



HAL
open science

Former les enseignants du primaire à une approche plurilingue recherches sur une première expérience dans le cadre des nouveaux masters

Isabelle Audras, Karine Benali, Michel Candelier, Livia Goletto, Gina Ioannitou, Françoise Leclaire

► To cite this version:

Isabelle Audras, Karine Benali, Michel Candelier, Livia Goletto, Gina Ioannitou, et al.. Former les enseignants du primaire à une approche plurilingue recherches sur une première expérience dans le cadre des nouveaux masters. Les Langues Modernes, 2011. hal-01893909

HAL Id: hal-01893909

<https://hal.science/hal-01893909v1>

Submitted on 11 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Former les futurs enseignants du primaire à une approche pluri-lingue – recherches sur une première expérience dans le cadre des nouveaux masters¹

PAR **AUDRAS ISABELLE** UNIVERSITE DU MAINE, **BENALI KARINE** UNIVERSITE DE NANTES IUFM,
CANDELIER MICHEL UNIVERSITE DU MAINE, **GOLETTO LIVIA** UNIVERSITE DU MAINE,
IOANNITOU GINA UNIVERSITE DU MAINE, **LECLAIRE FRANÇOISE** UNIVERSITE DU MAINE

Introduction

Cet article aborde la question de la formation initiale des enseignants du primaire à une éducation plurilingue et pluriculturelle en tant qu'approche intégrative dont l'objectif est de tirer parti du bagage linguistique de chacun, d'en développer les potentialités, notamment au bénéfice du français, et d'ouvrir à la diversité (cf. par exemple Beacco, 2008). Il cherche à tirer les enseignements d'une expérience de formation mise en place sur les sites IUFM du Mans et de Laval (IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes) au sein du Master Mention « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation », Spécialité « Enseignement du Premier degré », tel qu'il a été décliné à l'Université du Maine à la rentrée 2010.

Reposant sur les fondements établis pour les « approches plurielles » (cf. Candelier et al. 2007), et plus particulièrement dans la foulée des programmes d'éveil aux langues (Candelier et al. 2003), la formation vise à mettre en œuvre certains des objectifs définis lors des journées d'études organisées en février 2009 à l'Université du Maine et rassemblés dans un document commun intitulé « L'école et les langues Développer le plurilinguisme » (disponible dans l'espace membre du site <http://plurilingues.fr/>).

¹ Ce travail entre dans le cadre des recherches menées au sein du projet régional Pluri-L (Plurilinguisme : Pratiques, Représentations, Acquisition, Enseignement), financé par la Région des Pays de la Loire.

La maquette du Master prévoyant le choix par l'étudiant entre plusieurs « dominantes » (98 heures d'enseignement en M1, première année de master), auxquelles s'articulent les mémoires, nous avons envisagé dès sa rédaction l'inclusion d'une dominante « Plurilinguisme et école » reposant sur la mutualisation d'enseignements en ligne préexistants, empruntés au parcours « Didactique du plurilinguisme » du Master Didactique des Langues.

Afin d'assurer un minimum d'initiation à tous les étudiants, et en l'absence de cours pour tous explicitement consacrés à la didactique du plurilinguisme dans la maquette, nous avons obtenu des collègues chargés d'une part de l'enseignement de la didactique d'une langue étrangère et d'autre part de l'enseignement du français qu'ils nous permettent d'utiliser respectivement 6 heures et 12 heures (dont 6 en M2, 2^{ème} année de master) prélevées sur le contingent horaire qui leur était imparti.

L'objet de la présente étude est de nous interroger sur la manière dont cette « matière » nouvelle que constitue « Plurilinguisme et enseignement » a été perçue par les étudiants, les raisons de l'adhésion ou du rejet qu'elle a pu susciter, ainsi que sur l'appropriation des contenus qui lui sont propres. C'est ainsi que nous aborderons successivement la réception par les étudiants du cours commun (cours destiné à tous), la maîtrise qui a pu être obtenue des compétences que ce cours entendait mettre en place et les raisons du choix de la dominante. En conclusion, nous indiquerons les perspectives que cette étude nous incite à construire pour le cursus en 2011-2012.

