



HAL
open science

Analyse d’“ Ateliers jeunes praticiens ” de FLS/FLE : un observatoire de la diversité des pratiques et des besoins en formation qui interroge le concept de médiation.

Isabelle Audras

► To cite this version:

Isabelle Audras. Analyse d’“ Ateliers jeunes praticiens ” de FLS/FLE : un observatoire de la diversité des pratiques et des besoins en formation qui interroge le concept de médiation.. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l’Acedle, 2018, “Quelles médiations en didactique des langues et des cultures? Questions notionnelles et formatives”, Sous la direction d’Emmanuelle Huver et Joanna Lorilleux, 15 (2), 10.4000/rdlc.3053 . hal-02471617

HAL Id: hal-02471617

<https://hal.science/hal-02471617>

Submitted on 30 May 2022

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.

Analyse d'« Ateliers jeunes praticiens » de FLS/ FLE : un observatoire de la diversité des pratiques et des besoins en formation qui interroge le concept de médiation

Isabelle Audras



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/3053>

DOI : 10.4000/rdlc.3053

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Isabelle Audras, « Analyse d'« Ateliers jeunes praticiens » de FLS/FLE : un observatoire de la diversité des pratiques et des besoins en formation qui interroge le concept de médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 30 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3053> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3053>

Ce document a été généré automatiquement le 29 septembre 2020.



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

Analyse d'« Ateliers jeunes praticiens » de FLS/FLE : un observatoire de la diversité des pratiques et des besoins en formation qui interroge le concept de médiation

Isabelle Audras

L'auteure tient à vivement remercier Violaine Bigot et Marie-Thérèse Vasseur pour leur participation à la conception et à l'animation des ateliers, et pour leurs précieux conseils et soutien depuis la création des ateliers jusqu'à l'écriture de cet article.

1 Introduction

- 2 Cet article croise les domaines de la formation des enseignants et de la didactique du Français langue étrangère/Français langue seconde (désormais FLE/FLS). Plus précisément il interroge la formation en Didactique des langues/du FLE d'étudiants-jeunes praticiens entrant dans le métier et confrontés à l'hétérogénéité des publics - notamment FLS en France, ses enjeux et les rôles et places de ses acteurs (formateurs et étudiants praticiens) dans celle-ci. Est questionné ici ce qui, dans un dispositif de formation, va permettre aux étudiants-jeunes praticiens, confrontés à la complexité d'un public qualifié d'hétérogène, d'exprimer et de partager comme sentiments de (non-)compétence, d'(in)capacité d'adaptabilité et de transfert (de ce qui a été vu en formation aux pratiques effectives) afin de les dépasser ou transformer. Parmi les publics FLE/FLS rencontrés par les étudiants-jeunes praticiens durant leur formation, celui des classes d'accueil d'élèves allophones arrivant en primaire et au collège, ainsi que celui des formations en langues d'adultes migrants sont ceux qui vont particulièrement marquer. Il s'agit souvent pour les étudiants d'une découverte, d'une première rencontre avec ces publics qui - faut-il le rappeler - se caractérisent par une grande diversité : diversité des

dispositifs d'accueil et d'enseignement proposés, diversité des niveaux des publics accueillis (non scolarisés antérieurement, scolarisés ou partiellement scolarisés antérieurement, etc.), diversité des langues et cultures de ces publics, diversité des langues de scolarisation, diversité des parcours migratoires, etc. Pour les praticiens, en particulier les praticiens débutants, la mise en place des actions didactiques est souvent difficile : difficulté à mesurer et apprécier les acquis scolaires antérieurs quand ils existent, difficulté à construire une progression collective du fait de l'hétérogénéité des besoins langagiers en présence, difficulté à concevoir des activités qui prennent en compte la pluralité des répertoires langagiers et visent leur développement individuellement, difficulté de gestion de groupe, etc.

- 3 Face à ces publics en situation transculturelle (Moro 2010), il est désormais connu que privilégier des approches didactiques prenant en compte le déjà-là, selon une approche globale de l'apprenant, facilite l'appropriation des savoirs et la (re)construction identitaire du locuteur bi/plurilingue (Cummins 2013). Ce qui nécessite la mise en place de méthodologies spécifiques, inclusives (cf. *infra*), qui si elles sont répandues en formation des enseignants (dans les Master Didactique FLE/FLS notamment), et font progressivement leur entrée dans le système scolaire (Programmes 2015), sont loin d'être généralisées. C'est donc bien à un contexte d'enseignement très spécifique et complexe auquel les publics d'étudiants jeunes-praticiens sont confrontés lorsqu'ils s'engagent dans un stage auprès d'élèves/adultes FLS en France, ces étudiants de Master FLE/FLS composant eux-mêmes un groupe aux langues et cultures très variées, souvent très éloignées des contextes d'appropriation du FLS en France.
- 4 Le dispositif d'accompagnement aux pratiques décrit dans cet article, appelé « ateliers jeunes praticiens » (désormais AJP)², a été mis en place deux années consécutives en 2012-13 et 2013-14, selon deux modalités différentes d'une année universitaire à l'autre. Il s'est construit en réponse à la demande des étudiants du Master Didactique du FLE et FLS qui vivaient difficilement le fait de se retrouver, dans le cadre de leur stage ou d'un premier emploi, responsables de groupes d'apprenants très hétérogènes du point de vue des besoins langagiers, face auxquels ils se sentaient dépourvus de moyens et de ressources. L'objectif premier de ces ateliers était donc de rassurer les étudiants-praticiens-débutants sur leur capacité à être enseignant auprès de différents groupes d'apprenants en créant des espaces de rencontre et d'écoute, des groupes d'échanges auxquels ont participé étudiants, enseignants-chercheurs, praticiens FLS du milieu scolaire ou associatif et où chacun(e) peut exprimer ses difficultés, partager ses expériences, éventuellement trouver des pistes didactiques, etc. L'objectif secondaire était de réfléchir, en vue de la préparation d'un prochain plan de formation quinquennal³, à l'amélioration de l'offre de formation. Comment les étudiants se sont-ils emparés du dispositif proposé ? A quoi leur a-t-il servi ? Que s'est-il passé : comment vont évoluer au fur et à mesure de l'année leurs représentations sur leur public et leur capacité à enseigner et à s'adapter à leur public ? Ce sont autant de questions qui émergent du corpus des séances d'AJP recueilli.
- 5 L'article présente le dispositif et l'évolution de son déploiement sur ces deux années, et explore, dans ses analyses, des premières pistes de réflexion sur le vécu des étudiants dans ces ateliers, interrogeant les places et rôles de chacun dans une fonction de « médiateur ». Nous prenons ici le terme de médiation au sens de l'article de Coste et Cavalli (2014) : capacité de l'acteur social « percevant une altérité à s'intégrer et participer à un groupe social » (p. 2), en tenant compte des deux « natures » de la

médiation : « cognitive, lorsqu'il y a un besoin d'informations, de connaissances, de compétences, relationnelle, quand il y a à faciliter l'interaction, tenir compte des dimensions affectives, des attitudes et habitus culturels [...] » (p. 3). Nous utiliserons ce concept de médiation dans les analyses des échanges au sein des AJP, pour observer les attitudes et compétences de médiateur que les étudiants-jeunes praticiens ont construites dans ce groupe multiculturel de Master appelé à réagir à des situations d'enseignement également multiculturelles propres à leur stage ou à celui de leur(s) collègue(s).

