



HAL
open science

Se former à distance à la didactique de l'éveil aux langues : quelles attentes pour une formation en ligne ? Quels chemins pour l'appropriation ?

Livia Goletto, Gina Valavanidou Ioannitou

► To cite this version:

Livia Goletto, Gina Valavanidou Ioannitou. Se former à distance à la didactique de l'éveil aux langues : quelles attentes pour une formation en ligne ? Quels chemins pour l'appropriation ?. Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe, 2012. hal-01893913

HAL Id: hal-01893913

<https://hal.science/hal-01893913>

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.

Se former à distance à la didactique de l'éveil aux langues : quelles attentes pour une formation en ligne ? Quels chemins pour l'appropriation ?

Livia Goletto & Gina Ioannitou,

avec la collaboration de Michel Candelier

Université du Maine, InEdUM (CREN) et Projet régional Pluri-L

Résumés:

Parallèlement à des formations en didactique plus générales (en particulier dans le cadre d'un « parcours » « Didactique des langues et du FLE »), l'université du Maine propose depuis plusieurs années dans son Master en ligne des formations portant sur la didactique de l'éveil aux langues. Les questions auxquelles on cherchera à répondre s'articulent autour de deux interrogations, concernant d'une part la motivation initiale et les attentes relatives au contenu et au fonctionnement de la formation, et d'autre part le processus d'appropriation des représentations qui fondent la didactique de l'éveil aux langues (relatives en particulier au plurilinguisme, à sa prise en compte par l'école, aux finalités éducatives et aux compétences des enseignants).

Along with more general training in teaching (particularly in the context of an itinerary in "Language Teaching and FLE"), the University of Maine has proposed Master online training sessions dedicated on language awareness teaching for several years now. The questions we are trying to answer are connected to two questions: one concerning both initial motivation and expectations regarding the content and operation of training; the other one deals with the process of assimilation of underlying representations which establishes the teaching of language awareness (especially relating to multilingualism, its consideration within school, and the educational goals and skills of teachers).

Mots clefs

Eveil aux langues / Formation des enseignants / Formation en Ligne / Motivation / Attentes / Appropriation

Introduction

Parallèlement à des formations en didactique plus générales (en particulier dans le cadre d'un « parcours » « Didactique des langues et du FLE »), l'université du Maine propose depuis plusieurs années dans son Master en ligne des formations portant sur la didactique de l'Eveil aux langues (EAL). Ces formations sont dispensées dans trois Unités d'Enseignement (UE) spécifiques, suivies obligatoirement par les étudiant(e)s d'un parcours intitulé « Didactique du Plurilinguisme », et que les étudiant(e)s des formations plus générales peuvent également choisir, de façon facultative. Dans chaque parcours, une partie des étudiant(e)s est déjà engagée dans la profession enseignante, que ce soit dans le système scolaire ou non.

Ces diverses catégories d'étudiant(e)s fourniront l'occasion de mises en contrastes, variables en fonction des questionnements poursuivis, qui permettront d'éclairer divers aspects des conduites des étudiant(e)s effectuant une formation en ligne à la didactique de l'EAL .

Les questions auxquelles on cherchera à répondre s'articulent autour de deux interrogations, concernant d'une part la motivation initiale et les attentes relatives au contenu et au fonctionnement de la formation, et d'autre part le processus d'appropriation des représentations qui fondent la didactique de l'EAL (relatives en particulier au plurilinguisme, à sa prise en compte par l'école, aux finalités éducatives et aux compétences des enseignants).

L'approche retenue visera d'abord à accéder à la signification que l'acteur étudiant accorde à cette action spécifique qui consiste à s'engager dans le cursus, puis à décrire et comprendre les avancées, hésitations et résistances qui jalonnent le processus d'appropriation des représentations.

Cet article se conçoit à la fois comme un bilan – qui n'a jamais été tiré – d'une expérience originale de formation dans laquelle de nombreux enseignants se sont engagés, et comme une contribution à une réflexion collective sur les chemins qui peuvent conduire à l'appropriation par les enseignants et futurs enseignants des concepts centraux de l'éveil aux langues, dans des contextes de formation diversifiés.