Le cours commun : ce que les étudiants en ont pensé

En début d'année, les étudiants élisent des « délégués » qui sont leurs porte-parole vis-à-vis de l'institution. Ce sont ces délégués que nous avons interrogés (6 délégués, répartis en trois entretiens d'une durée de 30mn environ) afin de recueillir les données nécessaires à l'étude de cette réception.

[...] disons que pour l'instant ils sont encore fâchés avec le mot « plurilinguisme » ... Si vous leur parlez de « plurilinguisme » ... zou ils ont les cheveux qui se dressent sur la tête !

Ce constat dont le moins qu'on puisse dire est qu'il n'est guère flatteur a été dressé par une des délégués qui parlait alors de la majorité de ses condisciples (tout en étant elle-même d'un avis beaucoup plus favorable). Il ne nous a aucunement surpris. De nombreux signes d'insatisfaction nous étaient parvenus (de façon plus ou moins agréable) au cours du semestre, qui ont joué un rôle certain dans la décision d'entreprendre la recherche dont nous rendons compte ici.

Même si les contenus du cours, sa démarche, son intérêt pour le futur ensei-

gnant ne sont pas exempts de reproches ou d'incompréhensions (on y revient plus loin), c'est bien son statut dans un cursus de M1 et son utilité à court terme pour les étudiants qui ont été les moteurs du rejet très majoritaire dont il a fait l'objet. Comme cela a été dit plus haut, les heures destinées à ce cours ont été placées pour moitié dans un cours de « langue étrangère » (ce qui n'a pas fait problème) et dans un cours de français : « *On est arrivés dans un cours de « français repères généraux » et on a fait du plurilinguisme* », matière pas même « *inscrite dans la maquette* » et qui se fait – péché mortel - au détriment d'un enseignement considéré comme indispensable à la préparation du concours ! Les étudiants « *avaient l'impression de perdre leur temps* » : « *dans la préparation au concours, ça n'a pas sa place !* ».

D'autant que, en fonction même des choix effectués pour les activités (voir plus loin), nous avons montré trop tardivement le lien entre des activités plurilingues et l'enseignement du français : « *On ne voyait pas l'intérêt directement avec le français* ».

En résumé, « *c'est quelque chose qui nous était imposé et qu'on n'a pas compris* » ; « *[...] un escamotage du français au profit d'une matière qui n'avait aucune utilité immédiate [dans le concours]. C'est pourquoi c'est juste une critique formelle* ».

En fait, et cela conforte l'idée selon laquelle ce n'est pas tant la matière elle-même que son imposition à ce stade de la formation qui est en cause, « *beaucoup de personnes trouvent que ça vient beaucoup trop tôt dans le cursus* ». Bref, « *en Master 2, ça ça serait parfait !* ». « *Parce que ça nous apprend la didactique, des pratiques de classe et qu'on n'est pas du tout dedans en fait en M1* ». Autrement dit, selon la jolie expression d'une déléguée, « *c'est une cerise sur un gâteau que l'on n'a pas encore commencé à manger* ».

Autre raison de défiance, l'attitude des enseignants rencontrés sur les lieux de stage, censés représenter le bon sens en matière pédagogique et qui ont émis des signaux négatifs, provenant à la fois d'une méconnaissance des approches plurilingues et d'une confusion avec l'enseignement d'une langue étrangère. Par exemple à propos de l'écrit, auquel on recourt en éveil aux langues : « *Tant que ça reste oral, c'est intéressant, mais dès qu'on aborde l'écrit, beaucoup d'enseignants [...] trouvaient que ça mettait en exergue la difficulté des élèves et creusait encore un écart [au détriment des élèves en difficulté]* ».

Malgré quelques doutes et divergences de vue, l'intérêt « en soi » d'une approche plurilingue et donc des contenus proposés par le cours n'est pas fondamentalement mis en cause : « *personne ne nous a dit : « on n'a pas aimé le plurilinguisme en lui-même »* ».

Le caractère « novateur » de l'approche semble assez unanimement reconnu, y compris, le plus souvent, dans ses implications pour la classe :

« Dans notre scolarité, ça a toujours été par bloc de compétences et que là c'est vrai qu'on met en lien plusieurs langues [...] enfin le mot "langues étrangères" du coup est beaucoup moins fort parce qu'en fait c'est "langues parentes", "langues qui se ressemblent", y a toujours un lien entre les langues ». « [...] une façon de gérer la diversité des élèves. Moi c'est quelque chose qui m'intéresse beaucoup ». Sur ce point, ceux des étudiants qui avaient déjà une pratique du métier semblent encore plus réceptifs : « une belle approche ! C'était super-intéressant »

La dimension personnelle – par delà le professionnel – n'est pas oubliée : « Personnellement moi c'est plus l'ouverture [...] Ces question là, oui, elles aident à la réflexion personnelle ».