Ancrage théorique

- 6 Les AJP mis en place s'ancrent dans un questionnement de recherche interdisciplinaire, cette recherche s'appuie sur la rencontre entre didactique du FLS/FLE, didactique du plurilinguisme et formation des enseignants pour croiser les regards et les points de vue de son objet d'étude.

Didactique du FLE/FLS : prendre appui sur le « déjà-là »

- 7 D'une part, cet atelier s'appuie sur les résultats de la recherche en didactique des langues et du plurilinguisme, qui mettent en valeur le gain pour les apprentissages langagiers et le développement de compétences sociales de privilégier les approches didactiques qui prennent en compte les langues et cultures des apprenants, que ce soit pour les publics scolaires (Auger 2008, Moore 2006 notamment), ou adultes (Bretegnier & Audras à par.). Ces travaux, dans la lignée de ceux autour de la compétence plurilingue (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001), mettent en avant et développent les principes d'une éducation/formation dans laquelle les apprentissages langagiers, notamment, ne sont pas cloisonnés d'une discipline à l'autre, mais sont mis en synergie en partant, entre autres, des compétences langagières déjà-là, afin de développer en continu ce potentiel langagier, intellectuel, affectif, etc. que chacun possède. Dans cette perspective, la langue de l'école ou langue commune de communication a toute sa place, mais aussi les langues de la famille, ainsi que la ou les langue(s) vivante(s) étrangère(s) du curriculum scolaire ou formatif (Candelier 2005, Castellotti & Moore 2010). Ces principes d'éducation participent à la construction de sociétés plurilingues et pluriculturelles inclusives (Coste 2007), telles que souhaitées et préconisées par le Conseil de l'Europe (Coste 2007, Candelier & alii 2012). Ces principes d'éducation prennent tout leur sens lorsqu'il s'agit de l'accueil d'élèves, d'adultes et de familles migrants, ayant vécu une histoire de migration plus ou moins récente, en situation transculturelle.
- 8 Ces directives européennes d'éducation plurilingue s'articulent en France avec des politiques nationales éducatives qui promeuvent, depuis la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école (juillet 2013) des démarches inclusives en éducation. Ainsi, l'article 111-1 du Code de l'Éducation prévoit l'inclusion scolaire de tous les enfants, « sans aucune distinction » comme enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ». Les élèves allophones arrivants sont inscrits en classe ordinaire et bénéficient d'un appui linguistique en français langue de scolarisation au sein d'une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). L'une des clés de réussite de l'inclusion scolaire des élèves allophones – comment « déverrouiller la réussite scolaire » des ces élèves (Adam-Maillet 2014) – est la prise en considération collective, par l'ensemble de l'équipe

éducative et dans le cadre de toutes les disciplines scolaires enseignées, des besoins spécifiques, notamment langagiers mais aussi affectifs, de ces élèves (Goï 2005). Cela demande la mise en place de formations à destination des enseignants qui leur permettent de mieux comprendre les enjeux pédagogiques et sociaux de l'école inclusive de façon à évoluer dans leurs pratiques vers une meilleure prise en charge des élèves plurilingues. Chiss (1997) rappelle l'intérêt pour le français, discipline scolaire et langue des disciplines, de croiser les approches et d'explorer les points d'articulation entre les didactiques du français (français langue de l'école / FLS / FLE), « ensembles trop étanches » (ibid. : 16). Cela s'avère particulièrement pertinent en didactique de la lecture notamment (en langue de première scolarisation et français langue de scolarisation), mais également dans l'appropriation de l'écrit (et dans le lien entre oral et littérature, Laparra 2014). « La question [est] de savoir quelles sont les activités qui creusent ou qui réduisent les inégalités [...] dans le cadre général d'une hétérogénéité [que la classe soit composée d'élèves allophones arrivants ou non] qu'une nouvelle didactique du français pour tous doit aborder frontalement. » (ibid. : 9).

- 9 Dans le dispositif d'accompagnement proposé, se pose la question de la façon dont les étudiants vont prendre conscience des enjeux sociaux de leur enseignement, et comment ils mettent en œuvre dans leurs pratiques cette conscientisation, et ce quel que soit leur public, enfants ou adultes, dans le continuum des publics FLE/FLS (Goï & Huver 2012).

Formation de l'enseignant réflexif : (aider à) raconter et interpréter ses pratiques comme levier pour évoluer dans ses connaissances, attitudes et pratiques

- 10 L'autre champ de questionnement auquel ces ateliers font référence est celui de la recherche concernant la formation de l'enseignant réflexif (Schön 1994, Perrenoud 2001, Pallascio & Lafortune 2002). L'enseignant réflexif est celui qui, selon Bishop et Cadet (2007 : 9) « grâce au langage prend de la distance par rapport à l'expérience immédiate » (Chabanne Bucheton 2002). En formation, le développement de la réflexivité passe par l'analyse de ses pratiques, et le développement régulier de celles-ci, ce qui suppose le développement d'attitudes d'ouverture du praticien : utiliser la médiation du langage, écrit ou parlé, pour prendre comme objet d'analyse le vécu de ses pratiques, ses relations avec les autres acteurs de la formation (pairs, formateurs, etc.) ou ses connaissances, permet au praticien d'évoluer dans ses choix et gestes professionnels en fonction du contexte et des besoins des apprenants (Vasseur 2011). Au fur et à mesure de ses expériences, l'enseignant réflexif devient capable de s'appuyer sur son analyse pour agir de façon autonome et responsable en classe, et adapter ses actes au contexte et aux situations de classe qu'il traverse. Ce développement réflexif se construit progressivement tout au long des expériences d'enseignement, il est à mettre en lien avec la notion de répertoire didactique tel que défini par Cicurel (2002 : 154) : « ensemble des savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue-cible à un public donné » (Bigot & alii 2004).
- 11 Nous faisons l'hypothèse, à travers la mise en place de ces ateliers, qu'accompagner les étudiants en stage dans leurs pratiques, en les aidant à en faire un objet d'analyse, les aide à se détacher de pratiques vécues (en tant qu'apprenant ou enseignant) et à accueillir de façon sereine les effets conjoints de la réflexivité et des échanges en groupe sur leur agir enseignant. Ces ateliers pourraient ainsi aider leurs participants à : 1) s'émanciper de

