

# La sensibilisation à des formes d'altérité en formation initiale d'enseignant-e-s de langue : un regard synthétique sur trois expériences franco-allemandes de formation hybride et collaborative

Cédric BRUDERMANN

José I. AGUILAR RÍO

[cedric.brudermann@sorbonne-universite.fr](mailto:cedric.brudermann@sorbonne-universite.fr)

[jose.aguilarrío@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:jose.aguilarrío@sorbonne-nouvelle.fr)



DILTEC - EA 2288  
Didactique des langues,  
des textes et des cultures

Membre de l'Université Sorbonne Paris Cité

# Plan

1. Interculturel, intersubjectivité, altérité
2. Formation initiale d'enseignant-e-s de langue
3. Données illustratives d'une "éthique de l'altérité" émergent en situation de formation
4. Discussion conclusive

Interculturel, intersubjectivité, altérité

# Interculturel, intersubjectivité, altérité

## “Interculturel”

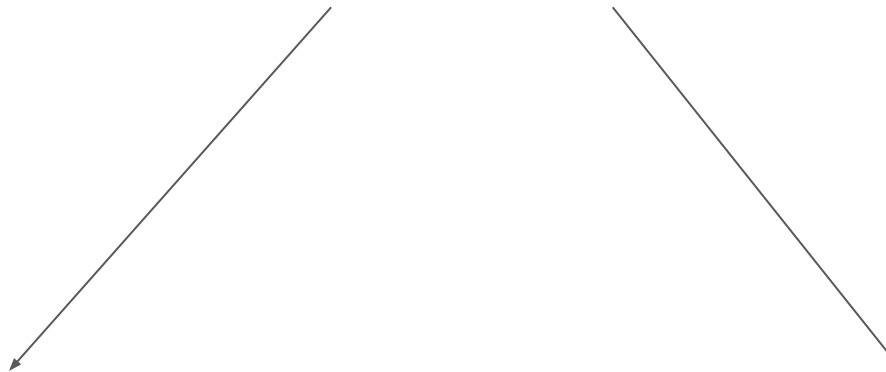
(Abendroth-Timmer & Aguilar, 2013a, 2013b, 2014)

## “Identité”

(Aguilar Río, 2013 ;  
Mondada, 1999)

## “Conduite”

(Aguilar Río, 2013)



# Interculturel, intersubjectivité, altérité

Interculturel



Intersubjectivité



# Interculturel, intersubjectivité, altérité

“[...] ne pas projeter a priori des pertinences catégorielles qui ne sont pas celles qui régissent l'ordre des conduites, comment ne pas réifier ou idéaliser les identités” (Mondada, 1999 : 23)

« Membership categorization analysis » (MCA) : “Dans cette perspective de recherche, les catégories pertinentes pour décrire les participants sont rendues localement disponibles par l'organisation même de l'action et n'ont donc pas à être projetées sur les données de façon exogène par l'analyste” (Mondada, 2002).




Formation initiale d'enseignant-e-s de langue

# Formation initiale

- Expérience de l'altérité > rationalisation de l'interculturalité ;
- Favoriser la médiation par les pairs et la distanciation par des moyens technologiques => base socio-culturelle (Vygotsky, 1978) ; (Brudermann *et al.*, 2018).



	<b>Objectifs formatifs</b>	<b>Participant-e-s et regroupements</b>	<b>Plate-forme, outils, mode de travail</b>	<b>Tâches et données</b>
<b>Siegen-Paris (2011-2012, 12 semaines)</b>	Littératie numérique	21 étudiant. DDL Sorbonne Nouvelle (n = 11) et Siegen (n =10), 9 tandems et 1 tridem	Moodle (Siegen), Skype, Facebook, e-mail, téléphone (sms). 1 rencontre de convivialité après formation	Pré-Q, 5 synthèses en binôme d'articles scientifiques, Post-Q
<b>Berlin - Paris - Siegen (2012-2013, 12 + 13 semaines)</b>	Dimension interculturelle (enseignement / apprentissage d'une langue)	20 étudiants. DDL Sorbonne Nouvelle (n = 10), Siegen (n = 5) et Humboldt (n = 5), 10 tandems. 1 lycée à la Rochelle 1 autre à Berlin	Moodle (Siegen), Skype, Facebook, e-mail, téléphone (sms). 1 rencontre de convivialité après formation	Pré-Q, 4 synthèses en binôme d'articles scientifiques, conception macro-tâche (avec des micro-tâches), Post-Q
<b>CONFORME (2014-2015, 12 + 13 semaines)</b> 	Dimension émotionnelle (enseignement / apprentissage d'une langue)	54 étudiants DDL Sorbonne Nouvelle (n = 43) et Siegen (n = 11), 6 groupes de 4 et 6 groupes de 5 (Ph 1)	Google (site, agenda, groupe, drive). Skype, Facebook, e-mail, téléphone (sms). 1 rencontre de travail pendant la formation	Pré-Q, 2 synthèses collectives d'articles, conception grille d'observation/analyse de la pratique enseignante (hétéro + auto-analyse), rapport réflexif individuel, Post-Q

