Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré

Exploration de quelques représentations issues d'évaluations

Séverine Behra et Dominique Macaire

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9360>

DOI : 10.4000/rdlc.9360

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Séverine Behra et Dominique Macaire, « Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9360> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9360>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré

Exploration de quelques représentations issues d'évaluations

Séverine Behra et Dominique Macaire

Introduction

- 1 Les pratiques scolaires en France s'inscrivent essentiellement dans une vision cumulative des langues, introduites les unes après les autres, en référence à des niveaux d'acquisition d'un référentiel conçu principalement à des fins de communication. Les langues apprises s'additionneraient au fil du temps pour constituer un capital linguistique individuel, validé par un niveau de maîtrise. Cette approche se caractérise par un résultat par langue et par une somme de langues, dans une conception disciplinaire et cloisonnée des apprentissages de chacune.
- 2 Une vision cumulative des langues s'oppose à une vision compréhensive des langues (Behra & Macaire, 2018). Nous entendons par « compréhensive » une conception des langues-cultures qui prend en compte les univers personnels des apprenants, leur histoire et leur parcours tant social que scolaire dans une combinaison, une articulation des langues-cultures en contact. Cette approche davantage holistique (1) donne aux langues un statut d'importance identique entre elles. Cette diversité constitue la richesse de l'écosystème scolaire et social pour peu que l'on sache s'en saisir (UNESCO, 2005 ; Blanchet, 2015 ; Pedley, 2018). Une telle approche (2) favorise l'accessibilité aux savoirs *en*, *par* et *sur* les langues pour tous les élèves dans une dynamique inclusive. En outre, cette approche (3) dépasse à la fois le cadre disciplinaire et celui de l'« inter » (interlangue, interculturel), pour se situer dans un espace « trans » (-langagier, -culturel) (Narcy-Combes, 2018), qui accorde une place essentielle aux acteurs de la classe.

- 3 Passer d'une vision cumulative à une vision compréhensive des langues constitue un enjeu d'importance pour l'école, comme pour la formation des enseignants. De rares études sur l'efficacité et les jeunes enseignants (voir Garet et *al.*, 2001) mettent en avant trois caractéristiques nécessaires au développement professionnel d'enseignants débutants : les connaissances liées aux contenus, les occasions d'apprentissage actif et la cohérence avec d'autres activités d'apprentissage. La formation initiale offre une situation de changement et d'innovation favorable à la mise en œuvre de ces caractéristiques.
- 4 Dans un Inspé¹, dans le cadre d'une unité d'enseignement (UE) de 18 heures portant sur des notions transversales et complexes comme le langage, l'appropriation des langues et le plurilinguisme, des étudiants de master 1, souhaitant devenir enseignants du premier degré, ont travaillé de façon collaborative pour engager une prise de conscience de ce qu'est une approche compréhensive en didactique des langues-cultures, et pour en identifier des leviers potentiels. Dans la présente contribution, nous nous intéressons à leur appropriation de cette approche. Nous étudions ici leurs productions co-écrites lors de l'évaluation finale. Cette évaluation est une étape importante du processus formatif. Elle constitue l'un des éléments de la triade : objectifs d'apprentissage, tâches didactiques et stratégies d'évaluation. Suivant le concept de « *constructive alignment* » (alignement constructif) développé par Biggs (1996), la tâche évaluative doit engager les étudiants dans une action de haut niveau cognitif (évaluer, juger, justifier, défendre un point de vue ...). Les écrits collectifs des étudiants révèlent des traces de la réception de deux notions-clés, celle d'appropriation et celle de plurilinguisme, centrales dans les objectifs de l'UE et mises en perspective lors des tâches formatives.
- 5 Nous nous demandons alors :
  - si et comment des étudiants de master 1 ont compris les notions d'appropriation et de plurilinguisme au cœur d'un module de formation ;
  - comment ces mêmes étudiants, en groupes, mobilisent et mettent en mots leur expérientiel personnel et collectif dans l'évaluation finale.

Nous tentons, tout compte fait, de mesurer la réalisation de l'alignement pédagogique visé dans ce processus formatif.

- 6 Après avoir défini ce que nous entendons par « appropriation et plurilinguisme » dans le cadre de la formation d'enseignants généralistes du premier degré, nous présenterons la tâche d'évaluation qui s'inscrit dans un dispositif formatif spécifique. Le « regard » des étudiants sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures lors de l'évaluation semestrielle nous permet de dégager deux axes de réflexion : le premier concerne l'appropriation de notions complexes et leur interrelation, et le second, les stratégies de négociation au sein d'un groupe. Nous discuterons enfin le potentiel formatif de telles modalités d'évaluation et leurs limites actuelles, au regard des formations à concevoir pour engager un changement, non seulement pertinent mais également opérationnel.

Appropriation et plurilinguisme : des notions opérationnelles pour une formation davantage professionnalisante

- 7 Dès les années 1980, Richterich place l'apprenant au centre du dispositif et, ce faisant, reconfigure la notion d'apprentissage des langues-cultures :

On voit que l'apprenant occupe la place centrale. Tout part et revient à lui, mais il ne présente pas une entité indépendante. Pour apprendre une langue, il fréquente une institution de formation qui constitue son environnement immédiat d'apprentissage (Richterich, 1980).