L'intérêt pour d'autres contenus du cours (réflexion sur les apprentissages, sur la notion de langue et sur la variation) est également exprimé, mais de façon moins régulière. Par exemple : « C'est vraiment remettre en question cette notion de langue française et c'est le point le plus fort, pour ma part » ; ou encore, à propos de la biographie langagière : « Alors ça j'ai trouvé ça super, en fait vous vous rendez compte que vous avez été exposé à beaucoup de langues finalement [...] qu'est-ce que j'en ai fait ? est-ce que j'ai voulu transformer l'essai après ou pas ? »

Les critiques se font ici plutôt minoritaires, qu'elles s'expriment en termes de contestation des prises de position du cours (« dire que le patois est une langue à part entière ça n'a pas accroché ») ou de mise en doute de l'intérêt didactique (« je n'ai pas réussi à voir, j'ai eu l'impression que les élèves seraient saturés » - à propos d'activités reliant intercompréhension des langues parentes et enseignement de biologie).

Un accord assez large se fait cependant sur une part trop faible accordée dans le cours aux exemples concrets de mise en œuvre, à la présentation de matériaux didactiques et à leur fabrication : « Voila ce qui manque à cette formation, c'est des cas concrets d'application. Comment on peut appliquer le plurilinguisme à travers les cours de manière très simple, de manière surtout efficace ». Accord assez large, mais pas unanimité, puisqu'un des délégués réclame, pour sa part « plus de théorie [...] un vrai cours sur l'aspect historique du plurilinguisme ».

Donc, comme le dit une des déléguées : « ceci étant, il y a quand-même beaucoup de chose qui sont passées ». Nous y reviendrons de façon plus détaillée et maîtrisée au point suivant, consacré à l'analyse des copies.

Auparavant, quelques mots sur l'appréciation faite de la démarche (d'orientation socio-constructiviste) adoptée dans la cours. Une des réaction assez partagée semble être que ce cours « était long, était lent », tout en reconnaissant qu'une partie de cette impression tenait au fait que beaucoup

d'étudiants, pour les raisons citées plus haut « *n'ont pas voulu participer* ». Ce qui, en effet, suffit à miner toute intention pédagogique impliquant leur activité... D'autres explications sont données à la passivité des étudiants :

D'une part la classique et souvent peu convaincante « timidité », qui semble parfois liée au caractère ouvertement politique de certains points abordés (le rapport d'un parlementaire liant délinquance au fait de ne pas parler français à la maison...).

D'autre part l'impression que les étudiants auraient eue que de toute façon, le message était déjà donné (« *le plurilinguisme c'est intéressant, ça nous permet de comprendre à la fois les autres langues et notre propre langue* ») et que de ce fait, discuter n'aurait plus eu beaucoup de sens.

Notons cependant que face à cette opinion selon laquelle, finalement, les étudiants n'auraient pas eu l'espace de construire réellement leur savoir, l'opinion contraire selon laquelle des définitions rigoureuses auraient dû être fournies à l'avance est également représentée.

Le cours commun : quels effets sur le développement de compétences ?

A la fin du semestre 1, après une formation de 12 h intitulée « plurilinguisme et école », les étudiants de M1 ont effectué une épreuve de Contrôle Continu.

Cette épreuve poursuit l'objectif de déterminer dans quelle mesure les étudiants sont capables, pour aborder la question de l'adjectif possessif en français, de concevoir une séance de type EAL à partir d'une ressource donnée comprenant différentes langues, puis de se prononcer sur l'intérêt d'une telle démarche.

La ressource en question s'inspire du jeu « qui-est-ce » et propose des matériaux à destination de l'élève en français, anglais, allemand et italien.