1. Étude des attentes

1.1. Quelles motivations

Le master "Didactique des langues et du FLE " s'organise en différents parcours de Master 1^{ère} année (M1) et de Master 2^{ème} année de la mention (M2), regroupés en deux *Spécialités* :

- Spécialité A : *Didactiques, politiques linguistiques, TICE.*
- Spécialité B : *École et plurilinguisme.*

Nous avons donc d'abord cherché à déterminer quelles pouvaient être les motivations des étudiants dans leur engagement dans tel ou tel parcours ainsi qu'à connaître leurs attentes en matière de contenus. À travers un corpus constitué de questionnaires remplis par 40 étudiants, nous présentons la façon dont les étudiants gèrent - ou croient devoir gérer - cet environnement multimédia. La formation sur laquelle s'appuie cette recherche est une formation en ligne en M1 professionnel qui permet aux étudiants – pour la plupart enseignants de FLE à l'étranger ou en France - d'améliorer leur formation antérieure. Les questionnaires – questions ouvertes – ont été envoyés aux étudiants pendant leur inscription au Master avant qu'ils se connectent à la plateforme d'enseignement.

1.2. La théorie de Schütz sur le choix motivé

Afin de mieux cerner les choix des étudiants et leur motivation nous avons recours aux théories de l'action et plus particulièrement au concept de l'intention dont ces théories traitent. L'intention est un état d'esprit, influencée par nos idées et représentations. Idées et corps, monde physique et monde social, intention et action, sont étroitement liés, et ont un rapport qui s'établit et se modifie réciproquement. Nous considérons l'intention comme un processus mental du sujet qui, ayant la volonté

d'agir et à condition de ne pas rencontrer de contraintes réelles ou imaginaires, projette des plans d'actions pour satisfaire ses désirs et réaliser ce qu'il croit.

Pendant la projection le sujet cherche des projets ou des plans d'actions afin de faire son choix. Selon la théorie de A. Schütz, les alternatives de projets produits à l'intérieur de l'acteur constituent le *temps interne de l'action* (Schütz 1998:15) Le sujet est dans un état mental dynamique et motivé, où l'intention reste un état d'esprit puisque l'individu n'a pas encore réalisé son intention. L'homme pense et projette ses pensées pour qu'elles prennent vie afin de donner sens au monde qui l'entoure. La projection est la conduite motivée de l'individu qui a l'intention d'accomplir un projet, d'atteindre un objectif. Je projette afin d'agir.

La structure temporelle de la projection est très importante, parce qu'elle conditionne l'action « en vue ». Quand l'acteur projette, il le fait à un moment précis de sa vie, déterminé par la situation, les connaissances, les désirs et les sentiments qu'il a à ce moment. Selon la théorie d'A. Schütz cette *technique est le « thinking in the future perfect tense »* (la pensée au futur antérieur). La projection diffère de l'action en ce que le sujet peut projeter plusieurs possibilités, attribuer plusieurs conséquences à chacune de ses possibilités, mais seule l'action est définitive et a des conséquences irrévocables.

Dans toute projection l'individu reste motivé et pris entre un nombre infini de projections. Il vit dans son action projetée. Et *c'est seulement lorsque l'action a été accomplie, lorsqu'elle est devenue un acte, qu'il peut faire retour sur son action passée en tant qu'observateur de sa propre personne, et rechercher les circonstances par lesquelles il a été déterminé à faire ce qu'il a fait* (Schütz 1998: 58). Le sens que l'action prend quand elle est réalisée est différent du sens que l'individu lui attribue lors de la projection. Ayant un nombre infini d'actions projetées, l'acteur passe à l'étape suivante qui est celle de l'action extérieure, celle du choix entre les possibilités d'actions projetées.

La théorie d'A. Schütz explique le processus de choix et de décision au moment où l'acteur est sur le point de faire son choix. Mais au moment de la prise de données de cette recherche les étudiants ont déjà fait leurs choix et quand nous les questionnons sur les choix faits, ils les expliquent rétrospectivement. L'acteur retourne par introspection vers ses expériences passées avec un état d'esprit différent, parce qu'il a changé après son action ; en expliquant ses motifs relatifs à une action passée, il devient observateur de lui-même et donne les raisons qu'il croit être les raisons justes (Ioannitou 2009) C'est donc après l'action que l'individu donne ses motifs « *parce que* » – explication de ses choix et de ses actions – ayant une nouvelle connaissance du monde. Dans les motifs « *parce que* », l'individu donne un sens à son action.

