous en analyserons les conditions d'élaboration au regard des enjeux formatifs et de recherche, articulés les uns avec les autres autour de notions devenues incontournables, comme celles de plurilinguisme, d'inclusion, d'accessibilité au savoir par exemple, même si celles-ci s'avèrent nomades et éminemment fluides.

La formation initiale, levier du changement ?

Une toile de fond institutionnelle encore éloignée de la recherche

- 8 Des pans entiers de la recherche demeurent à l'évidence méconnus des décideurs et des personnels, les travaux des chercheurs réunis par le Cnesco lors de la *Conférence de Consensus* consacrée aux langues (mars 2019). S'ajoute à cela un écart important entre les résultats de la recherche internationale sur l'acquisition et l'apprentissage des langues chez les plurilingues et le fonctionnement de l'institution scolaire en France qui semble encore négliger bon nombre de ces travaux.
- 9 Le Guide *Eduscol*⁴ pose par exemple un « cadre conceptuel », introduit par un « cadrage didactique » limité à l'organisation des langues selon le ministère (2019 : 4), et sans pour autant indiquer en amont les conditions didactiques pour apprendre (des langues), voire ne discutant pas ce que l'on sait des apprentissages des langues, et notamment pour les élèves avec des parcours et répertoires pluriels. Ce qui prime, c'est le dispositif et la logique *top down* dans une approche essentiellement cumulative des langues, orientée vers des langues valorisées plus que vers les langues des élèves. De plus, le chapitre sur les « approches plurielles », sur le plurilinguisme et l'interculturel, se présente en 3 pages comme des extensions au reste du discours et se place après les considérations sur une langue à apprendre. Voilà ce qui constitue la toile de fond institutionnelle des discours pour la formation des étudiants futurs enseignants.
- 10 Forts de ce constat adossé dans bon nombre d'académies sur des dispositifs existants mais limités (on fait sortir d'une classe d'accueil un élève au bout de deux ans selon la circulaire nationale de 2012, qu'il soit ou non en situation de stabilisation scolaire, ce qui n'a pas toujours été évalué du reste) et sur le pouvoir descendant de l'institution scolaire en France, il n'est guère étonnant que, dans les pratiques, bon nombre d'acteurs soient en tensions et ne trouvent pas leur compte, pour peu qu'ils partent des besoins de leurs élèves. La souffrance enseignante est même de plus en plus vive.

La formation des enseignants au cœur du changement

- 11 Le pivot de l'action, comme le soulignent les conclusions d'articles académiques ou de Rapports (Cour des comptes, 2012⁵ ; INSHEA / Défenseur des droits, 2018⁶), est la formation des enseignants et le développement de leur professionnalité tant au début qu'au cours de leur activité professionnelle. Au travers des sollicitations de ces derniers, on a pu entendre des demandes concrètes de ressources, en particulier pour aider les professionnels à gérer l'hétérogénéité sous ses diverses formes. Mais aussi des questionnements sur les valeurs sous-jacentes à l'éducation, dès lors que des aspects plurilingues et pluriculturels sont à l'œuvre. N'oublions-pas que les ressources ne sont opérationnelles que si la cohérence didactique est adossée aux objectifs affichés.
- 12 La question qui se pose est de savoir s'il est encore tenable de penser la formation dans une logique *top down*, celle de l'institution qui préconise par ses *programmes*, ses *structures* ou ses *ressources*. Ou s'il ne faudrait pas alors plutôt questionner le terrain et former les personnels en partant des *contextes*, de l'expérience vécue dans des situations, et de l'*action* (*bottom up*). Peut-on par exemple partir de l'expertise individuelle ou de la non-expertise déclarée lorsque l'on gère des situations-problèmes liées à des langues que l'on ne connaît pas soi-même ? Une tension linéaire entre le *haut*

et le *bas*, voire entre le *macro*, le *méso* et le *micro*, est-elle suffisante pour répondre aux défis de l'école et permettre de déplacer les croyances sur les langues et leurs apprentissages chez des spécialistes (second degré) comme chez des non spécialistes des langues (premier degré) ? Ne devrait-on pas alors envisager une dimension circulaire des actions de recherche faisant formation en mettant en avant les approches collaboratives, et notamment dans leurs aspects centrés sur les acteurs eux-mêmes ?