Par ailleurs, dans les années 2000, se développe l'approche systémique autour de *l'intrusion du chaos* de Morin (1997) et des réflexions de Le Moigne (2005) sur la didactique des langues. Le croisement des sciences entre elles et des domaines contributifs est alors foisonnant. L'approche systémique en didactique des langues² identifie alors diverses focales, en les isolant parfois à des fins d'étude compréhensive, tout en les interreliant également pour en dégager la complexité et la non-fixité dans les situations considérées. Ainsi, Goutéraux souligne :

Toute situation intuitive mobilise des variables multiples en interaction car elle implique un groupe et des individus, des contenus langagiers et culturels et des ensembles de tâches, activités, stratégies et processus. C'est un microcosme situationnel ouvert sur d'autres microcosmes à la fois semblables et différents, à appréhender en intension³ pour en dégager les propriétés communes et en extension dans un ensemble plus large que la situation de classe (Goutéraux, 2008 : 4).

Le contexte pour apprendre n'est plus seulement la « classe », un groupe constitué face à un enseignant chargé du guidage didactique. On est passé d'un environnement spatio-temporel de classe à un espace-temps ouvert qui laisse aux sujets la possibilité de négocier, de s'investir. Le sujet-apprenant relie ce qu'il découvre, son cerveau tisse des liens. Il construit en permanence son univers à partir des contextes dans lesquels il est immergé, en interaction avec eux. Dans un paradigme plurilingue, la notion de contexte(s) s'articule avec celle d'environnements que Castellotti qualifie de « diversitaires » (Castellotti, 2017). À nos yeux, la préprofessionnalisation constitue l'un de ces contextes.

- 8 L'appropriation recouvre l'acquisition et l'apprentissage, présentés par le passé de manière successive. Ainsi, s'il devient plus difficile de caractériser l'acquisition et l'apprentissage dans leurs modalités tissées entre elles (et qui renvoient à la question « Quand et comment j'apprends ? »), il semble également intéressant de se questionner sur les enjeux de l'appropriation des savoirs (« Pourquoi j'apprends ? Au nom de quoi ? ») qui renvoie explicitement à l'expérience de l'apprendre, à la médiation et la relation.
- 9 L'appropriation des langues et des savoirs est un processus à la fois individuel et socialement ancré dans un environnement et un contexte. Il s'étale dans le temps en se modifiant. Il part du « déjà là », savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir apprendre, mais aussi des émotions, des expériences mémorisées, des conceptions des acteurs. Ce processus relève de la médiation, c'est à dire de la relation à autrui qui engage émotion et cognition. À partir de ce moment, la voie est ouverte pour chaque sujet-apprenant dans la diversité des biographies, des parcours, des profils, mais aussi dans la diversité des situations de médiation. Jacquet, Moore et Sabatier (2008 : 87) rappellent en effet

qu'il existe une « pluralité de figures de médiation qui s'emboîtent et s'enchâssent, se négocient et se re-négocient en situation ».

- 10 La notion de plurilinguisme s'avère centrale en formation, parce qu'elle est constitutive de la société contemporaine. Elle est certes généralement exposée en formation mais elle se limite à révéler le plus souvent des doxas et des convictions fortes, sans pour autant donner lieu à des négociations didactiques et interpersonnelles. L'articulation des notions d'appropriation et de plurilinguisme offre en outre une perspective cohérente pour une approche compréhensive des langues en formation. On pourrait en espérer diverses formes de transfert aux pratiques scolaires. Il en découle de nouveaux enjeux pour une évaluation formative des futurs enseignants comme pour l'action dans la classe. En concevant de nouvelles tâches pour prendre en compte le paradigme du plurilinguisme dans une perspective écologique du sujet-apprenant, la formation contribuerait à modifier le regard porté sur l'appropriation au travers d'une lecture de la complexité sociale et éducative.

Formation et évaluation : un dispositif lié à des notions clés en didactique des langues-cultures

Le dispositif de formation

- 11 La formation du futur enseignant s'inscrit dans la complexité. Le dispositif évaluatif étudié ici est un « processus dynamique et formatif » (Huver et Springer, 2011). Il s'adosse à une approche collaborative. C'est au nom du développement *avec* et *par* les autres qu'est conçue la formation tout comme l'évaluation. Le débat collaboratif engage la relation, l'écoute et l'élaboration par chacun de ce qu'il croit juste pour lui-même et pour les autres.
- 12 Une unité d'enseignement (UE) conçue comme propédeutique à l'enseignement-apprentissage des langues à l'école primaire se déroule au semestre 8 du master 1. Elle concerne tous les étudiants du parcours 1^{er} degré. Elle est programmée à la suite d'une UE de pratique d'une langue-culture étrangère (LCE) de spécialité au choix de l'étudiant (allemand, anglais, espagnol, italien) et précède une UE de didactique de langue de spécialité qui débute au semestre suivant en master 2. Cette UE se situe à l'articulation entre une approche disciplinaire et didactique d'une LCE de spécialité *et* une réflexion sur les langues au cœur des apprentissages à l'école.
- 13 Au travers de mises en situation, de lectures scientifiques, institutionnelles ou de vulgarisation, et de démarches réflexives, l'UE aborde de façon combinée et circulaire des notions liées à l'appropriation des langues-cultures, à la médiation et au plurilinguisme. Dans ce contexte, l'approche compréhensive des langues-cultures est centrale : elle prend en compte non seulement la diversité des langues et cultures, mais également les relations et tensions entre elles, les confusions, les écarts et rapprochements qui les caractérisent dans le parcours des étudiants. Les diverses tâches proposées s'appuient sur la collaboration entre étudiants ainsi que sur le cheminement *avec* autrui dans les représentations des langues et du plurilinguisme et dans l'appropriation de compétences préprofessionnelles. Cet « *avec* » se révèle parfois comme un « *contre* » autrui. Il suppose des échanges, des frottements. Il ne s'agit pas de répondre vaguement « *ensemble* », ni d'une adhésion molle.