# Dispositifs de formation

- Collaboration => mutualisation des moyens et des savoirs

- Dimension transnationale => plurilinguisme et altérité

Nous avons choisi de parler français et très rarement l'anglais ou l'espagnol venaient se greffer lorsqu'il y avait une mauvaise compréhension. (Ludivine, postQ: 89)

[P]our moi le choix de langues ne posait aucun problème: on a choisi le français comme langue de conversation et je lisais les articles en espagnol et ma partenaire lisait en allemand et en anglais. J'aurais préféré égelement la présence de ma langue maternelle car je me sentais défavorisée par rapport aux autres. (Vera, postQ: 86)

- Tandems internationaux => expérience médiation et altérité
- « l'international » ≠ « l'interculturel »

« Il n'existe pas qu'une seule vérité, qu'il y en a plusieurs et que pour essayer de comprendre les événements, mais aussi les hommes, il est nécessaire de prendre en compte les vérités de chacun et d'analyser comment nous nous construisons les nôtres (...) pour développer la conscience de l'arbitraire de tout système fondateur local » (De Carlo, 1998).





### **Phase 1 : Positionnement (1er semestre 2014-2015)**

**Objectifs** : situer l'action enseignante (Cicurel, 2011) dans la psychologie (« concept de soi », « affects », « dynamiques de groupe », « portée des émotions dans l'apprentissage et dans la construction d'une identité enseignante »), l'épistémologie (« recul épistémique », « obstacles », « rupture épistémologique », « éthique du métier d'enseignant ») et l'anthropologie culturelle (« questions interculturelles », « seuil culturel », « distanciation »).

**Consignes** : les étudiants ont répondu à un pré-questionnaire (Pré-Q). Leurs réponses ont permis de constituer 12 groupes mixtes de travail de 4-5 étudiants. Les groupes de travail constitués, les étudiants travaillent en tandems binationaux et sont encadrés par des tuteurs. Ils puisent dans un corpus plurilingue d'articles scientifiques présélectionnés et accessibles sur la plateforme de travail du module pour en fournir des synthèses écrites de manière collaborative.

### **Phase 2 : Médiation (2ème semestre 2014-2015, premier semestre 2015-2016)**

**Objectifs** : permettre, autant que possible, à des futurs enseignants de langue d'acquies une conscience de la distanciation nécessaire à la démarche réflexive mais aussi de l'engagement que requièrent les activités d'enseignement.

**Consignes** : les participants conçoivent des grilles d'analyse de pratiques enseignantes, analysent des transcriptions de classe ainsi que des pratiques enseignantes observées. Les grilles et les analyses sont mutualisées sur la plateforme en ligne.

A la fin de la phase 2, les 54 participants ont complété un rapport réflexif final individuel portant sur trois domaines (professionnalisation, usage du numérique à des fins éducatives et gestion de la communication). Les participants ont également dû y préciser comment ils se représentaient leur avenir professionnel en tant que futurs enseignants de LX.

### **Phase 3 : Matérialisation (deuxième semestre 2015-2016)**

**Objectifs** : permettre aux futurs enseignants de se focaliser de manière critique sur leurs propres pratiques enseignantes, afin d'évoquer, de faire revivre, de figer le vécu d'enseignant et d'en faire un objet de dialogue, toujours dans une visée formative d'exploration raisonnée.

Les étudiants mettent à profit leurs terrains de stage pour partager des témoignages, des retours d'expériences et leurs prestations audio/vidéo-enregistrées.