Repenser l'objet « langues » dans une conception compréhensive et dynamique

- 13 Une *approche dynamique* des langues et des cultures (Herdina et Jessner, 2002) établit des ponts entre les langues, et propose des outils conceptuels transversaux pour et sur leur apprentissage. Une telle approche suggère alors une conception de la formation *d'avantage compréhensive et transversale*, adaptée à un monde complexe au 21^{ème} siècle. La formation des futurs enseignants peut-elle se résoudre au changement et en faire cas ? Et comment ?

Une option alternative, la « recherche-formation »

Changer de modèle pour mieux former

- 14 Depuis de nombreuses années, nous nous sommes attelée à ce qui peut « faire changement » tant pour l'école que pour la société elle-même, au moins dans le regard qu'elles portent toutes deux sur l'hétérogénéité et la diversité, notamment culturelle et langagière. L'option que nous prenons ici consiste à discuter une manière différente et novatrice de « faire formation » qui intègre de façon dynamique la recherche dans la formation et vice-versa, que nous avons nommé la « recherche-formation » (Macaire, 2019).
- 15 Au cœur de l'écologie de la recherche-formation, la notion de « recherche collaborative » est centrale. Comme Simonin et Thamin (2018), nous la considérons comme un processus et une pratique sociale conjointe de chercheurs et praticiens (dans le cas présent de formateurs-chercheurs et praticiens) dans l'intention de mieux co-comprendre des faits, de co-produire des savoirs co-négociés, mais non nécessairement co-validés (Desgagné et al., 2001).
- 16 Nous présupposons alors que, dans un *collectif institué*, les étudiants des Inspé⁷ sont en capacité d'identifier des questions vives et des points aveugles de l'action didactique, mais que, pour co-produire des réponses à ces questions et points, il leur faut une double pratique de co-élaboration de notions et de pratique collaborative entre individus en formation. Ceci se réalise à double sens *de* et *vers* les pratiques individuelles et *de* et *vers* les théories de référence sollicitées. Il y a de ce fait centration sur les acteurs.

La recherche-formation par l'exemple

- 17 On a demandé à des étudiants de master MEEF 1^{er} degré de visionner des vidéos de séances de langues pour qu'ils s'approprient des outils d'analyse de situations captées, puis on leur a proposé de s'auto-organiser pour discuter, puis d'enregistrer eux-mêmes

des vidéos de moments qui les intéressent ou leur posent problème. Ils devaient ensuite restituer au groupe complet la lecture d'un extrait considéré comme saillant, d'un moment aveugle, ou d'un fait non expliqué pour une analyse collective.

- 18 La première étape, la vidéo-formation, assez traditionnelle, permet de développer la culture de l'observation et de confronter pratiques et questionnements dans une institution. La seconde étape, la recherche-formation, davantage collaborative, a pour enjeu de développer une posture assumée d'autonomisation, de créativité et de recherche action pour « faire pratique ».
- 19 Les captations vidéo sont un outil impactant : chacun les regarde et les interprète avec son propre filtre et avec une grille de critères élaborés en amont. On passe de la vidéo-formation à une production de vidéos pour rendre visible une question didactique dans une situation contextuelle donnée. C'est ce que nous appelons « recherche-formation ». Dans ce dispositif, tous les acteurs, étudiants et formateurs ont un rôle à jouer sans que l'initiative soit affectée particulièrement aux uns ou aux autres. L'activité part de questions de terrain en relation à des questions de recherche collectivement choisies (plusieurs groupes) pour produire un recueil de données collaboratif (transmissible et explicable avec des outils d'accompagnement éventuels, comme des transcriptions, des diapos d'intertitrage, des gros-plans etc.). Après avoir débattu en cours, on engage la lecture d'articles théoriques de référence (Macaire, 2019).
- 20 Après qu'ont été discutés collectivement ses tenants et ses aboutissants, un point choisi prend sens pour un collectif institué, et peut devenir un espace d'intéressement. C'est le moment où l'on passe du collectif au collaboratif. Dans les approches coopératives, le collectif joue un rôle à la fois en tant que parole instituant, et en tant que lieu d'un projet sur une base à laquelle tous adhèrent. L'objet fédère le groupe. Dans cette approche collaborative, l'institution prime sur le projet. L'humain dans ses diversités et ses contradictions potentielles y est premier et détermine le projet, le ou les processus engagés, les ajustements et étayages éventuels, et même les résultats, quel que soit le degré de « vérité » ou de validité des résultats produits. L'objet vit dans un espace d'intéressement porté par une intelligence collective instituée et qui se parle.
- 21 Dans un tel collectif institué, tous les acteurs peuvent influencer sur le collectif et sur la recherche qui fait formation. Ils ne sont pas amenés à trouver *la* solution, à être d'accord les uns avec les autres, à faire la même chose durant les captations ou pour ce qui est des thèmes retenus, etc.
- 22 Ce choix repose pour une large part sur une philosophie du sujet, telle que Ricoeur la définit au travers de sa maxime, maintes fois revisitée au demeurant, et de sa visée éthique : « *Une vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes* » (1990 : 202). Le terme de « recherche-formation » est adapté. Il s'instaure un va et vient de la recherche vers la formation et réciproquement. Selon Ricoeur, le « soi pour autrui » est un puissant levier de l'action et de la construction de l'identité, ici professionnelle. Les trois strates de la vision de Ricoeur sont interreliées et devraient être considérées simultanément (la vie bonne – avec et pour les autres – dans des institutions justes). Ce choix est également issu d'une vision de la complexité que Morin décrit dans ses 7 savoirs (2015).
- 23 On peut se demander ce qui fait sens pour engager une « recherche-formation » différente de ce qui, à ce jour, a présidé aux recherches et à la formation des enseignants durant le 20^{ème} siècle. Pour ce faire, nous partirons de l'écologie de la formation en vue du développement de compétences professionnelles pour les futurs