- 14 L'UE se clôt sur une évaluation co-écrite par groupes aléatoires de trois étudiants. Ce mode de groupement n'est pas inconnu des étudiants qui l'ont expérimenté lors des séances en se familiarisant avec des pratiques réflexives, ainsi qu'avec l'explicitation et la négociation de points de vue.

L'évaluation au sein du dispositif : une logique cohérente

- 15 La formation initiale entend préparer les futurs enseignants à concevoir et gérer des situations didactiques d'usage des langues-cultures et de recul métalinguistique, cognitif et discursif sur les apprentissages, même si ces situations de prise de distance n'en constituent pas la priorité. Nous considérons la situation d'évaluation comme l'une des modalités potentielles de préprofessionnalisation par le collectif.
- 16 Comme toute situation d'action, la tâche évaluative proposée ici entend mettre en place des stratégies de collaboration au sein de chaque groupe de travail. Ce type d'évaluation sollicite l'intelligence collective pour produire du savoir partagé, non nécessairement commun. Un tel dispositif vise la négociation et l'éclairage distancié de quelques questionnements didactiques, et non un consensus. Il valide des compétences transversales également attendues à d'autres niveaux de la formation. Dans ce dispositif, l'évaluation d'une heure se déroule sous forme d'un écrit concis limité à 2 pages. Cette activité de fin de semestre est notée.
- 17 Dans la tâche évaluative étudiée, on attend une analyse de l'extrait suivant :

Tout au long du parcours, l'enseignant rend accessible les notions, « co-construit » l'interlangue, au fil de ses questions et de ses suggestions. Il modifie les images qui courent dans la tête de l'apprenant. Il retouche, il évalue, il corrige des erreurs. À son grand dépit, le voilà face à des notions qu'il ne saurait traduire ou transmettre d'une langue à l'autre. Il doit réduire la voilure et manipuler pour les rendre acceptables. Il est dans la transposition, comme nous l'avons appris de la didactique des mathématiques. Il doit offrir de la langue et de la culture du pays une image, dont il sait qu'elle sera forcément subjective, et qui s'imprimera, pas à pas, ou plutôt mot à mot, chez l'apprenant mais que celui-ci interprétera aussi et négociera avec sa propre culture et langue. En reformulant sans cesse, il explicite les contextes, les registres de langue, les codes linguistiques et extralinguistiques (la gestuelle, la proxémique dans l'espace). L'enseignant cherche toujours à concilier, à réconcilier, des visions qui souvent s'entrechoquent (Martinez, 2018 : 84).

La consigne qui accompagne le document est la suivante :

Répondez aux deux questions suivantes (en justifiant vos réponses).

1/ Que pensez-vous de cet extrait de l'ouvrage de P. Martinez (2018) qui parle de l'enseignant de langue ?

2/ Dans quelle mesure ce texte fait-il écho à votre formation ?

La rédaction ne doit pas excéder 2 pages de copie d'examen manuscrites.

Cette analyse de texte sollicite l'expérience de chacun. L'évaluation ne se limite pas à la validation de l'acquisition de savoirs scientifiques et professionnels attendus, elle entend les mettre en relation avec le vécu et le sens apporté à ce vécu chez les formés, en les rendant responsables. La tâche déjà rencontrée durant la formation ne place pas l'étudiant dans une situation d'insécurité nouvelle.

Présentation des données et analyse des résultats

- 18 La réflexion présentée repose sur une sélection aléatoire de données parmi l'ensemble des productions. Le corpus étudié est composé des productions de 6 groupes, soit 18 étudiants issus de 2 groupes-classes qui ont suivi l'UE avec les deux formatrices à l'origine de cette étude. Pour traiter les données, nous avons procédé en trois temps. Nous avons commencé par identifier la fréquence des occurrences des notions que nous souhaitions étudier. Puis, nous avons classé les éléments correspondant à ces notions clés dans les verbatims des écrits collectifs. Enfin, nous avons analysé les stratégies de co-écriture et de collaboration mises en œuvre.

Première approche des données recueillies

- 19 Nous avons isolé de ce corpus les énoncés concernant les notions d'appropriation, de plurilinguisme ainsi que leurs interrelations. Nous avons produit trois nuages de mots avec un générateur de nuages de mots⁴ pour visualiser les 3 à 5 occurrences les plus fréquentes (cf. Annexe, Figure 1. à Figure 3.). Les nuages produits indiquent quelques tendances fortes :

1. Les productions se rapportent essentiellement à la classe, du point de vue des acteurs, de leurs missions et des pratiques.
2. Le thème de l'enseignant est dominant (*enseignant, professeur, professionnel*) ainsi que ses fonctions (*piloter, enseigner, construire, ...*), alors que les apprenants sont moins présents et que d'autres acteurs de l'institution scolaire sont absents (parents, équipe administrative, etc.).
3. De rares copies apportent un regard sur la visée pour l'apprenant (*ouvrir, monde, réussite, questions, etc.*), sans pour autant que ces termes s'inscrivent dans le nuage de mots.
4. Les étudiants utilisent très peu d'images et d'exemples contrairement aux séances de formation. Nous supposons que cela tient au format limité à deux pages maximum autorisées pour répondre, valorisant des « idées ».