pratiques qui s'avèrent non adaptées à un public (modèle hypothético-déductif de l'enseignement de la grammaire pour les apprenants non-lecteurs par exemple), 2) à (re)construire un sentiment de compétence à enseigner, 3) à s'adapter et à faire face au déjà-là, et particulièrement à la diversité des langues et cultures de leurs élèves en prenant conscience de leurs propres représentations a) sur les langues de leur répertoire (notamment sur le français), b) sur les langues des élèves et le rôle de ces langues dans les apprentissages, c) sur leur rôle d'enseignant et celui de l'école face aux enjeux d'insertion scolaire et sociale des apprenants de leur classe.

Présentation des AJP et de la méthodologie de formation et de recherche

AJP : méthodologie de formation sur les deux années (2012-13 et 2013-14)

- 12 En 2012-13, il y a eu cinq séances d'AJP. Les séances avaient lieu en fin de journée, pour permettre au plus grand nombre d'y participer et avaient une durée d'environ deux heures. Les groupes étaient composés d'étudiants de 1^e et 2^e année de Master, d'enseignants-chercheurs en Didactique des langues et de praticiens FLS du milieu scolaire ou associatif. Cette année-là, le dispositif fonctionne sans être intégré dans un curriculum universitaire : les étudiants y participent de façon volontaire, le dispositif reçoit l'appui du projet de recherche régional Pluri-L⁴ (2009-14) pour financer les déplacements des enseignants et enseignants-chercheurs.
- 13 Les groupes de Master 1 et 2 sont composés d'étudiants dont la L1 est le français, de quelques étudiants ayant appris le français lors de leur cursus scolaire (Maghreb, Afrique francophone), et à majorité d'étudiants ayant appris le français à leur entrée à l'université (Chine, Amérique du Sud, Europe centrale et orientale, Moyen-Orient). Ils viennent de différents contextes sociopolitiques et éducatifs ; depuis quelques années, nous observons au département une volonté de la part d'un nombre croissant d'étudiants allophones du Master de faire leur stage dans un contexte FLS en France, plutôt que dans leur université ou ville d'origine, dans la perspective de se confronter à un autre contexte d'enseignement et d'étendre ainsi leurs expériences et compétences, ce qu'ils pourront ensuite valoriser au moment de leur recherche d'emploi.
- 14 La mise en place de l'atelier s'est faite progressivement. La première rencontre a rassemblé une dizaine d'étudiants qui ont chacun fait part de ce qui a motivé leur participation à l'atelier, il n'y avait pas de « consignes » de prise de parole. Dans ce premier tour de table, ceux qui le souhaitaient ont exprimé également leurs attentes vis-à-vis de l'atelier : des demandes, pêle-mêle, de supports, d'outils prêts à l'emploi en classe, pour démarrer un cours, pour passer une consigne, pour apprendre à lire et à écrire à un élève non scolarisé antérieurement... « On se pose tout le temps des questions, mais tout le temps. » résume Sonia (M1). La seconde séance a eu lieu avec un enseignant de collègue, venu partager son expérience auprès des élèves allophones et présenter le dispositif d'accueil pour ces élèves qu'avait choisi de mettre en place l'équipe éducative de son établissement. Puis il a été proposé aux étudiants qui le souhaitaient une analyse collective d'une de leurs pratiques. Pour cela, trois étudiantes ont accepté d'être filmées lors d'une de leurs séances dans leur classe et de visionner au sein de l'AJP cette séance en

s'arrêtant sur les moments, problématiques pour elles, dont elles souhaitaient discuter ou qu'elles voulaient partager en groupe. Ont été enregistrées les séances d'AJP, ainsi que des entretiens faits avec chacune d'elle un an après la séance d'analyse collective. Un questionnaire a été envoyé à la fin de cette première année à l'ensemble des participants de ces ateliers.

- 15 A la suite de cette première année, test pour le dispositif, il a été décidé d'organiser deux temps distincts d'AJP pour l'année suivante : un temps obligatoire, avec trois séances d'atelier de deux heures chacun pour les étudiants en M1 inscrits dans leur curriculum et un temps volontaire, ouvert à tous étudiants quels que soit leur public d'enseignement, avec trois séances d'atelier mêlant étudiants de M1 et M2.

Méthodologie de recherche

- 16 A l'issue des deux années d'AJP, le corpus suivant a été recueilli :
- 17 - enregistrements audio de toutes les séances d'AJP ;
- 18 - vidéos des pratiques d'étudiants (année 2012-13) ;
- 19 - enregistrements d'entretiens individuels avec certains étudiants à la fin de chacune des deux années.
- 20 Les premières analyses présentées ici explorent ce que disent les participants lors des séances d'AJP et/ou d'entretiens individuels quant aux difficultés rencontrées et ce que leur ont apporté les ateliers, et rendent compte du cheminement (d'ordre réflexif, identitaire, etc.) de deux des trois étudiantes filmées dans leurs pratiques lors de la première année.

Analyses : difficultés exprimées et cheminements d'étudiants

- 21 Les analyses qui vont suivre vont permettre d'observer des effets de médiation du dispositif sur les étudiants : des moments où les étudiants prennent le rôle de médiateur pour interpréter le vécu du pair et donner ou co-construire du sens (signification, sentiment de partage et collaboration), et par cela développent leur propre capacité à s'adapter et à (se) co-former (auto-régulation, acception et recherche de la complexité, conscience de la modifiabilité et du changement, etc.)

Quelles sont les difficultés exprimées par les étudiants participants ?