enseignants au contact de langues et de cultures diverses dans les classes, au regard de dispositifs et de pratiques de formation en master MEEF dans un INSPÉ.

- 24 La recherche-formation ne s'inscrit pas dans un « agir et chercher *ensemble* », qui caractérise le développement des approches collectives centrées à la fois sur l'objet et le projet. Elle prend place dans un « agir et chercher *avec* », qui renvoie explicitement aux acteurs, individus, personnes ou communautés, c'est-à-dire aux sujets engagés et ce dans leur liberté. Cette différence est importante, elle conditionne la cohérence du dispositif et engage plus aisément des changements. Comme le dispositif de « recherche-formation » est circulaire et non vertical, il permet d'assurer des échanges entre les acteurs, même si leurs positions sont, de fait, foncièrement asymétriques. La dissymétrie est une condition de fonctionnement de la recherche-formation. Au lieu d'être gommée, elle intervient au cœur de l'action. Elle en est l'un des ferments. En outre, les savoirs issus de travaux collaboratifs sont nécessairement métissés et à multifocales.

Une écologie de la formation favorable au développement de compétences professionnelles liées aux langues-cultures

Une certaine souplesse de l'interdisciplinarité dans les Inspé

- 25 Dans les Inspé, il existe un espace pour questionner de façon transversale les langues et le langage. Dans ces UE, les étudiants sont réunis, peu importe leur langue de spécialité. Des groupes ainsi mélangés offrent une plus grande diversité de points de vue et davantage d'ouverture aux autres.

Une expérience de l'individuel au collectif

- 26 La formation tout comme la recherche reconfigurent la notion de plurilingue.s. Une expérience précédente menée en formation par Behra et Macaire (2017) a fait émerger les représentations de la diversité et la richesse corrélée, non pas en termes individuels comme on le fait fréquemment en levant les représentations, mais en plusieurs étapes, individuellement, puis collectivement, ensuite en co-construction collaborative de réseaux de sens autour des représentations émergentes, assortie pour finir d'un quizz ludique de validation. L'évaluation était collective et reprenait le format de l'activité.
- 27 Les chercheuses ont fait identifier par les étudiants les langues présentes dans 5 groupes de master 1, soit environ 120 sujets. La mise à plat des diverses biographies langagières individuelles, puis des parcours des uns et des autres fait prendre conscience de la fluidité de la notion de plurilingue.s, de la richesse non dite d'un groupe constitué et du potentiel humain qu'il véhicule.
- 28 Deux aspects rejaillissent de cette étude :
- 29 d'une part, la dimension personnelle prime sur la dimension professionnelle et le levier premier s'inscrit dans l'histoire de vie du formé, avec comme effet les co-constructions de savoirs en formation, co-constructions sur lesquelles il s'appuiera pour sa pratique ultérieure ;