Parmi les compétences que ce cours ambitionne de développer chez les étudiants (cf. annexe), nous avons pu en identifier quatre qui pourront être évaluées en termes de « effective/non effective » à travers l'analyse des copies des étudiants :

Compétence 1 (enjeux sociaux et scolaires-ouverture) : il s'agit pour l'étudiant de comprendre les enjeux sociaux (citoyenneté, cohésion sociale) et scolaires liés à la pluralité des langues ainsi que les responsabilités de l'école en la matière, y compris pour la prise en compte et la valorisation des répertoires des élèves et de leurs parents.

Compétence 2 (le plurilinguisme comme ressource pour les élèves) : l'étudiant est capable de considérer le plurilinguisme de tout élève comme une ressource à la fois pour le développement de cet élève et pour celui de ses camarades.

Compétence 3 (articulation entre les langues) : l'étudiant parvient à aban-

donner une vision cloisonnée des disciplines linguistiques et à concevoir des démarches visant à leur articulation réflexive, y compris en lien avec l'enseignement des disciplines non linguistiques

Compétence 4 (intérêt pour les langues et compétences transversales) : l'étudiant est conscient des potentialités des approches plurielles quant au développement de savoirs, savoir-être et savoir-faire transversaux énoncés dans le Socle Commun de connaissances et de compétences, en particulier en ce qui concerne l'intérêt pour la langue et les langues, la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle, la prise de distance et l'esprit critique, la culture humaniste dans sa globalité, les compétences sociales, civiques ainsi que l'autonomie et l'initiative.

Nous nous attacherons ici à déterminer :

- quelles compétences parmi ces quatre ont été majoritairement développées par les étudiants et dans quelle mesure certaines sont inter-reliées ; ce que cela nous apprend en rapport aux objectifs de la formation ;
- le lien entre ces compétences et la capacité à proposer une séance didactique qui met les langues en synergie ;
- les freins à la mise en œuvre d'une telle démarche tels qu'ils sont exprimés dans le discours des étudiants et ce que cela nous apprend sur leurs représentations quant à cette démarche et par rapport à l'enseignement/apprentissage des langues y compris celle de l'école.

Quelles sont les compétences développées par les étudiants ?

L'analyse de données (80 copies exploitables) nous permet d'établir clairement que les étudiants ont, pour un peu plus de la moitié d'entre eux, développé la compétence 1 (enjeux sociaux et scolaires-ouverture). Dans les copies, ils expriment largement la conviction que cette démarche permet le développement d'attitudes positives vis-à-vis de la diversité (majorité des cas) et/ou la reconnaissance des identités de chaque élève : selon eux, elle est un bon moyen d'ouvrir les enfants à d'autres langues, d'autres cultures, d'autres sonorités, de les « ouvrir au monde ». Ce qui indique que ces étudiants ont conscience des responsabilités de l'école en matière de plurilinguisme et qu'ils reconnaissent spécifiquement dans cette approche un outil pour éduquer à la citoyenneté et aborder en classe la notion d'altérité qui lie ouverture et acceptation, reconnaissance de l'autre, de sa langue, de sa culture dans ce qu'il a de singulier en regard de sa propre identité, langue et culture : « *L'intérêt de ses activités plurilingues est de s'ouvrir aux autres langues, d'accepter autrui, même si son identité (à travers la langue) est différente de la nôtre* ».

Un second faisceau d'occurrences lexicales convergentes révèle qu'un peu

plus de la moitié des étudiants développent la compétence 3 (articulation entre les langues). Nous avons considéré cette compétence comme effective chez les étudiants dans la mesure où ils expriment dans leurs copies l'idée selon laquelle l'intérêt de la démarche réside non seulement dans le fait qu'elle permet la mise à distance réflexive de la langue de l'école grâce au détour par d'autres langues, mais aussi, qu'elle mène au développement chez l'élève de la capacité à s'appuyer sur les compétences linguistiques déjà là pour comprendre/apprendre les langues (apprendre à apprendre).