1.3. Les éléments qui déterminent le choix de la formation

Dans la présente recherche nous recueillons les raisons, présentes dans le discours des étudiants, qui sont des « *motifs parce que* » pour les actions déjà effectuées. Schütz pose que pour effectuer un choix *la première série* – des éléments – *se compose des expériences de l'acteur et de ses opinions, croyances, suppositions, s'appliquant au monde physique et social, qu'il prend pour allant de soi* (p.61). La deuxième série des éléments d'un choix est celle de la projection qui fait que *son choix sera un choix délibéré, et ayant répété au futur parfait toutes les possibilités d'action qui lui sont ouvertes, il mettra en action cette solution qui semble avoir la plus grande chance de succès* (p.41). Dans ce sens, nous analysons les éléments présents dans le discours des étudiants :

- expériences de l'acteur
- opinions sur la formation
- représentations sur soi-même

Nous y ajoutons deux éléments présents dans le discours :

- objectifs professionnels
- valeurs

1.3.1. Les résultats pour le parcours Didactique des Langues Spécialités A et B

Les expériences, le vécu

Le corpus de données montre qu'une grande majorité d'étudiants de la spécialité A qui sont ou ont été à l'étranger ont trouvé l'expérience de cet enseignement enrichissante et veulent continuer. C'est ainsi qu'ils qualifient cette expérience en ayant recours à une rétrospection de leur vécu :

J'ai participé à un échange interuniversitaire en 2006/2007 au Japon et j'ai eu l'occasion de donner des cours de conversation française à des adultes japonais. Cette expérience a été très enrichissante et m'a décidé à poursuivre mes études en français langue étrangère.

Dans le discours des étudiants de la spécialité B, qui pour la plupart sont enseignants à l'école primaire, une réflexion sur une expérience vécue avec un public d'élèves allophones apparaît, qui conduit au choix de ce Master.

Aussi, dans le cadre de mon travail actuel, en tant qu'institutrice suppléante (classe externe dans un collège ZEP avec adolescents en situation de handicap), je suis confrontée (ainsi que mes élèves) à une diversité et une richesse interculturelle et linguistique. D'où, le choix de ce Master.

Les opinions sur la formation

Les appréciations positives d'autres participants, moins fréquentes dans le corpus, sont parfois des raisons du choix de ce Master. L'influence d'autres personnes qui ont recommandé ce Master est mentionnée dans certains cas dans les deux formations :

J'ai choisi cette formation car deux de mes amies l'avaient faite l'année dernière et j'ai pu observer que les cours donnés étaient complets et intéressants.

Les représentations de soi-même

La représentation qu'ils ont d'eux-mêmes et surtout de la formation reçue ou de l'absence de formation en FLE joue aussi un rôle sur la motivation des étudiants de la spécialité A :

Considérant l'absence de formation correspondant à mon activité professionnelle comme une lacune de mon profil je souhaitais continuer dans ma logique de formation

Les acteurs s'intéressent donc à la transformation de leur réalité, caractérisée par l'absence de formation. On trouve aussi l'émergence d'une représentation positive d'eux-mêmes comme potentiel de transformation capable d'agir sur leur manque de formation pour entreprendre une formation aboutie. C'est là un facteur de motivation non négligeable.

La volonté de se former, la dimension de développement personnel et le souhait d'apprendre pour apprendre, qui correspond à une représentation de soi-même positive et « humaniste » est présent comme motivation pour les étudiants de la spécialité B.

Cette formation répond à un questionnement professionnel « mieux prendre en compte les compétences de mes élèves allophones ». Volonté de m'ouvrir sur des réflexions de haut niveau, sortir du train-train quotidien d'un enseignant de l'éducation nationale. Mobilisation de capacités cognitives, plaisir d'apprendre.

Les objectifs professionnels

Tous les étudiants des spécialités A et B donnent comme motivation première des objectifs professionnels. Le 90% des étudiants de la spécialité A d'entre eux met en évidence l'objectif professionnel, lié au désir de « voyager », de « s'installer à l'étranger » ou de « changer de métier ».

J'ai choisi cette formation parce qu'elle est à distance et parce qu'elle peut déboucher, je pense, sur un métier social qui me permettrait de voyager.

Au contraire, la plupart des étudiants du parcours B mettent en avant la formation comme moyen de s'inscrire au CRPE (Concours de recrutement des professeurs des écoles) et de passer le concours de PE (Professeurs des écoles). Cette formation permet aux instituteurs déjà en poste d'avoir un niveau Bac +4 dans le cadre de la nouvelle réforme.

Je recherchais un master (dans l'optique de passer le concours de professeur des écoles) à distance afin de pouvoir continuer à travailler en parallèle et j'ai découvert le master DiPhu.

Les valeurs : éthiques, éducatives

Un autre élément oriente aussi l'action intentionnelle : *les valeurs*. Nous considérons qu'il y a une pluralité de valeurs humaines, qu'il nous est impossible d'énumérer dans le cadre de cet article. Selon Pharo , *les valeurs sont en fait une catégorie d'intérêts, autrement dit, elles ont une fonction existentielle de récompense ou de satisfaction d'une attente qui motive l'action et protège en outre contre le désespoir, lorsqu'on les fait siennes* (Pharo 2007:2) Ces valeurs font agir les étudiants pour ce qu'ils considèrent être le meilleur pour leur profession future.