- 30 d'autre part, la validation par le collectif en amont et en aval de la mise en œuvre en classe permet une analyse de pratiques davantage ouverte et une appropriation plus sereine de diverses notions fluides (les savoirs), de gestes professionnels (les savoir-faire et les questionnements sur les faits saillants de l'action (le sens de l'action)).
- 31 La double reconnaissance du collectif permet de dépasser des modèles linguistiques, voire des préconisations institutionnelles peu questionnées par ailleurs. Alors que les enseignants en poste dans les classes et non formés disent « privilégier des actions connues plutôt que des situations-problèmes non maîtrisées et auxquelles ils ne sont ni formés ni alertés » (Behra & al. 2015), les étudiants ayant participé à un travail de mise en évidence de leur biographie langagière individuelle et à son partage collaboratif (sous forme de panneaux et de *mind maps*) sont plus ouverts et mieux à même de vivre ensuite avec la diversité linguistique et culturelle des élèves. Ayant pour ainsi dire « augmenté » leur expérience de la notion de plurilinguisme.s au-delà de leur expérience propre, réfléchi collectivement, ils se sentent rassurés pour en gérer les aspects qui peuvent leur échapper (les langues inconnues par exemple) et pour envisager des stratégies de remédiation (non verbales, ludiques, décentrées de l'objet vers l'usage, adossées à des supports visuels et non verbaux, créatives, etc.).
- 32 Ces étudiants de master envisagent plus aisément de gérer de façon davantage holistique les plurilinguismes qu'ils rencontrent ou pourraient rencontrer du simple fait qu'ils se reconnaissent désormais eux-mêmes plurilingues, même s'ils ne sont pas des polyglottes (la plupart se déclarent en difficulté avec le niveau de langues attendu au concours). Ils se sentent davantage prêts à l'inconnu et à la surprise. Le désir de stabilité issu de leurs peurs individuelles et collectives et de leur image des savoirs liés au langage prend une moindre place dès lors que le collectif s'exprime et partage. Le collaboratif se caractérise ici par sa visée autonomisante. Une fois les peurs dites, et souvent levées, et les notions mises en discussion, presque tous les étudiants se disent prêts à mettre en doute certaines croyances. On a donc affaire à la fois à un déplacement de posture par rapport à l'expertise en langues et à une plus grande aisance dans la gestion scolaire de notions peu travaillées en formation (des zones aveugles, notamment) ou d'aspects en contradiction entre les affichages des programmes et/ou des dispositifs et les référents théoriques sous-jacents.
- 33 Une vision compréhensive des langues suppose que les notions à l'œuvre en formation, comme le plurilinguisme par exemple, soient l'occasion de faire exploser des carcans, des frontières et des conceptions figées. Il y a reconfiguration des savoirs et recentrage de l'équilibre entre les savoirs et les usages de ces savoirs, scolaires ou sociaux.

La dimension professionnelle du métier initiée en formation

- 34 Les enseignants qui ont vécu des expériences en formation les reproduisent plus facilement que les activités qu'ils ont lues ou trouvées dans les manuels scolaires. On ne parle du plurilinguisme que si on (re)connait les plurilingues autour de soi, et que l'on se considère soi-même comme tel.
- 35 Le modèle de formation évolue d'une distribution hiérarchique descendante vers une distribution partagée et collaborative des notions qui intéressent l'institution constituée. On a établi une sorte de *fablab* d'une démarche de recherche qui fait formation.

- 36 En outre, dans le dispositif testé, la co-animation constitue un levier pour éviter de modéliser les rôles des uns et des autres en passant à une parole de formation elle-même partagée et ressentie comme articulée par les acteurs.