En outre, la lecture des copies permet les constats suivants :

1. Les étudiants ont majoritairement mobilisé des verbes, plus rarement des substantifs, pour répondre et axer leur propos sur les processus. Ces verbes révèlent des objectifs que se donne(raie)nt les étudiants pour l'enseignement-apprentissage des langues. Ils envisagent de conserver un certain contrôle de l'action.
2. Comme dans les nuages de mots, les termes de *représentations* et de *modèles* sont largement présents.
3. Certaines copies font état d'une intention d'ouverture culturelle / sur le monde alors que d'autres, sont davantage centrées sur des aspects linguistiques formels⁵ liés au code plus qu'à ses usages.
4. Un unique groupe affiche une approche bienveillante de l'éducation adossée à des valeurs positives (*bienveillance, misant, aider, etc.*). Aucun autre groupe n'aborde le registre des valeurs sous-jacentes à l'action.

Étude de deux notions clés : appropriation et plurilinguisme

- 20 Chaque copie comporte une centaine d'énoncés qui tentent de définir les notions d'appropriation et de plurilinguisme et de leurs liens. Le domaine de la mise en abyme

des notions avec l'expérientiel et la formation est beaucoup moins représenté. Les étudiants rendent surtout compte de leur définition du rôle de l'enseignant au travers de ses tâches. Dans une moindre mesure, ils mettent en relation les termes appropriation et plurilinguisme. Alors qu'ils ne s'attardent pas sur leurs stratégies professionnalisantes, ils donnent, en revanche, de nombreux points de vue différenciés, collectifs et personnels, sur ce qu'ils apprennent. Leurs propos permettent également de mieux identifier leurs appuis de référence dans leurs réponses en lien avec leurs stages, les cours de l'UE, d'autres cours, leurs lectures scientifiques, des auteurs qu'ils privilégient (Bruner, Meirieu parmi les plus cités).

- 21 Durant le cours, ont été développées pour parts égales les notions d'appropriation et de plurilinguisme. La répartition des énoncés par notions fait apparaître une très large majorité concernant celle d'appropriation, avec 45 énoncés, pour 5 énoncés seulement portant sur celle de plurilinguisme et 11 concernant les liens entre elles. Cet écart mérite d'être considéré de plus près. Nous supposons que cette fréquence tient à la focalisation sur l'enseignant dans l'extrait du texte de Martinez.

La notion d'appropriation dans les verbatims des étudiants

- 22 Dans le couple enseignement-apprentissage qui guide l'appropriation des langues-cultures, les étudiants mettent le curseur sur l'enseignant et sur ses rôles, non sur le processus de médiation ou sur l'appropriation du côté de l'élève, bien que ces aspects aient été abordés en cours.
- 23 Comme l'ont montré les nuages de mots (cf. Annexe, Figure 1. et Figure 3.), l'enseignant est mis en avant au travers de son action didactique. La vision qui ressort des textes produits est assez mécaniste avec des listes de verbes pour qualifier le travail enseignant, comme « *concevoir et piloter les enseignements* », « *modifier les représentations* », « *enseigner* », même si certaines tâches s'avèrent dynamiques comme « *accompagner les élèves* », « *guider* ». La caractérisation de la mission de l'enseignant est fortement modélisée. On peut la référer au poids des diverses disciplines au cours de la formation, dans la mesure où celles-ci entretiennent une vision du métier partagée dans un Inspé. Plusieurs formulations sont importées d'autres cours, identiques entre elles, et n'ont pas été débattues précisément dans cette UE.
- 24 Les verbes qualifiant les rôles de l'enseignant sont très majoritairement accompagnés de formules injonctives du type « *il faut...* », « *l'enseignant doit...* », « *il est amené à...* », « *il convient surtout de...* ». L'emploi des modaux constitue un dispositif de fermeture, dans lequel l'enseignant ne dispose guère d'espace pour l'imprévu ou l'humain.
- 25 Cette activité évaluative donne l'impression d'être une reprise, une récitation de cours, un propos assez convenu, avec une faible implication personnelle des groupes. On y constate l'effet des évaluations centrées sur les contenus.

La notion de plurilinguisme dans les verbatims des étudiants

- 26 La notion de plurilinguisme nous paraissait centrale durant la formation et nous avions la conviction qu'elle constitue le fer de lance d'une approche des langues-cultures respectueuse de la diversité. Or il s'est avéré au moment de l'évaluation que les copies ne comportaient que peu d'indications strictement reliées à la notion de plurilinguisme.

- 27 Les étudiants ont visiblement davantage ressenti le besoin de mettre en mots le métier et des rôles de l'enseignant de langues, au détriment de l'élève et de l'appropriation. Les élèves, dans leur diversité, apparaissent sous la dénomination : « *différents publics de cultures diverses* ». Alors que le propos était quasi uniquement centré sur l'enseignant, il se reconfigure en s'attachant au point de vue des élèves. De la même manière, on observe un déplacement de l'idée que les langues sont l'unique objet d'apprentissage, ou le principal objet (y compris en termes de niveaux, de formes et de compétences), vers la notion combinée d'une éducation non pas seulement aux langues mais aussi aux cultures pour « *participer au développement d'une compétence interculturelle* ». Ces langues-cultures sont désormais considérées non par rapport à un hypothétique niveau à atteindre, mais par rapport à une agentivité (*participer à, développer*) et au vécu de leurs locuteurs. En témoignent les énoncés représentatifs suivants : « *l'enseignant ne sera pas forcément le locuteur parfait* », « *on devrait faire intervenir les langues et cultures maternelles des élèves* ». En outre, certains étudiants font appel à leur expérience internationale en indiquant dans une copie que « *en Allemagne, les élèves sont déjà bilingues et n'ont pas d'a priori quant à l'apprentissage d'une nouvelle langue* ».
- 28 Les propositions de réponses concernant le plurilinguisme paraissent quelque peu décevantes dans la mesure où elles ne rendent pas compte explicitement d'autres apports de la formation. Elles ont moins donné lieu à des reprises de cours, au sein de l'UE ou extérieures à l'UE. En revanche, elles renvoient à des propos davantage vécus et individuels.
- 29 Reste à voir si la notion d'appropriation dévoyée en enseignement et celle de plurilinguisme peu présente s'articulent. C'est l'objet de l'étape suivante qui analyse les énoncés récoltés.