Voici quelques extraits que nous interprétons comme l'énoncé de « valeurs » en tant que « catégories d'intérêt ». Nous verrons à leur lecture qu'elles pourraient en effet également être comprises comme renvoyant à des valeurs « *intrinsèques, inconditionnelles* » au sens de la définition de Max Weber ¹:

Je pense qu'il est pour moi indispensable de me former afin d'acquérir des connaissances, des outils et des méthodes d'enseignement du français en tant que langue étrangère.

Les valeurs sont beaucoup plus présentes dans le discours des étudiants de la spécialité B. Les étudiants de cette formation mettent en avant les valeurs du plurilinguisme et l'intérêt pour les langues dans leurs motivations :

Intérêt pour l'éveil aux langues, volonté de continuer à me former en didactique des langues, prise de conscience de l'importance de l'éveil aux langues et aux cultures à l'école primaire.

2. Les chemins de l'appropriation.

Au sein du master en Didactique des langues (DDL), les enseignements sont dispensés dans le cadre de différentes UE; l'UE 59 intitulée *L'école primaire et la diversité des langues et des cultures. Découverte d'une approche*, commune aux deux spécialités énoncées précédemment, constituera le terrain de notre seconde investigation.²

Les objectifs de cette UE se déclinent de la manière suivante :

- *Sensibiliser aux enjeux du plurilinguisme et de la diversité linguistique et culturelle*
- *Définir l'éveil aux langues*
- *Établir le bilan des programmes de recherches européens pour la mise en œuvre de ce type d'approche dans les cursus scolaires*
- *Définir les objectifs et la typologie de tâches pour l'intégration de la diversité des langues et des cultures dans les cursus éducatifs*

¹ *La valeur est considérée comme « intrinsèque, inconditionnelle [...] d'un comportement déterminé, qui vaut pour lui-même et indépendamment de son résultat », Weber M. in Joas H., 1992, La créativité de l'agir, p.48*

² Cette UE a été conçue par Martine Kervran, avec la collaboration de Michel Candelier.

- *Connaître les objectifs de l'éveil aux langues et orientations des programmes de l'école primaire en France*
- *Découvrir et construire des supports didactiques pour la mise en œuvre de ce type d'approches*

L'UE 59 bénéficie d'outils qui permettent d'évaluer le cheminement de l'étudiant vers l'appropriation de concepts que ce cours développe : les « thermomètres » d'une part, qui permettent de mesurer les représentations des étudiants concernant les langues et leur apprentissage avant et après le cours, et d'autre part un tutorat en ligne, comme c'est le cas de toutes les UE du Master. Cet accompagnement par un tuteur s'effectue au moyen :

- d'un forum d'informations et d'échanges (entre tuteur/trice et étudiant(e)s, entre étudiant(e)s)
- d'échanges de courriels
- d'un « carnet de route » (en articulation avec le forum)

Les carnets de route se présentent comme une série de zones de textes où l'étudiant est amené à réagir par écrit au fil du cours, soit en faisant état de sa réflexion après avoir confronté ses propres résultats à l'issue d'une tâche donnée avec un corrigé, soit en réponse à des questions plus ou moins ouvertes.

Concrètement, l'étudiant se voit proposer une tâche à accomplir pour laquelle il dispose du corrigé. Après auto-correction, il envoie ses commentaires à propos de la tâche et du corrigé à un tuteur qui prend connaissance des commentaires, réagit à son tour et répond aux éventuelles interrogations. L'étudiant peut alors, sur le forum, partager ses réflexions, ses difficultés, avec d'autres étudiants.

Notre objectif ici est de comprendre le processus d'appropriation des représentations qui fondent la didactique de l'EAL en nous appuyant sur les données fournies par les « thermomètres » (selon les données, de 36 à 62 étudiants), traités quantitativement à l'aide du logiciel Sphinx, ainsi que sur l'analyse qualitative d'une vingtaine de carnets de route d'étudiants.

Tout en nous servant des catégories de l'analyse quantitative comme de premiers éléments de structuration et de ses premiers résultats comme de points de repère, nous développerons ici surtout ce qui a trait à l'analyse qualitative.³

2.1. Méthodologie.

Les textes produits par les étudiants nous offrent un accès à leur point de vue sur tel ou tel aspect du cours. C'est pourquoi nous avons procédé à une analyse de contenu thématique (Paquay et al., 2006) afin d'estimer l'évolution, tout au long du cours, des représentations concernant l'objet soumis aux processus d'appropriation, à savoir l'approche « éveil aux langues et aux cultures ».