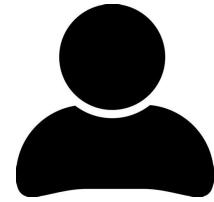
**Consignes** : les étudiants seront invités à participer à des entretiens d'auto-confrontation pour mettre en évidence les stratégies inter et intra-personnelles auxquelles ils font appel. Les vidéos des pratiques enseignantes des participants sont téléversées sur la plateforme du parcours pour être mutualisées et constituer un objet d'échanges et de réflexion.

Élément	Nombre d'items	Nombre de mots (productions écrites) / durée (productions orales)
ESD	4 (fr.)	63778
Pré-Q	52, (40 fr., 12 all.)	15333 (12033 fr., 3300 all.)
Échanges (a)synchrones écrits T1 et T2	45 fichiers txt	116409
T1	12	187836
T2	12	527906
Q-intermédiaire	38 répondants	2126
Échanges synchrones oraux, T3 (grille)	22 fichiers audio	13 heures 08 minutes 06 secondes
T3 (grille)	16 (dont 4 modes d'emploi)	481733
RRF	44 (fr)	892397
Échanges (a)synchrones écrits, auto et hétéro-analyses	4 fichiers txt	3369
Auto et hétéro-analyses	3 fichiers txt	38859



Données illustratives d'une éthique de l'altérité  
émergent en situation de formation

Byael : Pré-Q  
(Ph. 1, S1, 2014-2015)

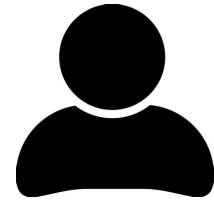


“[...] il est davantage enrichissant d'échanger avec les apprenants dans un contexte sérieux et convivial **afin de réduire la timidité ou les angoisses des apprenants** pour qu'ils soient à l'aise avec la langue cible”

“Se trouver face à un public est une expérience assez angoissante puisque les apprenants auront naturellement tendance à juger l'enseignante aussi bien sur sa façon de s'exprimer que sur façon d'être habillée.”



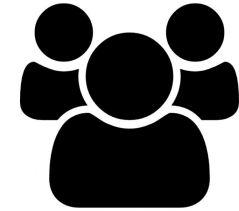
# Byael : Pré-Q (Ph. 1, S1, 2014-2015)



“[...] il est davantage enrichissant d'échanger avec les apprenants dans un contexte sérieux et convivial afin de réduire la timidité ou les angoisses des apprenants pour qu'ils soient à l'aise avec la langue cible”

**“Se trouver face à un public est une expérience assez angoissante** puisque les apprenants auront naturellement tendance à juger l'enseignante aussi bien sur sa façon de s'exprimer que sur façon d'être habillée.”

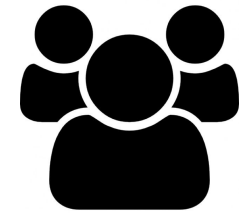
Byael : Phase 1, Groupe 2, T1  
(S1 2014-2015)



“La **prise en compte et l'interprétation des émotions** permettent à l'enseignant de **modifier et moduler ses connaissances professionnelles.**”

“[...] ces facteurs personnels et internes modifient les **conditions d'apprentissage de l'apprenant.**”

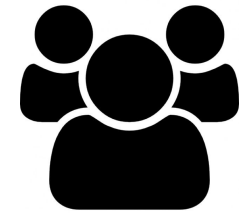
# Byael : Phase 1, Groupe 2, T1 (S1 2014-2015)



“La prise en compte et l'interprétation des émotions permettent à l'enseignant de modifier et moduler ses connaissances professionnelles.”

“[...] ces facteurs personnels et internes modifient les **conditions d'apprentissage de l'apprenant.**”

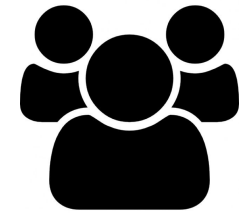
# Byael : Phase 1, Groupe 2, T2 (S1 2014-2015)



“[...] bien que les **interactions** puissent faire ressentir au locuteur qu'il est menacé, elles sont la preuve d'un **lien avec autrui**. Ce lien peut être fragilisé si l'enseignant instaure un **climat de travail angoissant pour l'apprenant**. [...] nous avons gardé un **souvenir peu plaisant** de certains de nos anciens enseignants de langue qui, en voulant **faire participer chaque élève en production orale** individuellement, créaient **des situations générant du stress**.”