Les interrelations entre les notions

- 30 Les énoncés sur les interrelations entre les notions sont plus riches (11 items) que sur la notion de plurilinguisme (5 items). Ils mettent l'accent sur un processus dynamique, dans lequel les verbes sont plus ouverts que dans les énoncés portant sur les notions elles-mêmes : « *modifier, élaborer, ajuster, multiplier, prendre en compte deux..., ouvrir, s'appuyer sur...* ». Le processus mobilise des stratégies à haut niveau cognitif plus favorables aux apprentissages que des stratégies de bas niveau.
- 31 Les étudiants relient les deux notions en s'appuyant sur la phrase du texte de Martinez la plus citée : « *l'enseignant n'a pas forcément à 'concilier, à réconcilier, des visions qui s'entrechoquent'* ». S'approprier des savoirs correspond pour eux, désormais, à évoluer dans un environnement complexe, ici celui du plurilinguisme, dont on tire parti collectivement, sans nécessairement tomber d'accord sur la définition des notions elles-mêmes.
- 32 De plus, les énoncés font état des « *découvertes des élèves* », de « *l'ouverture au monde* », des « *diversités* », ou encore du « *vivre ensemble* ». Le processus de mise en relation des deux notions s'avère ainsi plus riche et davantage positif que leur seule mobilisation. Une telle négociation offre des perspectives d'action pour la classe dans laquelle se projettent les étudiants, par exemple, selon eux « *pour rendre les enseignements des langues et les échanges optimaux* ». Ce processus engagé montre qu'ils sont en train de se professionnaliser en visant la réussite de leurs élèves, non pas comme l'affichage

d'affirmations successives, mais dans la négociation entre eux de propos et d'expériences.

Stratégies de résolution de la tâche évaluative

- 33 Les étudiants modifient leurs propos dès lors qu'il s'agit de présenter leur propre point de vue (consigne 2). On relève moins de phrases injonctives que lorsqu'il s'agissait de définir les notions. Apparaissent des formulations plus personnelles, reflets d'une discussion qui a eu lieu entre les étudiants, comme « *la formation devient donc...* », « *cela nous renvoie...* », voire un espoir de changement avec des tournures comme « *en espérant que...* ». L'énoncé le plus fréquent est le suivant « *ce texte fait écho à...* » qui reprend la formulation de la question posée.
- 34 Un « nous » apparaît souvent dans les énoncés, faisant ainsi appel à des convictions supposées collectivement partagées. On peut lire « *par nous, futurs professeurs des écoles* ». Ainsi, les étudiants se reconnaissent dans le corps qu'ils souhaitent intégrer par concours, s'impliquent directement dans le processus de co-construction d'une identité collective et n'ont plus un propos distancié concernant « *les enseignants* », c'est-à-dire les autres, un univers lointain. On peut ici parler d'une forme d'adhésion à une identité professionnelle qui s'exprime sous forme embryonnaire.
- 35 Un certain nombre d'éléments affichés autour de la notion de « *priorité sur la langue* » trouvent un écho différent ici. Les langues et les cultures sont associées, la « *dimension interculturelle* » apparaît, et diverses notions comme celle de « *transmission* » sont mobilisées voire discutées. Au-delà des termes eux-mêmes, les étudiants des divers groupes font preuve de davantage de « *flexibilité* »⁶, d'analyse et de regard distancié sur les langues et leur enseignement-apprentissage. Le point de vue de l'apprenant (appropriation des langues) et la médiation prennent alors sens⁷.
- 36 Au-delà des savoirs qu'ils reprennent ici à bon escient, les étudiants se placent en futurs fonctionnaires de l'état connaissant les « *textes réglementaires* », « *programmes et référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013* », documents de référence souvent cités.
- 37 La didactique institutionnelle, la formation dans ses divers aspects (documents de référence, cours et stages notamment), les apports scientifiques du document proposé et leurs expériences propres trouvent ainsi un écho cohérent dans leurs propos, par exemple lorsqu'un groupe affirme : « *Nous pensons que la vision de l'auteur est complète et qu'elle fait écho à la formation que nous avons eue* ». Ou encore selon un autre groupe : « *nous avons appris qu'il ne faut pas qu'un enseignement soit juste de la transmission, il faut qu'il conduise à de la réflexion de la part de la personne qui reçoit cet enseignement* ». Le bénéfice est alors présenté comme une forme de co-construction autonomisante des étudiants, mais également sans doute pour partie, comme une nouvelle doxa dont la distanciation n'est pas explicite dans le cadre de la tâche évaluative. Les étudiants donnent des explications et sont moins affirmatifs. Ils apportent des exemples, relient *enseignement* et *évaluation* par exemple, en étroite relation avec l'alignement cognitif qu'ils reconnaissent sans le nommer pour autant. Le texte est plus riche et plus dense.
- 38 Nous constatons que la consigne impliquante a un effet libérateur sur les groupes d'étudiants. Elle leur permet de négocier entre eux certaines convictions qu'ils portent, de les signaler comme un espace potentiel de discussions, de tensions, voire de désaccords entre eux. Les étudiants savent que ces stratégies leur sont bénéfiques et le

montrent sans crainte. Alors que l'on pourrait attendre de l'évaluation des propos convenus, des formules toutes faites, voire apprises par cœur, ces étudiants s'accordent le droit de penser et de négocier les uns avec les autres. Ils ont compris que les pratiques collaboratives n'aboutissent pas nécessairement à un consensus, mais font débat. Ils sont en chemin, s'autonomisent progressivement, même si les savoirs ne sont pas pour autant ancrés au plan définitoire.