³ Il est prévu de reprendre ultérieurement l'analyse quantitative sur la base d'un échantillon plus large.

Nous nous sommes donc efforcés de trouver dans le discours des traces qui vont dans le sens d'hypothèses bâties à partir d'une mise en correspondance avec 12 items soumis à l'appréciation des étudiants avant puis après la formation par les « thermomètres » (cf. annexe 1).

Nous les avons déclinées comme suit :

Le cours proposé est susceptible de faire évoluer les représentations des participants dans le sens...

H1- d'une conception des buts de l'enseignement d'une langue (à l'école primaire) moins centrée sur la communication.

H1a- cette conception accordera plus de place à des buts relevant du savoir apprendre.

H1b- ainsi qu'à des buts relatifs à la confiance en ses propres capacités d'apprentissage.

H2- d'une conception de l'apprentissage des langues, dans laquelle les compétences portant sur une variété linguistique peuvent profiter à toutes les autres variétés linguistiques

H2a- ce profit peut être renforcé par l'intervention pédagogique.

H3- d'une conception selon laquelle il est possible d'aider les élèves à développer certaines compétences en les faisant travailler à propos de langues qu'on ne connaît pas soi-même.

H4- de la reconnaissance de l'intérêt d'un travail portant simultanément sur une diversité de langues.

H5- d'une conception des facteurs favorables au développement d'une compétence à communiquer qui accorde une place à d'autres facteurs que la communication elle-même.

Ces hypothèses construites a priori ne sont cependant pas exhaustives et nous verrons ultérieurement que d'autres traces sans liens avec ces premières hypothèses sont apparues.

2.2. Des traces de représentations.

Les traces que nous avons pu relever se répartissent en deux catégories : **des traces de représentations** et **des traces d'évolution ou de non-évolution de ces représentations**.

Les traces de représentations sont souvent l'expression directe des représentations : *Ce qui me gênerait à travers ces activités serait mon propre manque de connaissances par rapport à des langues non familières*, mais aussi, du discours sur les représentations : *tenu compte de l'âge des enfants constituant le public, nous estimons que la diversité des langues choisies doit être limitée*.

Les marques d'évolution ou de non-évolution ont, quant à elles, une nature un peu plus complexe et émergent parfois à travers un discours explicite portant sur la naissance d'une représentation, son évolution ou sa non-évolution. Ce type de discours favorise l'accès à des données complémentaires sur les raisons qui soutiennent telle ou telle représentation exprimée par l'étudiant, dans la mesure où il

constitue un espace propice à l'expression de la cause du changement de point de vue ou de sa persistance.

D'autres fois, les marques d'évolution ou de non-évolution ne sont décelables qu'après une analyse des représentations au fil du cours. Nous avons donc comparé des représentations exprimées à divers moments du cursus pour un même individu et avons procédé de manière thématique. Ainsi, nous avons considéré qu'il y avait évolution lorsque nous avons dans le discours D1 le même thème que dans le discours D2 (postérieur à D1) avec trace d'un changement de point de vue.

Cependant, tous les repères que nous venons d'évoquer ne sont pas toujours présents et il est parfois impossible, lorsqu'une représentation apparaît, de déceler s'il s'agit d'une nouvelle représentation ou s'il s'agit de l'émergence à cet instant du cursus d'une représentation initiale. L'endroit du carnet de route où l'énoncé apparaît n'est pas déterminant, d'où l'intérêt pour l'analyse des carnets de route d'un rapprochement avec ce que disent les « thermomètres ».

En voici un exemple :

Nous sommes au début du cours. Après avoir réalisé une activité d'écoute portant sur plusieurs langues (malgache, espagnol, créole réunionnais, kannada), un étudiant est invité à répondre aux questions suivantes :

Q1. Le choix des langues de ce document sonore vous surprend-il ? Pourquoi ?

Q2. À votre avis, en fonction de quels critères ces langues ont-elles été choisies ?

Et voici sa réponse : *« L'utilisation des langues inconnues et les langues qui sont déjà existantes dans une classe multiculturelle, valorise ces langues. De plus, les élèves peuvent enrichir leurs méthodes d'apprentissage d'une langue, ils auraient la facilité de faire les liens, ils peuvent communiquer avec leurs camarades qui parlent ces langues. Ils seraient proches de l'environnement linguistiquement très riche. »*

S'il est clairement question des savoir-faire que l'approche est susceptible de développer chez l'enfant, rien ne nous indique dans le discours si cette représentation était déjà présente ou non chez cet étudiant.