La recherche-formation pour répondre aux conceptions individuelles et aux préconisations institutionnelles

Deux approches que l'on peut relier : *disegno* et *ingegno*

- 37 Lemoigne (2005 et 2013), suivant en cela Morin (2008), et reprenant la controverse de Descartes et Leonard de Vinci, oppose deux conceptions de la recherche, toutes deux en relation avec le paradigme de la complexité, le *disegno* et l'*ingegno* qui nous apparaissent comme une manière intéressante d'entrer dans la question de la formation et des compétences professionnelles.
- 38 Selon lui, le *disegno* est une stratégie de modélisation, le « dessin à dessein », dit-il en reprenant Leonard de Vinci. Lemoigne explique que l'on représente un phénomène d'une certaine manière parce que l'on a le projet de le représenter ainsi. La modélisation qui en découle se construit comme un *point de vue pris sur le réel*. Une partie de la recherche se positionne en cherchant à construire des représentations symboliques artificielles des problèmes que suscite notre perception des phénomènes. Or c'est le déplacement de point de vue qui va s'avérer décisif. Et de dire : Je ne me vois pas moi-même, je me vois en interaction avec mon contexte. Je m'intéresse alors à « ce que ça fait », non à « ce que je fais », sans séparer l'acteur de l'action.
- 39 Pour ce qui est de l'*ingegno*, il s'agit d'une *stratégie d'interprétation de la réalité*, toujours selon Lemoigne, en reprenant les termes d'un schéma stratégique du CNRS (2002). C'est à dire, selon lui, une faculté de relier le moyen à la fin, l'action au projet, le processus au résultat. Le propos de Lemoigne met en évidence l'intérêt d'une approche systémique. Plutôt que de séparer, il convient de relier, pourrait-on dire.

Pour un « détour formatif »

- 40 Croire alors que la formation et la recherche pourraient viser l'homogénéité et le consensus est un leurre. La recherche-formation est conçue ici comme un *détour formatif qui traverse l'expérientiel et les référents théoriques du domaine* (Macaire, 2019). Les futures médiations des formés dans les actions didactiques qu'ils mettront à leur tour en place dépendent des croisements que peut mettre en place la formation entre croyances et pratiques des sujets et entre croyances et théories de référence. La recherche-formation a pour visée de « mettre en recherche pour faire formation ».

Résultats d'une étude sur la recherche-formation

- 41 Une nouvelle étude, cette fois avec des étudiants de master 2 durant 3 ans (environ 50 sujets volontaires), a montré des effets positifs de la recherche-formation. L'évaluation a été menée collectivement par les étudiants. Elle portait sur la distanciation par rapport a/ aux ressources disponibles (les captations), b/ aux pratiques de classe (la

réflexivité entre le soi et l'autre), c/ aux actions collaboratives (les pratiques de formation entre membres du groupe, notamment les échanges et négociations, les lectures complémentaires, par exemple).

- 42 Cette recherche collaborative a permis de voir que le recours à un nombre d'acteurs dont la différence est le moteur de l'action - et dont la seule proximité d'étudiants cooptés n'est pas admise collectivement comme souhaitable - a un effet engageant. On a pu constater que se crée une institution de production de savoirs et de négociation. Cette institution se caractérise par une plus grande compétence d'analyse et de co-compréhension de situations didactiques choisies, par une compétence de négociation émergente, ainsi que par un questionnement réflexif à la fois individuel et collectif. Cette institution va ainsi au-delà de l'intelligence collective.
- 43 Il ressort de cette étude que les objets retenus par les étudiants pour être captés et étudiés sont au plus près des préoccupations des acteurs. Enfin les rôles et placements respectifs construisent un *topos* (une position et une posture à la fois) et encouragent la conscience/*awareness* d'un « pré-agir professionnel » chez les étudiants. Les formés montrent une posture plus affirmée dans la recherche-formation, ont des initiatives plus fréquentes et suggèrent davantage de situations.
- 44 Les étudiants se montrent plus « libres » par rapport aux textes officiels, davantage « intéressés par les outils de la recherche » et « plus centrés sur les pratiques professionnelles des autres enseignants », ils se déclarent pouvoir être moins isolés par la suite. Enfin, ils se révèlent également être plus créatifs.
- 45 En revanche, si un déplacement s'opère, ce n'est pas le cas pour tous les étudiants, et de plus, pour la plupart des membres de l'institution constituée, il se réalise dans la durée et non dans l'immédiateté des séances.

L'enjeu de « faire ensemble » ou « faire avec » ?