En voici quelques illustrations concrètes : « *L'intérêt est d'amener les élèves à mettre en parallèle ces langues, de se familiariser avec elles et de comprendre qu'une langue peut aider à apprendre une autre à travers l'analyse de sa construction grammaticale* » ; « *Ces activités permettront [...] par cet univers multilingue accéder à une meilleure compréhension de la langue française.* »

La dernière compétence que nous avons pu déceler à travers le discours des étudiants concerne les potentialités des approches plurielles sur le plan de la transversalité des compétences qu'elles sont susceptibles de développer, il s'agit de la compétence 4 (intérêt pour les langues et compétences transversales). Ainsi, ils sont également un peu plus de la moitié à déclarer que ces approches développent des compétences (savoirs, savoir-être et savoir-faire) « *qui serviront dans les autres disciplines* », l'esprit critique, ainsi que l'autonomie du fait qu'il s'agit d'une démarche expérimentale, qui incite les enfants à « apprendre par eux-mêmes ». Une autre frange (un quart) se focalise davantage sur la prise de distance nécessaire à toute réflexion métalinguistique, que permet ce type d'approche : « *Ce type de démarche est très intéressante dans le sens où cela force les élèves à bien regarder, analyser [...]* ».

L'idée de transversalité des compétences développées par l'approche est une notion perçue majoritairement comme positive par les étudiants, une explication possible pourrait être le rapprochement qu'ils font/peuvent faire avec une pédagogie du projet largement plébiscitée par les formateurs à l'IUFM sous couvert de « donner davantage de sens aux apprentissages ».

En conclusion, nous pouvons dire que ces trois compétences sont majoritairement développées par les étudiants. Pour les deux tiers des copies, les compétence 3 (articulation entre les langues) et compétence 4 (intérêt pour les langues et compétences transversales), sont très inter-reliées : l'une apparaît rarement sans l'autre chez un étudiant donné. La compétence 1 (enjeux sociaux et scolaires-ouverture) vient souvent renforcer le binôme. Seule la compétence 2 (le plurilinguisme comme ressource pour les élèves) a été développée par une faible proportion d'étudiants (elle apparaît dans moins de 10 copies) ; de ce fait, nous n'avons pas traité les combinaisons éventuelles avec d'autres

compétences.

Nous avons constaté par ailleurs qu'un étudiant sur huit conçoit, à partir des matériaux qui lui sont soumis dans l'épreuve d'évaluation, des activités didactiques dans lesquelles les langues sont traitées de façon cloisonnée, ce qui est bien sûr contraire à la démarche « approche plurielle » attendue. Nous avons cherché à savoir si le fait d'avoir développé telle ou telle des quatre compétences pouvait être mis en relation avec le type de traitement didactique proposé.

On constate que la totalité des étudiants qui maîtrisent la compétence 3 (articulation entre les langues), à une exception près, ou la compétence 4 (intérêt pour les langues et compétences transversales) proposent une démarche didactique vraiment « plurielle ». A l'opposé, la maîtrise de la compétence 1 (enjeux sociaux et scolaires-ouverture) ne présage pas de façon claire de la capacité à mettre en œuvre une démarche de type « approches plurielles », la proportion de ceux qui la possèdent et cloisonnent les langues dans leur proposition didactique étant assez semblable (9%) à ce qui se passe pour le groupe total (rappel : un sur huit, soit 12,5 %).

Nous pouvons en conclure qu'il existe des différences dans le lien entre compétence développée et mise en œuvre d'une démarche « approche plurielle » : avec la compétence 1, qui oriente plutôt sur l'ouverture, la diversité, le lien avec la mise en relation entre les langues est très ténue, on est sur deux registres différents ; avec la compétence 3, qui comporte une partie liée aux savoirs et une liée aux savoir-faire, non dépendantes l'une de l'autre, cette proximité est la plus forte, plus forte en principe qu'avec la compétence 4, qui met en jeu le plus fortement les savoir-faire professionnel (socle des compétences, transversalité des disciplines, autonomie, réflexivité, etc.). Mais comme nous l'avons vu plus haut, ces deux compétences sont fortement inter-reliées - quand un étudiant maîtrise la compétence 4, il maîtrise généralement la 3, c'est pourquoi nous observons une certaine proximité entre la compétence 4 et la mise en place d'une approche plurielle.

Nous pouvons donc dire que le cours a permis de développer :

chez un quart d'étudiants, ceux qui maîtrisent à la fois les compétences 1,3 et 4, une conception de l'enseignement/apprentissage des langues ouvert à l'autre - dans son altérité culturelle et linguistique de manière à mieux le comprendre et l'accepter - non-cloisonné et susceptible de développer chez l'apprenant des compétences transversales déclinables en savoirs, savoir-être et savoirs faire, tels que l'autonomie, l'esprit critique et la distanciation.

chez un peu moins d'un quart, ceux qui maîtrisent à la fois les compétences 1

et 4, une conception l'enseignement/apprentissage des langues ouvert à l'autre dans son altérité et transversale sur le plan des compétences que la démarche développe.