Mais si l'on s'intéresse à son score concernant l'item 1 des « thermomètres » (cf. annexe 1) : *l'essentiel des efforts déployés par l'école en matière de langue doit viser à ce que les élèves, à la fin de la scolarité sachent parler couramment une ou deux à langues en début de formation et en fin, alors, on peut parler d'une évolution qui va dans le sens de l'hypothèse 1 selon laquelle « cette formation est susceptible de faire évoluer les représentations dans le sens d'une conception des buts de l'enseignement d'une langue qui accordera plus de place à des buts relevant du savoir apprendre. »*

Dans ce cas précis, les données fournies par les « thermomètres » et celles des carnets de route agissent en complémentarité pour permettre l'interprétation, mais nous verrons ultérieurement qu'il n'en est pas toujours ainsi.

2.3. Des représentations qui évoluent quand ? Comment ?

Le point que nous allons traiter maintenant concerne le processus en jeu lorsqu'une représentation évolue ; nous l'aborderons en réponse à la question du « Comment ? ».

Cette question peut sembler saugrenue tant il est vrai que pour aller d'un point A (état initial de la représentation) à un point B (état final différent du premier), la ligne droite est, sur un plan cognitif la voie la plus économique, même si elle comprend, selon les cas, un stade intermédiaire qui correspond au renforcement de la représentation initiale. On pourrait donc penser que c'est cette voie que les étudiants empruntent de manière systématique et qu'il n'existe pas d'évolution de la représentation en dehors d'un tel schéma. Mais les représentations que le cours tente d'ébranler sont parfois solidement ancrées, et si elles parviennent à être, à un moment du parcours, remises en cause, elles resurgissent en fin de processus. Cet autre schème, indécidable si l'on s'en tient aux données des « thermomètres », mais que l'analyse du discours permet de révéler, tient donc à la nature instable de la représentation. Il s'agit d'un schéma circulaire dans le sens où l'état final correspond à l'état initial de la représentation après qu'elle ait évolué provisoirement en direction d'une nouvelle représentation.

Lorsque les représentations évoluent, deux schémas –l'un circulaire, l'autre linéaire– sont donc possibles. Mais quel lien avec le cours ? En quoi influe-t-il sur l'évolution ou non de ces représentations ?

En croisant les traces de discours en lien avec un même item nous sommes parvenus à définir des corrélations entre ce qu'expriment les sujets étudiants et le moment où ils l'expriment. Ainsi, on constate, lorsque l'on se trouve dans un schéma linéaire, que :

- Les représentations apparaissent en début ou en milieu de cursus.
 - Au moment de la première confrontation avec des activités d'éveil.
 - Au moment du bilan de mi-parcours.
- Elles évoluent en milieu ou en fin de cursus.
 - Au moment du bilan de mi-parcours.
 - Au moment où les étudiants doivent réagir, analyser et se positionner personnellement du point de vue de la didactique sur la possibilité de reproduire en classe une « séance exemplaire » d'EAL présentée par une vidéo.

Ce qui revient à dire qu'il existe des moments plus propices à l'apparition des représentations et d'autres, plus favorables à leur évolution. Cette constatation nous permet également d'envisager que si certaines d'entre elles n'émergent pas, cela peut être faute de moments propices à leur émergence dans le cursus tel qu'il est proposé.

2.4. Quelles évolutions ?

Le cours tel qu'il a été conçu place l'étudiant dans des situations explicatives, réflexives qui peuvent l'inciter à opérer certains déplacements conceptuels qui vont à l'encontre d'idées reçues sur les langues et leur apprentissage ; en particulier, l'idée selon laquelle il y a interférence négative lorsque plus d'une langue sert d'appui à l'apprentissage, ou que modèle du locuteur natif est l'idéal à atteindre pour un apprentissage réussi.

Les données quantitatives dont nous disposons nous ont permis d'établir que lorsque ces déplacements sont effectifs, ils se font majoritairement dans le sens :

- d'une conception selon laquelle il est possible d'aider les élèves à développer des compétences en les faisant travailler à propos de langues que l'on ne connaît pas soi-même (H3).

L'évolution est forte (de l'ordre de 0,7 à 1 point, selon les items, sur une échelle de 5 points)

- De la reconnaissance de l'intérêt d'un travail portant simultanément sur la diversité des langues (H4).

L'évolution est assez forte (de l'ordre de 0,7 à 0,8 point)

- d'une conception des buts de l'école primaire moins centrée sur la communication (H1).