- 46 L'une des options fortes de la recherche-formation est que le *faire ensemble* a moins à voir avec le *faire avec*, ce qui est mis en avant dans les recherches collaboratives. Si l'on se centre sur les personnes, la focale ne se place pas sur la collaboration dans l'esprit d'un projet commun, ce qui est louable, mais on admet que la dissymétrie entre les acteurs est possible, en termes de liberté de faire ou non. De plus, les rôles, les tâches et les postures, donc les individualités, sont perçues comme éminemment diverses, ce que le « faire avec » suppose d'accepter. La collaboration ici n'est pas axée sur l'intention d'une action conjointe qui aboutirait à un consensus ou favoriserait un projet commun, mais relève des aspects dynamiques de l'action elle-même en acceptant une probabilité de dissension interne, de sujets en décalage entre eux, voire non coopérants (Behra et Macaire, 2019). « Faire avec » place l'accent sur les acteurs, alors que « faire ensemble » le place sur le projet. Il n'y a pas deux conceptions de la recherche collaborative, mais une mise en perspective de paramètres humains dans la recherche-formation, dans la mesure où la recherche fait formation et s'intéresse aux acteurs de celle-ci et non pas seulement à la recherche.

Des formateurs « autrement attentifs » au collectif et à l'individu

- 47 Une telle approche nécessite une conception fluide à la fois des métiers, des rôles et des acteurs. Tous sont concernés. Le rôle des formateurs est alors central pour permettre

des espaces de circulation de la parole et des attitudes et de négociation. Dans cette constellation, on note que le rôle du formateur est plutôt d'accompagner et de guider si nécessaire. Il est en retrait et n'est pas l'unique détenteur d'un savoir. Selon son statut, il peut même se trouver en situation de « formateur-apprenant » ou de « chercheur-apprenant » (Perez, 2018). -Ainsi 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 » qui se rend par là-même « autrement capable » (Perez, 2018). Un tel déplacement suppose une posture de recherche et de formation assumée.

- 48 Une approche de ce type considère le collectif comme un levier *et* un espace à la fois, où l'*individu* et l'*institution didactique* au sens de Chevallard (1985) sont centraux. Les gains entre l'individuel et le collectif sont réciproques, quoi qu'il en soit, bien que leurs relations soient souvent instables et fluides.

Conclusion

- 49 Ces exemples issus de ce que nous avons appelés la « recherche-formation », prennent en compte et la recherche et la formation du point de vue des sujets et non des objets. Ils ont pour visée de tenter d'approcher au plus près les liens entre recherche et formation par le biais des pratiques en éducation autour des langues et de leur enseignement-apprentissage. Ils ne prétendent pas modéliser mais « informer la prise de décision en éducation, la recherche n'étant pas la seule forme de preuve qui puisse ou doive informer la prise de décision. Comprendre et renforcer l'usage de la recherche dans les écoles implique de reconnaître l'existence et la valeur d'autres formes de preuves pour chaque décision » (Farley-Ripple et al., 2018). En cela, cette approche se distingue de ce que l'on appelle communément la formation *à et par* la recherche tout en s'adossant à cette dernière.
- 50 Ces usage collaboratifs et co-élaboratifs développent à la fois un savoir, un savoir agir et un savoir penser et agir *avec* (Macaire, 2018). Ces *soft skills* mettent en évidence de nouveaux rôles pour les futurs enseignants du premier degré. Faciliter aux étudiants l'accès à la recherche, scientifique et quotidienne, crée du lien entre les communautés constitue un facilitateur de recherches futures sur les pratiques. Cela permettra d'ouvrir les classes aux chercheurs. La formation fonctionne comme un espace privilégié ouvert sur les terrains, un tiers-lieu, ou une institution d'interface entre pratiques et recherche.
- 51 On peut dire que la recherche-formation telle qu'elle commence à émerger se réalisera dans un « à condition que... ». On en attend en effet qu'existe un équilibre entre l'expérientiel, les théories, les contextes et les situations didactiques, les paramètres des praxéologies, etc. dans le respect de la spécificité des divers acteurs.
- 52 Cela suppose, en matière de langues vivantes, et en suivant de nouveau Lemoigne (2005, 2013) et Morin (2008, 2015), de considérer les approches collaboratives en langues à l'aune du paradigme de la complexité, dans des relations parfois difficiles entre les aspects pragmatiques de l'action didactique, épistémiques, et de la réflexion scientifique et éthique (des valeurs en jeu). Cet effort est indispensable pour travailler des « objets à fort enjeu local » (Perez, 2018), comme peut l'être la notion de plurilinguisme.s.