- 22 Une difficulté est (omni-)présente dans les séances et les retours des séances : « comment travailler avec les élèves qui n'ont jamais été scolarisés ? » (Fabienne⁵, M2). Comment faire face à l'hétérogénéité des apprenants au sein d'un même groupe, notamment ceux non scolarisés antérieurement (NSA) ? A l'expression de cette difficulté, s'ajoutent celle d'autres, sous forme de recherche de « pratiques qui fonctionnent » propres à la classe de FLE/FLS ou aux échanges en groupes multiculturels : « quel support est pertinent pour quel public ? » (Martha, M1), « comment évaluer l'oral ? » (Marie, M1), « comment parler de sujets qui posent problème, comme la religion ? » (Martha, M1), « comment gérer le

comportement d'élèves qui me dérangent ? » (Martha, M1). Ou d'ordre pédagogique : « comment démarrer un cours ? » (Fabienne, M2), « comment gérer les imprévus ? » (Alex M1), « comment gérer le temps ? » (Martha, M1).

- 23 Ce rapide panorama permet de mesurer les attentes des étudiants qui participent à ces ateliers : dans cette période de passage et de transition que représente l'entrée dans le métier, au moment où se déploie et se construit le répertoire didactique du praticien, celui/celle-ci a besoin de se rassurer et d'être rassuré(e) sur ses pratiques, de prendre confiance en soi, de façon à devenir autonome, sans dramatiser.
- 24 Comment va fonctionner le groupe ? Quel va être le rôle de chacun(e) dans la dynamique des interactions ? Quels compétences et savoirs vont être développés ? Nous allons tenter de reconstruire le parcours et le vécu de deux étudiantes tout au long de ces ateliers et observer leur(s) rôle(s) respectif(s) dans la construction des échanges (entre elles et dans le groupe), ainsi que les effets de la dynamique de ces échanges sur leurs pratiques.

Au fil des séances avec Olga et Fabienne

Motivations à participer aux ateliers : savoir si ce que l'on fait en classe est correct / valable

- 25 Les étudiants du Master Didactique du FLE ont un premier stage d'observation et d'enseignement du FLE à réaliser au cours de la première année du Master. Pour certains, comme ici Olga, c'est leur (quasi-)première expérience d'enseignement : comment entrer dans les pratiques en même temps que l'on suit des cours ? Olga évoque ici l'importance du rôle de pair qu'ont tenu les étudiants de 2^e année de Master lors des échanges, comme source de motivation pour elle :

Olga : « En fait cet atelier m'a beaucoup aidée, premièrement parce que nous avons eu des étudiants de Master 2 de FLE et bien sûr ils avaient plus d'expériences par rapport à moi, en tant qu'étudiante de Master 1. En plus quand ils parlaient de leurs difficultés pendant leurs séances ou leurs pratiques, nous avons l'occasion de penser à ce genre de problèmes avant de commencer notre stage ou nos séquences. »

- 26 Olga a commencé à apprendre le français dans une université de son pays natal (Moyen-Orient) où le français n'est pas une langue de l'environnement linguistique, après des études décevantes en communication, elle a une expérience d'enseignement du français à des adultes en cours particuliers. Elle participera à tous les ateliers et accepte d'être filmée lors d'une séance de son stage au sein d'un groupe d'adolescents allophones arrivants au collège malgré des craintes qu'elle exprimera après avoir vécu l'atelier :

« Ça me fait peur non ça me plaît beaucoup parce que je voudrais connaître mes points faibles mais c'est un peu stressant non ? »

- 27 « Connaitre mes points faibles » : bien que la présence du pair soit recherchée par Olga, elle oscille entre l'attitude d'étudiante en cours face à ses formateurs – une partie des formateurs du Master est présente lors des ateliers – et celle de pair dans un groupe d'échanges réflexifs. D'emblée, son positionnement quant à son rôle et à celui des formateurs et étudiants présents n'est pas tranché. Ainsi, lors d'un entretien, à la fin de la première année des AJP :

C (chercheure) : « nos avis ou l'avis du groupe [qui comptent] ?

Olga : D'abord c'était vous et après l'avis de mes amis aussi, ça compte aussi beaucoup pour moi [...] pendant l'année, je demandais toujours à mes amis, j'avais toujours l'avis de mes amis, qu'est-ce qu'il faut faire mais j'avais jamais l'occasion de parler avec mes profs pour voir si ça marche bien ou pas. Je voulais me faire filmer juste pour vous [enseignants] montrer, même s'il n'y avait pas d'étudiants pendant cette séance. »

- 28 Olga dissocie dans ses attentes les retours du groupe d'étudiants, ses « amis », et ceux des enseignants du Master « mes profs ». Le groupe de l'AJP formé d'étudiants et d'enseignants du Master n'est pas perçu par elle comme une unique « communauté sociale » (Coste et Cavalli, 2014). Quel effet sur son positionnement face à ses pratiques et sa place au sein de l'AJP aura ce déséquilibre dans les attentes des différents acteurs du groupe ? Entrons dans ce questionnement à travers l'analyse collective d'une de ses pratiques, filmée, par le groupe de l'AJP.

Pratiques filmées d'Olga : présentation de sa classe et contexte d'enseignement

- 29 La séance en classe a été filmée quelques jours avant l'AJP dans lequel sera co-analysée la vidéo. Au début de cette séance, Olga présente sa salle de classe et l'inconfort de celle-ci : une grande salle sans fenêtre que se partagent deux groupes de FLS de niveaux différents, avec deux enseignants qui font cours en même temps :

« [c'est] un grand salon, on met un paravent au milieu et du coup on a deux cours en même temps on entend vachement l'autre cours et en plus il y a beaucoup d'ordinateurs autour des tables [...] ça me dérange des fois parce que quand j'entends les autres qui parlent ça me perturbe mais je pense pour les élèves c'est pas grave parce qu'ils comprennent pas beaucoup [...] par exemple voyez si les étudiants chinois parlent en chinois ça me dérange pas parce que je comprends pas c'est juste un bruit, par contre si quelqu'un parle en français ça me dérange. »

- 30 Olga décrit l'environnement matériel et sonore de sa classe : ce qui retient tout d'abord l'attention c'est l'inconfort qui semble marquer l'espace de la classe (une grande salle que se partagent deux groupes de langue), puis la remarque d'Olga est frappante, dans le peu de place qu'elle semble laisser aux apprenants quant à l'appréciation de la qualité de leur environnement.