L'évolution, réelle, est assez limitée (de l'ordre de 0,3 point sur une échelle de 5)

Elles nous ont également révélé certaines représentations que nous n'avions pas anticipées et qui, selon les individus, évolueront ou n'évolueront pas.

Il y a d'abord l'idée que certaines conditions sont nécessaires à la concrétisation sur le terrain d'une méthode pédagogique de type « approches plurielles ».

Ainsi, il y a les traces chez plusieurs personnes d'une conception selon laquelle un travail sur un large éventail de langues est possible au primaire si :

- il porte sur l'oral : *Parmi les objectifs à atteindre j'ai mis en priorité la familiarisation orale des élèves avec plusieurs langues étrangères et l'identification des énoncés ayant un sens similaire.*
- l'enfant dispose de connaissances préalables sur ces langues « *J'avais répondu que ce document pouvait être appliqué en primaire à condition que certaines bases soient acquises : certains mots à apprendre, connaissance des différentes intonations de voix...* »
- Dans le même ordre d'idée, certains étudiants conçoivent le curriculum et l'organisation du système scolaire comme des obstacles au déploiement d'une approche interdisciplinaire dans le secondaire, la raison en est sans doute l'absence de références dans l'UE à des activités d'EAL pour ce niveau.

D'autres conceptions, qui ont trait à la pratique, concernent les modalités de mise en œuvre de l'approche. Elles évoluent aux moments où l'apprenant est confronté concrètement aux supports et à leur exploitation en classe (vidéo), dans le sens d'un nouveau rapport au savoir qui se traduit par :

- une conception du rôle de l'enseignant non directif ;
- une conception d'un nouveau rapport aux langues (un travail réflexif sur plusieurs langues à la fois est possible) ;
- la reconnaissance d'une capacité et d'une confiance dans sa propre compétence à enseigner les langues.

La représentation qui nous permettra de clore cette énumération concerne l'effet de l'approche EAL sur le développement de compétences chez l'élève. En effet, lorsque les étudiants l'évoquent, ils considèrent d'abord qu'une approche plurielle comme l'EAL vise le développement d'attitudes (ouverture à d'autres langues et cultures, la décentration, les capacités d'écoute). Ce constat fait écho aux conclusions que tirait Michel Candelier au sujet d'enseignants de primaire ayant expérimenté l'approche dans leurs classes : « les enseignants expérimentateurs ont une forte tendance à accorder plus de crédit à l'idée selon laquelle l'éveil aux langues développe chez les élèves des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle qu'à l'idée selon laquelle il favorise le développement d'aptitudes métalinguistiques et facilite ainsi l'apprentissage des langues » (Candelier, 2005 p.196) . Il y fait écho, à la différence près que chez les étudiants la conception évolue de manière systématique, précisément vers l'idée que l'approche EAL permet le développement d'aptitudes diverses et notamment métalinguistiques : *ce chapitre m'a permis de définir plus précisément ce que représente l'éveil aux langues et de comprendre les multiples liens que ce programme entretient avec les autres disciplines et les capacités métalinguistiques, métalangagières, métacognitives, métaculturelles... qu'il développe .*

Peut-être n'est-il pas tout à fait déraisonnable de considérer cela comme une avancée...

Conclusion

Se former en ligne s'inscrit d'abord dans une démarche volontariste du sujet. L'enquête révèle d'ailleurs le rôle joué par la motivation dans l'insertion des étudiants dans le dispositif de formation. Les valeurs dont témoigne l'expression des raisons présentes dans leur discours jouent également un rôle fondamental en ce qu'elles relèvent l'engagement dans le dispositif.

Ces valeurs sont d'autant plus exprimées comme source de motivation que les étudiants s'engagent dans la spécialité B : École et plurilinguisme.

Se former en ligne à la didactique du plurilinguisme constitue donc souvent un engagement sur la base de valeurs éthiques et éducatives.

C'est donc logiquement en termes d'évolution des représentations que nous avons fait le choix d'évaluer les effets cette formation et que nous avons pu déterminer celles qui ont le plus fortement évolué. Elles concernent :

- la possibilité (et l'utilité) de faire travailler sur des langues que l'on ne connaît pas soi-même.
- l'utilité de faire travailler sur une diversité de langues.
- l'intérêt d'une mise en synergie des langues.

En revanche, tout ce qui met en cause, peu ou prou, l'importance de la communication, progresse peu dans l'esprit des étudiants.