- 53 Enfin, la recherche-formation induit un déplacement des rôles, pour que les étudiants passent de « formés agis » (soumis) à la posture d'« acteurs » (partage) et d'« auteurs » (autonomisation), même si tous n'y adhèrent pas. Elle engage à penser davantage collectivement qu'individuellement l'action en formation et dans l'établissement futur. Elle suppose également que les chercheurs-formateurs partagent le savoir autrement et se placent dans une posture d'apprenants autant que de chercheurs. La recherche-formation apporte un « pouvoir agir » libérateur.

BIBLIOGRAPHIE

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. Dans Dominique Vinck (dir.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. Bruxelles : De Boeck, 27-52.
- Auger, N. (2019). « Allophone » : trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise, *Tranel*, 2019/70, 23-41.
- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Dans *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/> (consulté le 08/03/2020).
- Behra, S. & Macaire, D. (2019). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges*, 39. Disponible à : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/2.artsbdm_dossierhommage_melanges_crapel_39_1.pdf (consulté le 08/03/2020).
- Behra, S. & Macaire, D. (2018). Enjeux du collectif et pratiques coopératives en formation d'enseignants, conférence non publiée, 3èmes rencontres du Réseau International Education et Diversité (RIED), Université de Genève, 19 juin 2018.
- Behra, S. & Macaire, D. (2017). Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation. Dans Décuré, N. (dir.), Représentations et stéréotypes, *EDL* (Études en Didactique des Langues), n°28, 115-136.
- Behra, S. & Macaire, D. (2015). *Les captations numériques (video) au service de l'analyse des usages de la langue et des pratiques de classes à l'école maternelle : le cas des enfants dont la langue n'est pas la langue de la maison*. Rapport de recherche, Projets Kidilang et Kidi-L, 20.07.2015 (non publié).
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : Édition de la Pensée sauvage.
- CNESCO (2019). *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage - Comment mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco. Disponible à : <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etranangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/> (consulté le 08/03/2020).
- CNRS (2002). *Projet d'établissement du CNRS français. Schéma stratégique. Introduction*. Disponible à : <http://www.cnrs.fr/Strategie/index.htm> (consulté le 08/03/2020).

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°1, 33-64.

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections between research and practice in Education: A Conceptual Framework, *Educational Researcher*, vol. 47/4, 235-245.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon/New York: Multilingual Matters.

Lemoigne, J.-L. (2013). The Intelligence of Complexity: Do the Ethical Aims of Research and Intervention in Education Not Lead Us to a New Discourse "On the Study Methods of our Time", *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, vol. 10-1/2. Disponible à : https://www.researchgate.net/publication/329725199_The_Intelligence_of_Complexity_Do_the_Ethical_Aims_of_Research_and_Intervention_in_Education_Not_Lead_Us_to_a_N (consulté le 08/03/2020).

Lemoigne, J.-L. (2005). Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un « nouveau discours sur la méthode des études de notre temps » ? *Éla. Études de linguistique appliquée, Interdidacticité et interculturalité*, 2005/4, n°140.

Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? *La Nouvelle revue-Éducation et sociétés inclusives*, n°86, juillet, 79-92.

Macaire, D. (2018). Accompagnement d'une équipe éducative par des chercheurs – Coopération et recherche collaborative entre je et nous. Dans Pierre-Johan Laffitte (dir.) *Coopération, éducation, formation*. Paris : L'Harmattan, 171-179.

Macaire, D. (2015). Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France. Dans Marlène Lebreton (dir.), *La didactique des langues et ses multiples facettes - Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*. Paris : Éditions Riveneuve, 109-135.

Macaire, D. & Reissner, C. (2019). Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : Comment articuler les différentes langues de l'élève. Dans *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage - Comment mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco. Disponible à : <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etranangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/> (consulté le 08/03/2020).

Morin, E. (2015). *Les 7 Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Points, collection Points Essais.

Morin, E. (2008). *La Méthode I et II* (coffret 2 tomes et 6 volumes). Paris : Seuil, collection Opus.

Perez, J.-M. (2018). *Éducation et pratiques inclusives - La pratique du travail en groupe et le « chercheur-apprenant »*, Note de synthèse de l'HDR, soutenue le 23.11.2018 à l'Université de Lorraine (non publiée).

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, coll. « Points Essais ».

Simonin, M.-C. & Thamin, N. (2018). Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue. *Diversité*, n°192, « La recherche en éducation. Vers de nouvelles interfaces », 131-136.

Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

NOTES

1. DEEP, Note 19-52, de décembre 2019, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913>
2. Cour des Comptes (2012). *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage*. Rapport.
3. Evascol est une étude menée par le Ministère entre 2015 et 2017 dans 4 académies avec 2 cohortes de 353 élèves EANA de 6 à 16 ans et 133 enseignants. Elle est disponible à : <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-evacol-num-21.12.18.pdf> (consulté le 09/03/2020).
4. Eduscol (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères – Oser les langues vivantes étrangères à l'école*. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/pid34145-cid143570/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees.html>
5. Voir note 2.
6. INSHEA/Défenseur des droits (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Décembre 2018. 426 pages. Disponible à : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport-evacol_032019.pdf
7. Les ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation), issues de la loi Peillon sur la refondation de l'école, étaient en charge de la formation des enseignants de la maternelle à l'université. Elles sont devenues des Inspé en 2019, avec la *Loi pour l'école de la confiance* adoptée le 30 janvier 2019. Les articles 10, 11 et 12 donnent ainsi naissance aux « instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation » (Inspé).

RÉSUMÉS

La formation à et par la recherche prend sens, alors que se refondent les ESPÉ en Inspé. On ne forme pas les enseignants de demain avec des ressources d'hier. De nouvelles méthodologies d'observation et d'analyse davantage collectives sont rendues nécessaires dans un contexte scolaire complexe, tant au regard des questions vives émergentes en didactique des langues, que des points aveugles dans les praxéologies à l'œuvre. Un enjeu vital pour la formation consiste alors à rendre lisibles des travaux inscrits dans le paradigme du plurilinguisme (Herdina et Jessner, 2002), mais également à en co-produire dans un collectif institué (Behra et Macaire 2019). Tel est le sens de la « recherche-formation » (Macaire, 2019) qui se caractérise par sa dimension collaborative à double sens, de et vers la formation, de et vers la recherche. Les savoirs issus de travaux collaboratifs sont nécessairement métissés et à multifocales. Ils construisent et instituent de nouveaux « espaces d'intéressement » (Akrich et al., 1991), ou des « espaces de co-intéressement » (Macaire, 2019). Après avoir posé le cadre théorique de la « recherche-formation » collaborative, nous en analyserons les conditions d'élaboration au regard des enjeux formatifs et de recherche, articulés les uns avec les autres autour de notions comme celle de plurilinguisme.

Forming in and by the research in the domains of the teacher education and training is the aim of the ESPÉ, which are nowadays redesigned into Inspé, as we cannot train tomorrow's teachers with yesterday's resources. New more collective methodologies of observation and analysis are required in a complex school context, both in the light of the questions emerging in language

didactics and of the blind spots of the professional practices. A main issue for teacher education then consists in making readable works written in the paradigm of plurilingualism (Herdina et Jessner, 2002), but also in co-producing them in an established collective way (Behra et Macaire, 2019). This is also the meaning of a "research-based teacher education" (Macaire, 2019), which is characterized by its two-way collaborative dimension, *to* and *from* education, as well as *to* and *from* research. The knowledge resulting from their collaborative work is necessarily mixed and multifaceted. It reveals new "spaces for interest-sharing" (Akrich et al., 1991), or "spaces for co-interest" (Macaire, 2019). According to a theoretical framework of collaborative "research-based teacher education", we will analyse the ways it develops in the light of the formative and research challenges, combined with major dynamic scientific issues like plurilingualism. research-based teacher education, professional development, research methodology in language didactics, collaborative research

INDEX

Mots-clés : recherche-formation, développement professionnel, méthodologie de recherche en didactique des langues-cultures, recherche collaborative

AUTEUR

DOMINIQUE MACAIRE

Université de Lorraine-Inspé

Laboratoire ATILF, UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique

Dominique Macaire est professeure à l'Université de Lorraine-INSPE. Ses travaux sur la formation des futurs enseignants abordent la question du collectif dans la recherche et la formation, mettant en relations dynamiques ces deux champs. Pour elle, la complexité de nos sociétés contemporaines sollicite des recherches nouvelles, circulaires et systémiques, davantage adaptées aux paradigmes reconfigurés.

dominique.macaire[at]univ-lorraine.fr