Nous nous sommes ensuite intéressés au fait qu'en marge de ces compétences « attendues », certains étudiants ont déclaré qu'un intérêt de la mise en œuvre d'une approche de type EAL est qu'elle permet à l'élève, tout comme à l'enseignant, d'établir un nouveau rapport avec des langues qu'il ne maîtrise pas. Nous verrons en quoi cet intérêt est loin d'être perçu par tous et en quoi cela peut constituer un des freins à une application concrète de la démarche.

Seule la moitié des étudiants fait état des limites d'une approche qui met les langues en synergie. Ceux qui s'expriment sur ces obstacles s'accordent à déclarer que placer les élèves face à l'inconnu, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de langues non familières peut s'avérer nuisible à l'engagement, puis à l'investissement de l'élève dans la tâche de recherche, l'enfant s'aventurant seul, avec des armes linguistiques encore imparfaites, sur un terrain que l'enseignant lui-même maîtrise mal : « *La difficulté est que les élèves peuvent se bloquer ou et face aux langues inconnues.* »

Cette prétendue « crainte de l'inconnu » de l'élève peut être un moyen pour l'enseignant de justifier ses propres appréhensions (méconnaissance des langues, perte de contrôle des groupes, etc.). Il peut en effet exister une certaine réticence du futur enseignant à expérimenter une approche qui nécessite qu'il accepte de ne pas maîtriser certains paramètres du contrat didactique (Brousseau, 1998). Il faudra alors qu'il puisse gérer cet « aléatoire » et en tire profit pour guider la réflexion et mener l'élève à une stratégie gagnante.

C'est ce changement de positionnement qui peut poser problème pour cette moitié d'étudiants.

L'autre moitié, parmi ceux qui s'expriment, estiment qu'un travail sur plusieurs langues à la fois est nuisible pour les apprentissages langagiers, et que c'est d'autant plus vrai si les élèves ont déjà des difficultés en français.

« *Ces exercices peuvent se révéler difficiles dans le cas où l'élève maîtrise mal le français, les comparaisons seront alors plus difficiles à faire pour lui.* », « *ils peuvent se mélanger.* »

Il nous semble retrouver ici une crispation autour de « l'élève en difficulté », qui renvoie aux propres difficultés de l'enseignant en situation face à un élève 'différent' qu'il ne comprend pas, etc. L'expression de cet obstacle peut être l'indice d'un manque dans la formation proposée à ces futurs enseignants.

L'idée encore prégnante qu'il y a nécessairement interférence négative lorsque la réflexion porte sur plusieurs langues, nous montre en quoi la notion de com-

pétence plurilingue ne fait pas clairement sens pour ces étudiants et éclaire le fait que si peu d'étudiants ont développé compétence 2 (le plurilinguisme comme ressource pour les élèves).

Choisir la dominante « Plurilinguisme et école » : quelles motivations ?

Parmi les 92 étudiants du site du Mans, 6 ont choisi notre dominante. Ils ont été 16 à le faire parmi les 41 étudiants du site de Laval. Il faut préciser que le choix était plus large au Mans (10 dominantes) qu'à Laval (6 dominantes).

Nous avons étudié les raisons fournies par les étudiants dans le formulaire qui leur a servi dans les tout premiers jours de septembre à déclarer leurs préférences. Sur le site du Mans, ils devaient émettre trois choix, et deux sur le site de Laval. Les choix devaient être classés. Ayant retenu tous les formulaires portant mention de « Plurilinguisme et école », à quelque rang que ce soit, nous avons pu travailler sur plus de soixante-dix justifications, que nous pouvions distinguer en fonction du rang.

Pour effectuer notre étude, nous nous appuyons sur les théories de l'action visant à comprendre la construction de schèmes d'action par l'acteur individu, et plus particulièrement sur la théorie phénoménologique de Schütz (pour un exposé détaillé, cf. Ioannitou, 2009, 83-95). La catégorisation proposée par cet auteur nous incite à analyser les éléments du discours des étudiants selon les trois catégories suivantes:

- expériences (professionnelles ou universitaires)
- objectifs professionnels (comment enseigner)
- sentiments (intérêt pour les langues et les cultures)

Nous nous interrogerons successivement sur la présence et le contenu exact d'argumentations relevant de chacune de ces trois catégories, en distinguant à chaque fois ce qu'il en est aux trois niveaux de choix.