“[...] apprenants et enseignant se jugent mutuellement lors d'une prise de parole et un locuteur aura tendance à s'auto-juger lorsqu'il produira un énoncé langagier. Par conséquent, **la prise de parole en classe génère des réactions émotionnelles** qui peuvent être positives ou négatives. **La classe est un lieu favorable à l'émergence d'émotions déstabilisantes** puisqu'il faut parler devant un public, et ceci en langue étrangère.”

# Byael : Phase 1, Groupe 2, T2 (S1 2014-2015)



“[...] bien que les **interactions** puissent faire ressentir au locuteur qu'il est menacé, elles sont la preuve d'un **lien avec autrui**. Ce lien peut être fragilisé si l'enseignant instaure un **climat de travail angoissant pour l'apprenant**. [...] nous avons gardé un **souvenir peu plaisant** de certains de nos anciens enseignants de langue qui, en voulant **faire participer chaque élève en production orale** individuellement, **créaient des situations générant du stress**.”

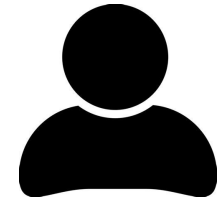
“[...] **apprenants et enseignant se jugent mutuellement lors d'une prise de parole** et un locuteur aura tendance à s'auto-juger lorsqu'il produira un énoncé langagier. Par conséquent, **la prise de parole en classe génère des réactions émotionnelles** qui peuvent être positives ou négatives. **La classe est un lieu favorable à l'émergence d'émotions déstabilisantes** puisqu'il faut parler devant un public, et ceci en langue étrangère.”

# Byael : Phase 2, Groupe 2, T3 (S1 2014-2015)



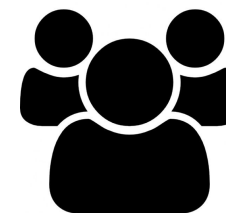
INTERACTION	1	2	3	4
- Encouragement des interactions horizontales				
- Utilise des interactions verticales avec un apprenant individuellement				
- Utilise des interactions verticales avec la classe entière				
- Stimule tous les apprenants (y compris les moins bons et les plus discrets)				
- Questionne les apprenants sur des aspects de leur vie personnelle pour apporter une plus-value à la séance				
- Évite les remarques/questions embarrassantes				
- Pose des questions complexes				
<b>NON VERBAL</b>				
- Utilise des mouvements faciaux (sourire, mimiques, sourcillements)				
- Utilise des gestes corporels (position spécifiques des bras, des jambes, pointage du doigt, mimes)				
- Se déplace dans la classe				
- Suscite le contact du regard avec les apprenants				
- Se tient près des apprenants				
- Maintien du regard lors des interactions				
<b>INVESTISSEMENT</b>				
- Utilise différents supports pédagogiques				
- Enchaîne les activités de façon fluide				
- Lit ses notes				
- Alterne les types d'activités (écrites/orales)				
- Alterne les modalités d'activités (travail individuel/en groupe)				
- Donne des consignes claires pour faciliter la compréhension				
- Accepte des points de vue divergents Parle avec enthousiasme				
- Utilise différentes intonations				
- Parle avec enthousiasme				
- S'exprime clairement				
- Utilise un débit de parole modéré				

## Byael : Phase 2, RRF (S1 2014-2015)



“[...] j'ai rencontré **certaines difficultés liées au travail en groupe mais aussi ai découvert certains moyens afin de les surmonter**. Un des principaux obstacles qui s'est dressé devant moi fut lié au partage des tâches entre les membres. Il nous a fallu un certain temps avant de se mettre d'accord sur le moyen que nous allions utiliser pour communiquer. Une fois que nous nous étions toutes accordées sur la façon d'échanger à savoir par courriel et par messagerie instantanée, j'ai rapidement réalisé que **certaines membres du groupe travaillaient plus rapidement que d'autres** ou que les tâches à accomplir étaient davantage des priorités pour certaines que pour d'autres.”