Problématique de la séance filmée

- 31 La séance démarre par une réactivation du vocabulaire sur les noms des pièces d'habitation. Sous forme de dictée, les apprenants écrivent sur une ardoise les différents noms de pièce qu'égrène Olga (on entend en fond sonore le second cours de FLS de la pièce, sur une leçon de grammaire). La vidéo montre Olga reprendre les structures erronées ou lacunaires de certains apprenants : « Il manque quelque chose encore » et écrire les mots au tableau. Elle arrête alors la vidéo et s'interroge face au groupe de l'AJP. Fabienne, qui va prendre part à la discussion qui va suivre, est alors étudiante en 2^e année de master. Elle vient d'une région francophone d'Amérique du Nord, elle a une première expérience d'enseignement du FLE auprès d'enfants en milieu scolaire dans un pays d'Afrique du Nord. Au moment des AJP, Fabienne est salariée au sein d'un dispositif mis en place par la Ville « Apprentissage du français à l'école pour les parents », elle est

confrontée aux problématiques de l'apprendre à lire et à écrire en français auprès de publics adultes migrants :

Olga : « des fois j'oublie de dire les articles, je dis 'salle de bains'. est-ce que c'est bien comme je fais ? je les corrige pas je dis juste 'non c'est pas correct' est-ce que c'est bien ou je dois les corriger ? parce que quand je dis non il réfléchit encore et après

C1 : c'est une routine ?

Olga : oui au début de chaque séance

Fabienne : je dirais oui s'ils peuvent se reprendre après. Au début je me suis dit non c'est un peu dur mais après s'ils sont habitués si c'est une routine y a pas l'air d'avoir trop de sentiment d'échec de leur part ça a pas l'air d'être mal pris.

Olga : je fais ça tout le temps, je les corrige pas beaucoup c'est parce que je voudrais qu'ils réfléchissent un petit peu et

C1 : éventuellement peut être si ça se ressent si vous avez une idée de comment les aider à voir où est la faute, sans leur dire. Par exemple leur montrer où est la faute.

Olga : oui ou là il a écrit 'sall' sans 'e', c'est pour ça je lui ai dit 'oui mais là il manque quelque chose'

C1 : voilà c'est ça voilà ce genre d'étayage là. »

- 32 Dans l'échange, Olga cherche l'approbation « est-ce que c'est bien comme je fais ? », une première réponse lui vient de Fabienne qui, s'appuyant sur son expérience, prend la parole spontanément à la suite d'Olga, puis c'est une suggestion didactique de la part d'une formatrice (C1) qui va clore cette thématique d'échange. Olga et Fabienne ne le savent pas mais cette intervention marque le début d'une suite d'échanges entre elles, qui va se poursuivre sur plusieurs séances.
- 33 Au cours de cette activité, on voit les apprenants lever les ardoises sauf deux personnes qui semblent toujours occuper à écrire le premier mot qu'a mis au tableau Olga :

Olga : « j'ai un problème avec les élèves qui n'ont jamais été scolarisés ils prennent vachement de temps genre 20 minutes pour écrire 2 phrases je sais pas ce que je dois faire avec eux et en plus c'est ennuyeux pour les autres parce qu'ils ont un bon niveau et qu'ils écrivent très vite. Et en plus des fois ils se moquent des autres qui sont jamais scolarisés et j'ai expliqué que c'est pas bien et qu'on fait pas ça, moi non plus je parlais pas du tout le français avant et que j'ai appris et tout mais il comprend pas. »

- 34 Cette difficulté pédagogique, du fait d'une méconnaissance du public auquel Olga est confrontée, et le lien avec sa propre histoire, qui va se déployer tout au long des séances d'AJP, vont être le cœur du questionnement et des échanges entre, avec et autour d'Olga et Fabienne.
- 35 Fabienne prend la parole en premier – les formateurs se sont mis en retrait :

Fabienne : « une suggestion, peut être pour les deux non scolarisés je les mettrais ensemble et j'écrirais sur un papier les mots de la dictée et je leur demanderais de les retrouver, de les montrer. Peut être commencer par ça, pour une première étape, et puis quand ça deviendra facile pour eux, leur demander de passer à l'écrit

Olga : c'est plutôt pertinent

Fabienne : du coup ils seront peut être à la même vitesse que les autres et en réussite [...] j'ai le même problème dans un groupe avec des analphabètes.

Avant je faisais pour tous la même chose, maintenant j'essaie de multiplier les activités

Olga : mais comment ?

Fabienne : je fais quelque chose en commun et puis après j'ai différentes activités. mais ça demande beaucoup plus de préparation que dans un groupe où tout le monde a le même niveau. Ça demande beaucoup plus de temps et de réflexion, sur ce que chacun est capable de faire, jusqu'où je peux leur demander. Là j'aurais fait des étiquettes, ça m'aurait permis de savoir où ils en sont, est-ce qu'ils comprennent les mots, est-ce qu'ils mettent un sens sur un mot ou pas. »

- 36 Cet échange permet à Olga de découvrir qu'il est possible de différencier les activités, suivant les objectifs et les besoins langagiers des apprenants.

Retours d'Olga et Fabienne sur cet évènement lors des entretiens

- 37 Cet échange s'avérera très important pour Olga qui en reparlera à plusieurs occasions, lors d'entretiens individuels ou d'autres séances d'AJP :

Entretien de fin d'année avec Olga (2014) : « Je n'avais jamais été face à des apprenants non scolarisés, je préparais une séquence avec tout le monde. Je voyais bien avant que les élèves se sentaient pas très bien [...] mais après, vous et Fabienne m'avez dit que c'est mieux de faire d'autres activités pour eux. Si tu demandes aux autres d'écrire, tu peux écrire pour ceux qui ne le savent pas et leur demander de souligner. C'est des choses que j'ai mises en place ensuite. Je voyais avant que les élèves se sentaient pas très bien. C'est de voir les apprenants dans la vidéo qui m'a aidé, avant je savais pas du tout. [...] J'ai l'impression que je suis un peu plus ouverte, je les comprends mieux. Cette année j'ai appris qu'il ne faut pas toujours suivre un chemin bien précis. »

- 38 L'apport par un pair plus expérimenté d'éléments permettant de résoudre une situation problématique semble avoir fonctionné ici : Fabienne, connaissant les besoins spécifiques des publics en formation d'alphabétisation, a su trouver comment aider Olga, en lui proposant des pistes éducatives elles-mêmes adaptables à son contexte, directement compréhensibles par Olga de façon à ce que celle-ci puisse les réutiliser ou les ajuster. Fabienne fait preuve ici d'une compétence de compréhension et de partage en réaction à la sollicitation d'Olga. C'est cette parole d'ailleurs qu'Olga retiendra avant tout, avant celle de ses « profs ». Olga semble réceptive, un passage entre pairs est ouvert et paraît prometteur : cette situation observée de médiation entre pairs peut-elle se renouveler ? Comment évolue chacune des deux étudiantes dans leurs pratiques ?
- 39 Olga, en 2014, l'année suivante, en stage pour sa deuxième année de Master face à un public d'adultes demandeurs d'asile, semble en difficulté pour transférer ce qu'elle a mis en place auprès des jeunes allophones arrivants, dans un autre contexte de formation, mais dont certaines caractéristiques du public ont des similarités. Lors d'une séance d'AJP l'année suivante, elle explique qu'elle donne à apprendre des tableaux de conjugaison aux stagiaires non scolarisés antérieurement ou ayant une rupture de scolarisation dans leurs parcours de migration, et s'étonne de leur manque de motivation et de leur absentéisme :

« Je ne savais pas comment faire, j'avais rien, je me souvenais de mes expériences, quand j'ai commencé, comment j'ai appris le français [...] j'ai essayé de me souvenir par quoi j'avais commencé, l'alphabet, « être », « avoir », les chiffres mais bon des fois je vois que ça marche pas très bien. [...]