Avant de procéder à cet inventaire, il convient d'indiquer que l'argumentation est, comme on peut s'y attendre bien plus développée pour le premier choix que pour le second, et bien sûr que pour le troisième.

Expériences (professionnelles ou universitaires)

Ces expériences constituent la catégorie principale sous laquelle on peut ranger les motivations exprimées pour la dominante « Plurilinguisme et école » souhaitée en premier choix. Elles constituent également la catégorie principale pour le second choix, mais plus particulièrement pour ce qui est des expériences universitaires. Elles sont quasiment absentes en choix 3.

(a) J'ai étudié le plurilinguisme dans le cadre de mon parcours éducation

(b) [...] mes études en sociologie m'ont permis d'acquérir certaines compétences afin d'appréhender la société dans son ensemble.

Elles semblent souvent liées à des expériences de vie (c) ou s'inscrire dans une continuité pour l'individu (d) :

(c) *Nombreux voyages ayant suscité un vif intérêt pour les langues. J'ai effectué un Master recherche au Canada et j'ai suivi un cours sur les minorités ethniques et leurs difficultés au sein de ce grand pays.*

(d) *Master FLE : sensibilité pour l'éveil et désir de poursuivre l'initiation au plurilinguisme*

Elles peuvent rejoindre la représentation que les étudiants ont d'eux-mêmes :

(e) *Issue d'une filière de langue j'ai un fort attrait pour l'enseignement des langues mais aussi la découverte des cultures. Axée sur l'Eveil me permettra de mettre en place des activités.*

On voit ici poindre un lien avec les perspectives professionnelles, qui nous conduit à la seconde catégorie.

Objectifs professionnels (comment enseigner)

La perspective professionnelle vient souvent s'adjoindre aux expériences antérieures au niveau du premier choix. Elle est moins présente au niveau du second choix et absente au niveau du troisième.

L'articulation étroite entre perspective professionnelle et expériences réalisées, dont on a vu un exemple en (e), est fréquente :

(f) *Ayant déjà étudié le plurilinguisme en licence je pense que c'est intéressant pour aborder les différents aspects des langues à l'école.*

(g) *J'ai été formatrice de français auprès d'un public étranger. Cette expérience m'a beaucoup plu et souhaiterais approfondir mes connaissances concernant les enfants et leurs rapports aux langues.*

La notion de projet est décisive dans certaines citations. C'est le désir d'apporter plus à leurs futurs élèves allophones qui apparaît dans certaines remarques

(h) *J'étais assistante d'éducation et j'ai rencontré des élèves qui venaient d'arriver en France. Et nous rencontrons de plus en plus d'enfants qui auront une autre langue voilà tout mon intérêt pour ce choix.*

Sentiments (intérêt pour les langues et les cultures)

L'intérêt personnel pour les langues et les cultures arrive au troisième plan pour les premiers et seconds choix :

(i) *Intérêt pour les langues et les retombées qu'elles peuvent avoir chez l'enfant*

(j) *Découvrir les langues les analyser et les confronter*

Il constitue presque l'unique raison pour le choix 3, sous la forme d'une volonté de découverte dont les déterminants ne sont pas réellement développés :

(k) J'aime les langues et leur diversité

(l) La question du plurilinguisme et des enfants allophones me touche particulièrement

Nous terminerons cette partie par une remarque concernant les licences dont sont issues les étudiants ayant choisi notre dominante. Il ne s'agit plus ici de raisons de choix déclarées, mais de liens établis par le chercheur. A deux exceptions près (un étudiant issu de biologie et un issu de tourisme international), les licences d'origine de ces étudiants relèvent toutes du domaine des langues (y compris sciences du langage), pour près de 60% d'entre eux, et de celui des sciences humaines hors histoire-géographie (psychologie, philosophie, sociologie, sciences de l'éducation) pour près de 30%.

Ces données prennent toute leur importance si on sait que les « linguistes » ne représentent qu'un quart de l'ensemble des étudiants, toutes dominantes confondues, et les « sciences humaines » hors histoire et géographie moins de 10%.