Discussion interprétative

Quelle analyse font les étudiants du texte scientifique ?

- 39 La lecture de textes scientifiques en formation à l'Inspé s'inscrit dans une dimension formative et non académique *stricto sensu*, même si les étudiants du master MEEF y sont formés dans l'optique du mémoire, notamment. Dans l'UE, ils sont mobilisés par rapport au métier futur, dans l'esprit d'un accompagnement de la professionnalisation. Ces textes ont pour mission d'inciter les étudiants à chercher des résultats issus de la recherche, même vulgarisés, avant de prendre des décisions pour l'action, donc de vivre la « recherche faisant formation » (Macaire, 2020).
- 40 Dans le cadre d'une évaluation terminale écrite, le texte scientifique est un support particulièrement pertinent. D'autres modalités évaluatives recourant à l'utilisation d'images ou de vidéos ont été testées les années précédentes avec succès, notamment pour des étudiants moins à l'aise avec un support écrit. L'épreuve se déroulant à l'oral, elle était plus favorable aux pratiques collaboratives et à une distribution souple des rôles dans les groupes évalués.

Opérationnalité et cohérence de la formation : un construit provisoire non stabilisé

- 41 Les résultats de notre analyse révèlent que les étudiants ne sont pas encore en capacité de définir les notions de plurilinguisme et d'appropriation qui ne sont stabilisées ni l'une, ni l'autre. La courte durée de la formation en est l'une des limites objectives ; la priorité accordée au processus d'élaboration et de régulation d'un groupe en préprofessionnalisation les explique pour partie également. Cependant, si ces notions ne prennent pas corps dans les définitions présentées de façon transmissive, elles s'inscrivent dans les discussions et les débats, avec une forte présence d'exemples et d'indications personnelles. L'expérientiel et le vécu, tant personnel que professionnel, pourraient doper l'appropriation de notions auxquelles les étudiants sont devenus attentifs. Nous constatons, en analysant les textes, une particularité dans le traitement des notions de plurilinguisme et d'appropriation chez ces étudiants. Dans les discours issus des copies étudiées, les étudiants ne s'approprient les notions en jeu, ni de façon linéaire, ni de façon cumulative : ils n'utilisent pas d'attributs en ce sens, ni ne mobilisent spécifiquement d'exemples pour les deux notions considérées. Ils opèrent, au contraire, une démarche allant de l'objet complexe à un objet intégratif ou plus exactement favorable au repérage de situations intégratives. Nous formulons l'hypothèse que ce déplacement dans le processus et ce changement de perspective épistémologique leur sont facilités par les approches collaboratives mobilisées dans le cours de leur formation ainsi que par le temps nécessaire à l'engagement de ces

transformations. On « ne peut pas faire l'économie du temps nécessaire de formation » (Behra, 2019).

Entre des « je » individuels et une intelligence collective : la collaboration comme moteur de la formation et de l'évaluation

- 42 Au cours de la formation, l'identité personnelle (le *je* individuel en formation) est influencée par d'autres *je* individuels. Une dynamique se développe, davantage circulaire que binaire, il convient de le signaler ici. Le construit collectif est sollicité dans des communautés de pratique (Wenger, 1998) qui reposent sur un consensus sur le projet mené. Dans le cas qui nous occupe, le construit demeure largement dépendant de la somme des *je* individuels, voire laisse primer des *je* dominants pour faire entendre un *je* collectif et non un *nous* collectif. La somme des *je* qui s'expriment, ne saurait ici se fondre dans un *nous*. Des études menées par ailleurs montrent la création d'espaces d'intéressement (Akrich et al, 1991 ; Behra et Macaire, 2018). Dans la tâche évaluative proposée, se réalise la co-construction d'un objet déjà abordé en formation, reconfiguré et négocié, et que les uns et les autres vont s'approprier de façon singulière. L'évaluation laisse aux étudiants le même espace d'intéressement que lors des cours, sans attendre qu'émerge nécessairement un consensus. Entre formation et évaluation s'établit une cohérence visible, celle de l'alignement constructif (Biggs, 1996). Dans certaines copies, on reconnaît l'habitude d'activités collectives, précédemment mises en place durant des phases de cours, et dans lesquelles la variété des points de vue est constitutive du travail, ce qui signifie également qu'elle est considérée comme une richesse. Une même copie peut présenter des avis en articulation entre eux, sans que ceux-ci soient pour autant partagés. Le *consensus*, lorsqu'il apparaît, relève d'une posture de travail du collectif plus que des idées débattues. On constate un déplacement de l'attention (et de la valeur) accordée aux savoirs vers celle accordée à leur gestion au sein de l'espace formatif, ainsi qu'aux choix à effectuer dans des situations didactiques données, dans une visée d'autonomisation.