] j'ai jamais enseigné une autre façon, faire construire la règle par les élèves, j'ai jamais essayé. C'est bien dans les dossiers mais avec les élèves je pense que ça passe pas du coup j'enseigne comme ça. »

- 40 Malgré sa première expérience au collège – et de bons résultats en première année de Master, on la sent désarmée et inquiète. Elle s'appuie (à nouveau) sur son expérience d'apprenante du français et adopte une méthodologie d'enseignement qui semble centrée sur l'apprentissage par cœur de formes grammaticales. Elle apparaît en difficulté voire opposée à mettre en pratique les savoirs didactiques vus en cours de Master à propos de méthodologie d'enseignement de la langue plus communicative, centrée sur les besoins des apprenants et s'appuyant sur les compétences langagières déjà-là. Cet extrait interroge également l'influence, le poids des cultures d'apprentissage dans les pratiques enseignantes des étudiants en formation : chez Olga, celles-ci semblent jouer le rôle de calque qui lui permet d'agir face à une nouveauté ou à un changement dans sa situation d'enseignement, mais qui, après réflexion, ne la rassure pas quant à l'efficacité de ses pratiques. Une autre étudiante, Anna (en M1 à cette époque face à un public de femmes migrantes), originaire d'Europe centrale et en reprise d'études après avoir fui son pays et obtenu le statut de réfugiée en France, lui vient en aide et cherche à remettre du sens – quels enjeux didactiques et sociaux de la classe de langue – là où Olga semblait perdue :

« C'est pas très correct de dire que nous n'avons rien, nous avons notre public. Il faut se renseigner sur les besoins de notre public pour chercher, pour trouver quelque chose qui est adapté à notre public. Et le plus important si vous avez rien, vous avez votre apprenant [...] ils s'en fichent, ils ont pas besoin de cette grammaire-là. Il faut trouver un contexte, connaître ses acquis, pour les intéresser, il faut trouver un projet. »

- 41 Anna, comme Fabienne l'année précédente, joue le rôle de médiatrice : comprenant et connaissant le public auquel Olga fait face, Anna conseille Olga sur ce qu'elle pourrait mettre en place pour répondre aux attentes de ce public et lever les freins aux apprentissages : à nouveau, le message passe, Olga semble soulagée. Ainsi, lors de l'entretien en fin de la seconde année, elle reviendra sur ce moment :

« Je me disais je vais enseigner la conjugaison du verbe être et après je vais les aider à faire des phrases. Mais pour eux non, s'ils arrivent à se faire comprendre, ça leur suffit. C'est pour ça qu'après j'ai essayé de changer de stratégie, de leur faire enseigner une phrase et après de les multiplier dans d'autres situations, et après d'arriver au verbe être. [...] J'ai l'impression que c'est plus pratique par rapport à tout ce que l'on apprend théoriquement. Il y a une progression dans mes pratiques, sûr et certain parce qu'il y avait des choses que je savais pas du tout faire et que là je sais faire, des questions dont j'ai trouvé la réponse. »

- 42 Olga témoigne de l'aide réelle que lui ont apporté les séances d'AJP : elle exprime que c'est à travers ces séances qu'elle s'est appropriée des démarches et outils pédagogiques. C'est en ce sens que dans les deux passages décrits, il y a bien eu acte de médiation entre pairs, transmission et réception, co-construction au sein d'une même communauté d'un agir social, ici des pratiques enseignantes. Les étudiants de l'AJP, partageant entre autres des pratiques discursives spécifiques, ont formé une communauté d'échanges de pratiques à laquelle Olga adhère et participe pleinement, ce qui lui permet de progresser : elle exprime un sentiment de compétence, se sent plus sûre de ses pratiques pour lesquelles

elle s'appuie sur les besoins des apprenants de son groupe, dont elle assume ainsi la forme d'altérité :

« J'aime bien la difficulté, [...] Je voulais pas travailler avec les adultes ingénieurs médecin, je voulais avoir d'autres expériences. Je savais que c'était difficile et je voulais apprendre quelque chose. »

43 Cette phrase laisse entrevoir la complexité d'accompagnement en formation d'adultes : quelle situation-problème proposer pour aider l'autre à (se) construire son parcours personnel et professionnel d'enseignant ?

44 De son côté, Fabienne, lors de l'entretien de fin d'année (2014), revient sur l'échange initial avec Olga qu'elle n'a pas oublié. Elle traverse une période difficile où elle s'interroge sur son rôle face à la situation de fragilité et de précarité sociale des personnes apprenantes de son groupe, sur le rôle (qu'elle ressent alors comme illusoire) de la formation qu'elle dispense dans le processus d'intégration sociale que ces personnes traversent :

« Je me souviens d'Olga, je lui avais conseillé des choses sur des NSA⁶ [...] s'adapter au public qu'on a et qu'ils soient pas mal à [...], et puis on travaille avec des personnes qui ont un passé, d'autres habitudes, d'autres cultures. Donc euh faut composer avec ces différences-là, les retards, les absences, le travail qui est pas fait... bon c'est une discussion d'équipe [équipe pédagogique du dispositif où elle enseigne], on cherche, l'équipe au complet cherche un peu [...] [...] y en a qui ont des soucis, des fois faut les remotiver mais il faut qu'ils soient devant nous pour les remotiver mais faut que ça vienne d'eux [...] y en a qui craquent et je suis pas à l'aise, des fois on est au-dessus du rôle d'enseignant [...] Y a tout un module sur le travail, faut les encourager, mais y en a pour qui je suis déjà découragée. On les accueille mais après y a plus rien, y a personne qui veut les engager car ils parlent pas français, y a pas de formation. Pour moi c'est tout le regard de la société... on a travaillé le CV, comment on fait un CV, comment on fait une lettre de motivation [...] on finit par s'attacher [...] comment dire une situation sociale en France que je trouve inégalitaire [...] »