On retrouve ici, sans aucun doute, la prégnance de l'expérience antérieure, mentionnée plus haut, mais aussi celle de l'intérêt des acteurs, dans la mesure où le choix d'une licence correspond souvent à un réel intérêt pour une discipline. On notera qu'aucun étudiant ne provient de Lettres modernes. Ce qui pourrait laisser supposer que les étudiants de cette discipline ne font pas de lien entre elle et le plurilinguisme.

Conclusion : et l'an prochain ?

Plutôt que de dresser un bilan de ce que nous avons constaté, nous aimerions exposer en quoi cela nous oriente pour l'avenir.

Le choix du début de la première année de Master (M1) pour l'introduction pour tous de contenus « Plurilinguisme et école » était motivé par le désir de permettre à tous ceux qui le désireraient de choisir la dominante correspondante en toute connaissance de cause. A l'épreuve de la réalité, cette motivation s'est révélée sans objet puisque, pour des raisons pratiques, le choix de la dominante a dû se faire dès début septembre, avant tout enseignement.

L'expérience amère et, il faut le reconnaître, non attendue des réactions des étudiants nous incite à ne pas renouveler telle quelle (avec utilisation d'heures consacrées au français) l'expérience d'une introduction en M1 : il est clair que même si nous nous y prenions autrement pour les contenus (partir plus de matériaux didactiques et de situations concrètes), les pesanteurs liées au concours et à la non inscription officielle dans la maquette conduiraient à des difficultés du même ordre.

C'est pourquoi nous avons finalement décidé de proposer à nouveau, dès cette

année, une UE de pré-professionalisation en 3ème année de Licence déjà effectuée en 2009-2010 et consacrée à la thématique qui est la nôtre. Il est vrai qu'elle ne touche qu'une partie du public entrant (les étudiants provenant des départements de Lettres et Langues de l'Université du Maine)² et que son effet sur le choix de la dominante s'est révélé cette année relativement faible³, mais elle constitue le seul levier dont nous disposons actuellement pour tenter de faire face à un handicap dont souffre notre dominante : l'influence de la discipline de licence lors du choix. Sans avoir l'impact d'une spécialisation de licence portant sur trois années complètes, une telle UE peut créer non seulement un intérêt, mais aussi un sentiment rassurant de déjà connu.

En M1, nous envisageons de nous limiter à 6h TD pour tous, heures d'initiation par la pratique insérées dans les enseignements dédiés à la didactique d'une langue étrangère, avec simplement, par le biais d'activités didactiques, l'ouverture d'une fenêtre sur le français. Nous pourrions ainsi reverser les 6 heures incluses cette année en français vers le M2, et disposer à ce niveau de 12h, en lien avec la pratique, y compris en stage.

De cette façon, avec des étudiants plus motivés parce que débarrassés de la hantise de l'écrit « académique » du concours, nous pouvons espérer obtenir de meilleurs résultats dans le développement des compétences visées que ceux constatés cette année.

Références bibliographiques

- BEACCO, Jean-Claude (2008). Entretien avec Jean-Claude Beacco. Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue? *Le Français dans le Monde*, n° 355.
- BROUSSEAU, Guy (1998). *Théories des situations didactiques : didactiques des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CANDELIER, M. (dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/> (consulté en mars 2011)
- CANDELIER, Michel (2005) « Attitudes oui, aptitudes peut-être ? » - Ce que les enseignants pensent des effets de l'éveil aux langues. In MOCHET, Marie-Anne, BARBOT, Marie-José, CASTELLOTTI, Véronique, CHISS, Jean-Louis, DEVELLOTTE, Christine, MOORE, Danièle (coord.). *Plurilinguisme et apprentissages - Mélanges Daniel Coste*. Lyon : Ecole Normale Supérieure. p.195-213
- CANDELIER, Michel (dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek - Duculot.
- IOANNITOU, Gina (2009). *Les politiques linguistiques des familles en Grèce : croyances et actions parentales*. Rennes : ANRT.

² Sur les 29 étudiants qui ont suivi cette UE en licence en 2009-2010, seuls 13 ont intégré le Master, dont ils constituent donc moins de 10% des effectifs.

³ Sur les 13 étudiants ayant intégré le master, seuls 6 ont placé « Plurilinguisme » parmi les trois choix de dominante qu'ils pouvaient émettre.