Propos conclusifs

- 43 Au plan des savoirs, la présente étude a mis en évidence le fait que les étudiants ont pris conscience durant leur formation de l'existence de la diversité des langues-cultures. De ce fait, ils rendent les langues *lisibles dans un espace-temps d'apprentissage*. Ils leur confèrent un statut et des valeurs symboliques plus conscientisés. Leurs représentations singulières sont en prise sur leur propre environnement. Le collectif a favorisé la mise au jour des représentations et la prise de conscience de leur existence, sans pour autant les hiérarchiser, de l'action en formation à la tâche d'évaluation. Comme le visait la formation, ces étudiants font désormais une différence entre *être polyglotte* (vision cumulative des langues) et *être plurilingue* (une conception compréhensive), sans pour autant maîtriser parfaitement les définitions terminologiques. Des savoirs provisoires sont ainsi à l'œuvre dans les textes qu'ils produisent en situation d'évaluation finale.
- 44 Au plan de l'*alignement constructif* prôné par Biggs (1996), tel que la formation l'envisageait au départ, les résultats de l'étude montrent que les étudiants ont bien (1) mobilisé des activités cognitives favorables aux apprentissages, (2) négocié des notions

complexes, ce qui laisse entrevoir une appropriation progressive, (3) pris des risques pour construire une réponse à la tâche évaluative. Dans ces conditions, l'évaluation joue bien le rôle d'un moyen, d'un levier constitutif de l'appropriation de notions clés et de compétences professionnelles afférentes. Nos résultats soulignent certaines contraintes d'une évaluation institutionnelle dite « classique » et laissent entrevoir quelques pistes à explorer pour l'avenir dans une conception reconfigurée de la notion d'identité plurilingue sollicitant les *expériences transculturelles et translangagières* (Narcy-Combes, 2019) de chacun en formation. Les étudiants passeraient d'*expériences* à un *expérientiel partagé*, selon le terme de Zeitler et Barbier (2012). Les énoncés récoltés montrent que ces étudiants développent des compétences d'action et de réflexion dans un collectif d'intéressement, même s'ils ne maîtrisent pas totalement les notions apprises au cours de leur formation. Les formés y ajoutent d'autres éléments que la formation leur suggère, comme les expériences des stages et les apports personnels pour autant que ces derniers soient sollicités et valorisés au sein du collectif. L'action a cependant des limites. Le cloisonnement disciplinaire reste fort, même si ce dispositif a fonctionné sur une approche transversale. Par ailleurs, le concours de recrutement des professeurs des écoles qui se situe au même semestre impacte certaines prises de parole en cours, voire quelques assertions en évaluation.

- 45 Insérer le processus d'évaluation dans une écologie de la complexité, comme nous avons tenté de le faire, suppose des formateurs convaincus et aguerris à une approche de notions interreliées. Une telle évaluation encourage au suivi des stagiaires par la suite pour stabiliser les découvertes faites dans l'UE, et pour permettre par le biais de l'analyse des pratiques, de reconsidérer les notions mises en œuvre dans la formation et l'évaluation, restées largement invisibles dans les approches disciplinaires, mais fréquemment soulevées dans les propos sur les pratiques en classe. La notion d'expérientiel découverte en formation, qui apparaît lors de l'évaluation, mérite d'être ensuite connectée aux expérientiels des pratiques scolaires et à des retours sur la théorie et le vécu des enseignants. La formation peut alors s'inscrire dans une boucle vertueuse.
- 46 Enfin, dans l'action de la classe, l'enseignant ne maîtrise pas tous les indicateurs à prendre en compte et il doit réagir dans l'urgence. L'insécurité professionnelle et l'isolement guettent particulièrement le jeune enseignant, s'il ne peut établir des liens entre les théories et ses pratiques, avec ses collègues, et en recourant à des ressources pour l'action, tant cognitives que didactiques. On soulignera ainsi combien il s'avère important de mettre en place dès le début de la formation initiale une approche des langues compréhensive et co-construite qui rassure et cautionne par le collectif les savoirs et compétences professionnelles que chacun se construit pour lui-même, tout en laissant un espace pour l'incertain.
- 47 La tâche d'évaluation que nous avons mise en place est à la croisée de pratiques formatives et transformatives. Elle fait état chez les formés, d'un léger déplacement vers une conception davantage inclusive des langues-cultures. Selon notre étude, les approches collaboratives favoriseraient une démarche réflexive et concertée, autonomisante en préprofessionnalisation, pour peu qu'elles articulent de façon concordante la prise de conscience du parcours langagier singulier avec la construction de l'identité tant personnelle que professionnelle de chaque formé. Elles sont alors favorables à la constitution d'une identité du collectif des formés qui se manifeste et se crée dans les contraintes que lui imposent à la fois la formation, le concours et

l'institution scolaire en tant que micro-société. De ce type d'identité collective dynamisée, on peut attendre une contribution au changement des pratiques scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. Dans D. Vinck (dir.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils* (p. 27-52). Bruxelles : De Boeck.
- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus organisée par le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon. Paris. <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/>
- Behra, S. & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges*, 39, 99-120. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-8-1.pdf>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://www.jstor.org/stable/3448076>
- Blanchet, P. & Clerc Conan, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales, *Migrations Sociétés*, 6, 49-70. <https://doi.org/10.3917/migra.162.0049>
- Garet, M.-S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Goutéraux, P. (2008). Approche systémique dans l'enseignement-apprentissage des langues. Dans D. Chini et P. Goutéraux (dir.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly*, (p. 78-91). Cahiers de Recherche. Ophrys.
- Houdé, O. (1992). *Catégorisation et développement cognitif*. Paris : PUF.
- Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues - Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Éditions Didier.
- Le Moigne, 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, 421-433. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0421>
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Martinez, P. (2018). *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813002839>

Morin, E. (1997). « La Réforme de la pensée », *Discours de Locarno*, Congrès organisé sous l'égide de l'Unesco et de l'A.I.V.A.C. par le Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires (30 avril - 2 mai 1997).