45 Fabienne exprime ici ses limites, pédagogiques mais aussi émotionnelles, face à son groupe d'apprenants-stagiaires en situation de recherche d'emploi devant lequel elle se sent démunie, et ne sait comment les aider à réussir à s'intégrer. Ces questions sont au-delà des champs didactiques stricts de questionnement de la classe, ce sont des questions humanistes d'ordre politiques, de choix de société d'une praticienne engagée qui veut œuvrer pour une société plus solidaire. Quelle médiation aurait pu être pensée ici à l'attention de Fabienne qui a su partager et ouvrir ses connaissances pour faire évoluer les participants dans leurs prise de conscience et représentations sur leurs pratiques, mais semble restée en questionnement face aux inégalités socio-politiques qu'elle observe ? Ces ateliers pourraient-ils mener à une prise de conscience et un agir collectifs de la part du groupe d'étudiants-jeunes praticiens de Master, agir collectif qui aurait des effets sociaux sur les publics FLS auxquels ces jeunes praticiens sont confrontés ? Cet extrait montre tout l'intérêt d'ouvrir les AJP à tous contextes d'enseignement FLE/FLS de façon à mettre en regard les différents points de tension des politiques en vigueur dans les différents contextes que rencontrent les étudiants, confronter les points de vue et aider les étudiants à se positionner face à ceux-ci.

- 46 Ces fils d'échange extraits d'ateliers montrent des demandes d'étudiants à différents niveaux : des questions à propos de contenus (enseignement de la grammaire), de savoir-faire pédagogiques (comment diversifier, s'adapter aux besoins d'un groupe hétérogène), des questionnements plus personnels sur l'engagement de l'être, citoyen, émotionnel, affectif, dans ses pratiques ((re)connaître ses limites personnelles affectives, pédagogiques et émotionnelles). Ils donnent un premier aperçu également des différents rôles et places tenus par chacun, les effets de ces rôles et places sur le pair et le groupe et les compétences d'écoute, de conseiller et de médiateur ainsi construites. Nous proposons d'approfondir la réflexion à partir d'autres situations d'échanges observées.

Eclairage sur certains échanges de jeunes praticiens : se sentir légitime dans ses pratiques face aux apprenants

Olga : « au collège on impose beaucoup de règles [...] par exemple dans les salles il fait trop froid mais on leur impose d'enlever leur manteau et c'est ce que je comprends pas du tout mais je peux pas le dire parce que c'est pas des choses pour moi qui ne suis pas française. Une fois je l'ai dit mais c'est le règlement, on peut rien faire.

Fabienne : j'ai des parents qui enlèvent pas leur manteau mais ça me gêne un peu, j'ai l'impression qu'ils sont juste de passage ou qu'ils s'installent pas. Pourtant il fait pas si froid que ça. »

- 47 La remarque est presque passée inaperçue, entre d'autres informations du message « je peux pas le dire parce que c'est pas des choses pour moi qui ne suis pas française », en tout cas elle ne sera pas relevée ici par le groupe (cf. réponse de Fabienne). Au fil des séances, Olga va exprimer un sentiment de non-légitimité du fait de ne pas être native francophone, voire native Française, comme ici :

Olga : « je suis toujours en insécurité linguistique. J'imprime des photos pour expliquer ce qu'est une pierre. Parce que si vous demandez à un français d'expliquer un mot, il va vous dire un mot encore plus compliqué. Aurélie elle essaie d'expliquer un mot mais moi je sais que même si j'explique i comprennent rien du coup j'imprime des photos c'est plus facile mais après ils pensent que je sais pas parler, je sais pas. Je sais pas comment expliquer un parpaing.

Fabienne : ça me choque pas, c'est se mettre à leur niveau moi je dessine. Ça veut dire qu'il faut avoir anticipé tout ça.

C1 : je trouve ça intéressant. Finalement votre insécurité fait que vous préparez avant

Olga : oui je prévois en amont, je suis sûre qu'ils savent pas ce qu'est un parpaing. »

- 48 Fabienne tente de montrer à Olga que c'est une stratégie didactique, et qu'elle est pertinente. Chez Olga, d'autres moments la ramènent à ce sentiment de non légitimité :

« les 14 verbes qu'on utilise avec être, ils m'ont dit : 'est-ce que vous êtes sûre que ces 14 verbes on les utilise avec être ?' j'ai dit 'oui, monter, descendre'... ils m'ont dit 'est-ce que vous êtes sûre que les Français le disent comme ça ?'. j'ai senti que par rapport aux vrais Français, ben moi, j'avais pas le même statut. »

- 49 Lors d'une séance d'AJP où les participants sont nombreux, une étudiante de M1, Française, en formation continue, lance une piste qui va aider à situer le questionnement, douloureux, d'Olga à un autre niveau, celui de la relation enseignant-apprenant :

Aurélie : « moi je l'ai fait [découvrir quelques principes de fonctionnement des langues des apprenants] en arabe avec des personnes non scolarisées. Et alors là c'est génial parce que euh 'ah ben euh pour vous c'est pas facile ?' alors ils le disent pas comme ça : 'pas facile Aurélie ?' 'non pas facile ! tu peux répéter encore ?' Il y a des moments où on est au même niveau, on est là pour apprendre une langue, mais c'est quand la communication qu'on fait. Si y a trop le statut de prof, les gens parlent pas.

Olga : oui dans mon public, les femmes, elles participent pas du tout, elles viennent pas du tout au tableau quand je leur demande de venir au tableau, mais par contre, quand ils ont le rôle de l'enseignement, ils viennent au tableau volontairement, elles expliquent plusieurs fois, elles me corrigent. »

- 50 Une autre piste, que propose Fabienne, est de mobiliser dans ses ressources de praticien par le jeu, celui d'adopter l'attitude du praticien à l'aise, qui s'appuie sur ses expériences vécues et choisit celle qui va aider le groupe à progresser dans l'appropriation de savoirs, linguistiques ou socio-culturels :

Fabienne : « je suis pas de culture française, il y a toujours des choses que je me demande, la prise de contact, est-ce que je la fais de la bonne façon... je suis toujours à me poser des questions. Et quand j'arrive en classe, je fais celle qui sait comment il faut faire, en tout cas je leur montre et je leur raconte des anecdotes où je n'ai pas utilisé le bon code, et on part là-dessus. »

- 51 Dans ces extraits, c'est l'hétérogénéité culturelle du groupe d'étudiants qui semble avoir des effets de médiation : le sentiment de légitimité, celui de se sentir enseignant responsable et autonome dans ses choix didactiques et pédagogiques, diversement perçu par les participants ici, selon leur histoire, leurs expériences d'enseignement – vécues comme heureuses ou non, les représentations de leurs ressources langagières et du dynamisme de celles-ci pour s'étendre et évoluer, etc. est partagé collectivement à travers ces échanges, ce qui a pour effets de rassurer, conforter le groupe, permettre à chacun(e) de se (re)trouver acteur d'enseignement.