# Byael : Phase 2, Groupe 2, T3 (S2, 2014-2015)



	1	2	3	4
<b>INTERACTION</b>				
- Encourage des interactions horizontales				
- Utilise des interactions verticales avec un apprenant individuellement				
- Utilise des interactions verticales avec la classe entière				
- Stimule tous les apprenants (y compris les moins bons et les plus discrets)				
- Questionne les apprenants sur des aspects de leur vie personnelle pour apporter une plus-value à la séance				
- Evite les remarques/questions embarrassantes				
- Pose des questions complexes				
- Utilise du métalangage				
- Utilise des marques d'oralité				
- Vouvoie les apprenants				
- Tutoie les apprenants				
<b>NON VERBAL</b>				
- Utilise des mouvements faciaux (sourire, mimiques, sourcillements)				
- Utilise des gestes corporels (position spécifiques des bras, des jambes, pointage du doigt, mimes)				
- Se positionne de façon à être vu de tous les apprenants				
- Reste debout				
- Alterne les positions debout / assis				
- Reste assis à son bureau				
- Se déplace dans la classe				
- Suscite le contact du regard avec les apprenants				
- Maintient le regard lors des interactions				
- Se tient près des apprenants				
- S'approche d'un apprenant lorsque celui-ci prend la parole				
<b>INVESTISSEMENT DE L'ENSEIGNANT POUR SON COURS</b>				
- Utilise différents supports pédagogiques				
- Enchaîne les activités de façon fluide				
- Lit ses notes				
- Alterne les types d'activités (écrites/orales)				
- Alterne les modalités d'activités (travail individuel/en groupe)				
- Donne des consignes claires pour faciliter la compréhension				
- Accepte des points de vue divergents				
- Utilise différentes intonations				
- Parle avec enthousiasme				
- S'exprime clairement				
- Utilise un débit de parole modéré				
<b>MOTIVATION</b>				
- Incite à la prise de parole et à la participation				
- Incite à la prise d'initiatives				
- Participe à la création des supports/exercices				
<b>CONFIANCE EN SOI</b>				
- S'adresse lentement et calmement aux apprenants				
- Reste souriant et chaleureux				
- Utilise de façon ordonnée et organisée le tableau				
- Gère ses déplacements de façon pertinente dans l'espace classe				
- S'auto-corrige				
- Laisse les apprenants rectifier ses productions quand nécessaire				
- Laisse les apprenants s'exprimer lorsqu'il prend la parole				
<b>EMPATHIE</b>				
- Adapte les contenus et objectifs des tâches au niveau des apprenants				
- Fournit de l'input langagier pour anticiper des problèmes de compréhension				
- Reprend les idées formulées par les apprenants				
- Répète ses productions langagières				
- Apporte des explications en reformulant				
- Lit les consignes à voix haute pour faciliter la compréhension des apprenants				

1= pas du tout

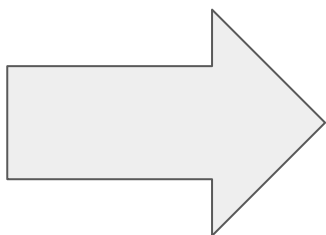
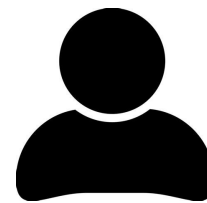
2= un peu

3= modérément

4= beaucoup



# Byael : Phase 3, prise en main



**Byael** : alors, sur cette photo vous voyez quoi

**Julio** : {c'est une} personne qui est assis{e} {dans} une chaise

**Byael** : d'accord, c'est une personne qui est assise, alors, est-ce que cette personne c'est une personne comme vous et moi, ou est-ce qu'elle porte un habit un peu particulier

**Julio** : {oui}, {il} est habillé XXX {comme la photo est large} XXX

**Byael** : oui

**Julio** : {j'ai pas, j'ai pas} XXX {bien}

**Byael** : d'accord

[...]

**Byael** : est-ce que vous voyez quelque chose ici

**Julio** : XXX une croix

**Byael** : une croix, d'accord

[...]

**Byael** : et qu'est-ce qu'il fait avec ses mains

**Julio** : il fait un [XXX

**Byael** : [il prie

**Julio** : il prie

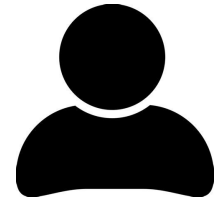
**Byael** : alors à votre avis ça pourrait être qui, cette personne

**Julio** : {un père}

[...]