Narcy-Combes, J.-P. (2018). Le transculturing : un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging, *Language Education and Multilingualism*, 1, 52-65, Berlin : Humboldt-Universität. <http://dx.doi.org/10.18452/19037>

Narcy-Combes, J.-P. (2019). Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle, *Neofilolog*, 52/2, « Interculturality as an area of scientific cognition in glottodidactics », *Czasopismo polskiego towarzystwa neofilologicznego*, 353-371.

Pedley, M. (2018). *Approche inclusive des langues en situation minoritaire : le cas de l'Ecosse*, Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3. <https://hal.inria.fr/tel-02055796/>

Richterich, R. (1973/1980). Definition of language needs and types of adults. Dans J. Trim, R. Richterich, J.A. Van Ek & D.A. Wilkins (eds.) (1973/1980). *Systems development in adult language learning* (p.29-88). Strasbourg: Council of Europe/Oxford: Pergamon.

UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf>

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System, *The Systems Thinker*, June 1998.

Zeitler, A. & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

ANNEXES

Nuages de mots sur les notions en jeu et leurs interrelations, depuis le générateur Nuagesdemots.fr

A1. Appropriation

Figure 1. Nuage de mots sur la notion d'appropriation.

A2. Plurilinguisme

Figure 2. Nuage de mots sur la notion de plurilinguisme.

A3. Relations entre les notions

Figure 3. Nuage de mots sur les relations entre les notions.

NOTES

1. Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, depuis le 01.09.2019.
  2. Lorsque nous parlons ici de didactique des langues, y sont incluses les cultures.
  3. Goutéraux (2008) précise dans sa note que : « « Intension » renvoie aux concepts piagétien de « compréhension », c'est-à-dire l'ensemble des ressemblances qui existent entre les éléments à classer, et « extension » à l'ensemble des éléments auxquels s'appliquent les propriétés définies en compréhension (Houdé, 1992) ».
  4. Nous avons utilisé www.nuagesdemots.fr, un générateur de nuages de mots en ligne, simple d'utilisation. Il génère des nuages de mots à partir d'un texte librement soumis par un utilisateur. Les termes les plus utilisés apparaissent dans une taille de caractère plus importante.
  5. « L'enseignant de langues débute tôt (maternelle) avec l'apprentissage des sons, puis le vocabulaire et la grammaire. Il se complète avec des éléments extralinguistiques (gestuelles, proxémique) et culturels » (extrait de copie).
  6. « Cet aspect de flexibilité de la part de l'enseignant nous a été mis à jour lors de nos stages » (extrait de copie).
  7. « L'enseignant doit rendre explicite et donner du sens aux apprentissages qui sont des processus de l'acte de transmission et d'appropriation du savoir en termes de connaissances et d'attitudes » (extrait de copie).
- « Par ailleurs nous sommes toutes d'accord pour dire que l'enseignant de langue doit adopter une posture spécifique à l'enseignement des langues. En effet, en langue, l'enseignant est un médiateur entre la langue et l'élève. [...] De plus, l'enseignant en langue doit adapter son enseignement à l'élève en « modifiant », « retouchant », « évaluant », « corrigeant », «

conciliant », « réconciliant ». Nous pensons, comme l'auteur, que l'enseignant doit « co-construire » les savoirs avec les élèves » (extrait de copie).

RÉSUMÉS

Inscrire la formation en langues-cultures étrangères (LCE) des futurs enseignants de l'école primaire dans une vision compréhensive des langues engage des dispositifs de formation et d'évaluation pour faire changement. L'étude d'une tâche d'évaluation qui participe à une démarche réflexive et au développement d'approches co-construites offre des pistes pour une formation professionnalisante davantage adaptée aux réalités sociales et scolaires contemporaines qui ne peuvent désormais faire l'impasse sur le plurilinguisme.

Embedding the foreign languages & cultures learning training of future primary school teachers in a comprehensive vision of languages requires training and evaluation systems to bring about change. Our study of an evaluation task which participates in a reflective process and in the development of co-constructed approaches, develops some ideas for a professionalizing training more adapted to contemporary social and educational realities which are now also part of a plurilingual approach.

INDEX

Keywords : teacher education, assessment task, appropriation, plurilingual approach

Mots-clés : formation d'enseignants, tâche évaluative, appropriation, plurilinguisme

AUTEURS

SÉVERINE BEHRA

Séverine Behra est maîtresse de conférences à l'Université de Lorraine-Inspé de l'Académie de Nancy-Metz, Lorraine / CNRS (UMR 7118) (France). Ses travaux portent sur les débuts des apprentissages en langues, sur les contacts entre les langues-cultures en contexte institutionnel scolaire et leurs enjeux en formation des futurs enseignants.
severine.behra[at]univ-lorraine.fr

DOMINIQUE MACAIRE

Dominique Macaire est professeure des universités à l'Université de Lorraine-Inspé de l'Académie de Nancy-Metz, Lorraine / CNRS (UMR 7118) (France). Ses recherches s'intéressent à la formation des enseignants et à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, avec une centration particulière sur les très jeunes apprenants, le plurilinguisme, la compétence transculturelle et l'apprentissage coopératif.
dominique.macaire[at]univ-lorraine.fr