Enfin, l'analyse des carnets de route a révélé peu de traces d'évolution des représentations pour une catégorie d'étudiants particulière, ceux qui ont déjà reçu auparavant une formation de professeurs des écoles. Corrélativement, les résultats de l'analyse quantitative les montrent plus proches que les autres, dès le départ, des représentations que la formation entend développer...C'est là sans doute un beau sujet d'interrogation ! Cela veut-il dire que les auteurs du cours et les professeurs des écoles partagent une même culture éducative ? Que l'éveil aux langues est décidément bien fait pour l'école telle que les enseignants la souhaitent ? L'un et l'autre sans doute...

Les auteurs :

Livia Goletto est professeur des écoles et allocataire de recherche du projet régional PLURI-L réunissant des chercheurs Ligériens. Ses recherches actuelles s'intéressent à l'impact de l'analyse réflexive de l'enseignant, au sein d'un dispositif de formation au plurilinguisme, sur les pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement de la langue écrite. Elles sont menées dans le cadre de sa thèse de doctorat co-dirigée par Michel Candelier (Université du Maine) et Françoise Armand (Université de Montréal).

Gina Ioannitou est Maître de conférence au Département de Didactique de Langues à l'Université du Maine. Elle est membre du laboratoire Inedum/CREN *Appropriation –Enseignement et Interaction*. Elle est l'auteur de plusieurs articles et travaille sur les politiques linguistiques éducatives et le développement de la compétence interculturelle de futurs professeurs d'enseignement des langues.

Annexe 1 : regroupement des items sur la base d'hypothèses

Le cours proposé est susceptible de faire évoluer les représentations des participants dans le sens...	Items du questionnaire
H1- d'une conception des buts de l'enseignement d'une langue (à l'école primaire) moins centrée sur la communication	1- L'essentiel des efforts déployés par l'école en matière de langues doit viser à ce que les élèves, à la fin de la scolarité, sachent parler couramment une ou deux langues étrangères.
H1a- cette conception accordera plus de place à es buts relevant d savoir apprendre	7- Pour les langues, à l'école primaire, ce qui importe, c'est de donner à l'élève confiance dans sa propre capacité à les étudier.
H1b-ainsi qu'à des buts relatifs à la confiance en ses propres capacités d'apprentissage.	11- Apprendre à apprendre les langues, c'est cela qui est primordial pour un élève de l'école primaire.
H2- d'une conception de l'apprentissage des langues dans laquelle les compétences portant sur une variété linguistique peuvent profiter à toutes les autres variétés linguistiques	3- La découverte d'autres langues est susceptible de favoriser l'apprentissage du français. 8- Pour des élèves qui ont des difficultés en français, il vaut mieux renforcer l'horaire de cette matière plutôt que de les faire travailler sur d'autres langues. 10- Il faut éviter que l'élève s'appuie sur ses connaissances du français pour accéder à d'autres langues
H2a- ce profit peut être renforcé par l'intervention pédagogique	6- Il faut aider l'élève à tirer parti de sa ou ses langue(s) maternelle(s) pour comprendre ou utiliser d'autres langues.
H3- d'une conception selon laquelle il est possible d'aider les élèves à développer certaines compétences en les faisant travailler à propos de langues qu'on ne connaît pas soi-même	5- Tout le monde est capable de faire travailler la classe sur n'importe quelle langue : il n'y a pas besoin de la connaître. 9- Faire travailler les élèves sur une langue qu'on ne connaît pas soi-même, c'est nuisible pour les apprentissages.
H4-de la reconnaissance de l'intérêt d'un travail portant simultanément sur une diversité de langues	4- En matière de langues, la priorité pour l'école primaire, c'est l'introduction la plus précoce possible de l'apprentissage d'une langue étrangère. 12- Vouloir faire travailler l'élève sur un grand

	nombre de langues, c'est prendre le risque de la dispersion.
H5-d'une conception des facteurs favorables au développement d'une compétence à communiquer qui accorde une place à d'autres facteurs que la communication elle-même	2- C'est bien avant tout en communiquant qu'on apprend à communiquer.

Bibliographie

Candelier M. (2005), « *Attitudes oui, aptitudes peut-être ?* » - *Ce que les enseignants pensent des effets de l'éveil aux langues*, In: Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges Daniel Coste, M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, Ch. Develotte, D. Moore (ed.), p. 195-213, Édité par Ecole Normale Supérieure - Lyon.

Ioannitou G., (2009), *Les politiques linguistiques des familles en Grèce : croyances et actions parentales*, ANRT, Rennes.

JOAS H., 1992, *La créativité de l'agir*, Cerf, Paris

Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.M. (Ed.) (2006). *L'analyse qualitative dans les recherches en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Pharo P., (2004). *Morale et sociologie*, Folio essais, Paris.

Schütz A., (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique*, L'Harmattan, Paris.