**Byael** : un père, un prêtre, d'accord

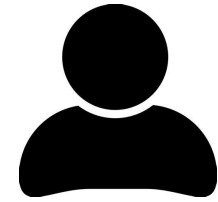
## Byael : Phase 3, Auto-analyse (S2, 2014-2015)



“Quand **les apprenants commettaient des erreurs**, je leur indiquais ce que préconise la norme. Néanmoins, afin de ne pas oublier ce qu'ils avaient dit, je les coupais lors de leurs productions. **Je n'ai pas eu la sensation que cela leur ait coupé leur flux de parole, mais cela aurait pu être le cas. J'aurais du [sic] noter sur le tableau leurs productions et les reprendre une fois qu'ils avaient fini**”

“Afin de faire comprendre au mieux les consignes, je les expliquais à plusieurs reprises, les projeter au tableau et une fois, j'ai demandé à un apprenant de la reformuler. **Je n'ai pas osé réitérer cette stratégie à toutes mes séances pour ne pas paraître redondante.**”

## Byael : Phase 3, Auto-analyse (S2, 2014-2015)



à cela.”

“Quand les apprenants commettaient des erreurs, je leur indiquais ce que préconise la norme. Néanmoins, afin de ne pas oublier ce qu'ils avaient dit, je les coupais lors de leurs productions. **Je n'ai pas eu la sensation que cela leur ait coupé leur flux de parole, mais cela aurait pu être le cas. J'aurais du noter sur le tableau leurs productions et les reprendre une fois qu'ils avaient fini**”

“Afin de faire comprendre au mieux les consignes, je les expliquais à plusieurs reprises, les projeter [sic] au tableau et une fois, j'ai demandé à un apprenant de la reformuler. **Je n'ai pas osé réitérer cette stratégie à toutes mes séances pour ne pas paraître redondante.**”

Discussion conclusive

Ethique de l'altérité



Pédagogie inclusive



Sensibilisation à l'altérité



Dispositif collaboratif de formation



Abendroth-Timmer D. & Aguilar Río J. I. (2013a). « 'Comment adopter le dispositif que nous avons expérimenté ?' : vers des adaptations possibles de la multilittératie de futurs enseignants de langue dans un dispositif multimodal et plurilingue ». In Grünewald A. et al. (dir.). *Bildung - Kompetenz - Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Kallmeyer Sche Verlags. pp. 150-62.

Abendroth-Timmer D. & Aguilar Río J. I. (2013b). « Reflecting professional identity: an internationally jointly-run blended course to train future language teachers ». *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL n° 3*. pp. 119-34.

Abendroth-Timmer D. & Aguilar Río J. I. (2014). « Accompagner la formation de futurs enseignants de langue en tandem interculturel médiatisé: la sensibilisation aux fonctions du tutorat ». In D. A.-T. & E.-M. H. (dir.). *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt et Main : Peter Lang. pp. 303-16.

Aguilar Río J. (2013). « The institutional and beyond: on the identity displays of foreign language teachers ». In Rivers D. & Houghton S. (dir.). *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*. London and New York : Bloomsbury. pp. 13-31.

Aguilar Río J. I. (2016). « L'éthique dans la formation des enseignants de langues ». *Les Langues Modernes n° 4*. pp. 47-56.

Brudermann C., Aguilar J., Miras G., Abendroth-Timmer D., Schneider R. & Xue L. (2018). « Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s) ». *RDLC n° 15(15-2)*.

DeCarlo, M. (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International.

Médioni M.-A. & Narcy-Combes J.-P. (2016). « Ethique et enseignement des langues ». *Les Langues Modernes n° 2016(4)*. pp. 9-14.

Mondada L. (1999). « L'accomplissement de l' « étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs ». *Langages n° 134*. pp. 20-34.

Mondada L. (2002). « Pratiques de transcription et effets de catégorisation ». *Cahiers de praxématique(39)*. pp. 45-75.

Pebalay 2007

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Spaëth V. & Cicurel F. (2017). « Présentation agir éthique en didactique du fle/fls ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.

**Merci !**

[cedric.brudermann@upmc.fr](mailto:cedric.brudermann@upmc.fr)  
[jose.aguilarrío@univ-paris3.fr](mailto:jose.aguilarrío@univ-paris3.fr)