En guise de bilan

- 52 Pour clore cette première exploration du corpus recueilli, essayons de faire le point sur ce que les séances d'AJP ont apporté aux étudiants, à travers ce qu'ils expriment dans leurs retours.

Dépasser le clivage natif/non natif et s'appuyer sur l'expérience des autres

- 53 Se retrouvent dans les analyses une grande majorité de témoignages sur le gain du partage des expériences pour évoluer dans ses propres pratiques et se rassurer. Ainsi, Paulo, qui ne savait pas comment réagir face à l'irrégularité de présence des adultes migrants de son groupe, à leur difficulté dans la mise au travail et quoi proposer pour les impliquer dans les situations d'apprentissage :

« je me suis servi des difficultés des autres pour ne pas commettre les mêmes erreurs [...] sa [la séance de Fabienne] séance m'a beaucoup aidé [...] il faut de

l'expérience dans le métier pour bien savoir ce que l'on fait et l'expérience des autres racontée dans ces ateliers vraiment ça m'a aidé [j'ai pu] m'appuyer sur cette expérience pour pouvoir m'en sortir [...] le fait que les autres avouent qu'ils ont des difficultés, ça m'a beaucoup aidé parce que là je n'avais plus peur de commettre d'erreurs c'est surtout ça [...] pas seulement parce qu'on n'est « non natifs », même les natifs ont des difficultés »

Dépasser le rapport de formation enseignant-étudiant et se sentir appartenir à une communauté de praticiens

- 54 Au fil des séances, les relations dans le groupe se sont modifiées, des liens plus intimes entre étudiants-praticiens participants ont été tissés, renforçant chacun(e), et donnant un appui solide à chaque participant du groupe qui reste ouvert et sur lequel chacun(e) va pouvoir venir puiser des ressources. Ainsi, les témoignages de Katinka, alors en M2 : « se retrouver dans les questions des autres on se sent pas seul » et d'Alex :

« Au début des ateliers, je ne pensais pas que je pourrais rencontrer les mêmes difficultés que les autres participants de l'atelier dans la pratique d'enseignement, car je pensais que chacun a son propre expérience, mais maintenant j'ai découvert que les situations dans lesquelles on rencontre les difficultés le plus souvent se ressemblent et on peut chercher les solutions ensemble. » (Alex, M1)

- 55 Le groupe s'étoffe au fur et à mesure des séances, tous les étudiants ne participent pas à toutes les séances, mais un noyau est formé, qui se reconnaît et porte un regard bienveillant sur l'autre. Ainsi, Sabine, alors en M2, dans un retour individuel, se confie :

« Je pense que l'atmosphère dans le groupe était très saine et constructive. Après, je trouve qu'il est difficile de réellement dire ce que l'on pense. J'ai toujours peur de blesser l'autre qui pourra éventuellement se sentir mal à l'aise si la remarque est mal interprétée. C'est délicat puisque l'autre se met en quelque sorte « à nu » en dévoilant ses pratiques, il y a donc toujours la peur de le blesser. Il y a quelques remarques que j'ai gardées pour moi. »

Prendre confiance en soi, en ses pratiques à travers le rôle du pair

- 56 Le fait de participer aux échanges et d'apporter de quoi les nourrir face aux situations qui posaient question fait prendre conscience à celui qui formule les conseils de ses propres ressources :

Fabienne (alors en M2) : « j'ai gagné une espèce de confiance dans mon statut, ça m'a donné de la confiance de voir qu'on avait tous un peu des problèmes, que j'arrivais à trouver des solutions pour les autres, peut être pas pour moi mais au moins pour les autres, de sentir qu'on peut apporter quelque chose aux autres. Le fait de réfléchir, ça nous pose, ça nous aide à prendre confiance dans notre position d'enseignant et d'avoir l'impression qu'au fil du temps, on a acquis un peu d'expérience [...] je suis fière de ce que je fais »

Conclusion

- 57 Les éléments d'analyse présentés montrent des profils de (jeunes) praticiens très hétérogènes et des effets du dispositif communs sur ceux-ci. Tous témoignent, dans leurs retours, que ces ateliers leur ont « fait du bien », permis de « prendre confiance en eux », leur ont « permis de prendre de la distance face à une situation difficile », de prendre conscience qu'ils avaient « autant d'expérience », ils ont compris que « même en ayant de nombreuses années d'expériences, on se pose toujours des questions sur ses pratiques », que l'on soit natif ou non de la langue que l'on a choisi d'enseigner. Même si ces praticiens s'approprient le dispositif d'atelier de façon différente, nous repérons des éléments révélateurs d'un processus de réflexivité en cours, inégalement observés et observables, en lien avec le développement de compétences professionnelles. Être capable de s'observer agir en classe, prendre de la distance par rapport à son vécu, justifier un choix pédagogique, se sentir confiant et responsable de son enseignement, autonome dans ses choix pédagogiques (choix de supports, d'objectifs, de modalités de travail) en lien avec ce que l'on sait de son public et contexte d'enseignement sont autant de compétences qui ont été observées au fil des séances d'AJP, et que les (jeunes) praticiens ont construit au fur et à mesure de leur année de Master. Ces compétences professionnelles acquises ou en construction, observées dans les analyses présentées, sont à mettre en lien avec le concept de médiation qui les a guidées : parmi les rôles tenus par les pairs, nous observons des attitudes et comportements de médiateur de certains ayant pour effet d'aborder la complexité, d'amorcer les échanges et confrontations de points de vue, et ainsi de « réduire la distance entre deux pôles en tension » (Coste & Cavalli, 2014 : 3), de faciliter, dans l'interaction en face-à-face, chez l'interlocuteur la compréhension de son propre contexte d'enseignement et l'ajustement des pratiques à mettre en place, jusqu'à l'appropriation d'outils et démarches méthodologiques d'enseignement adaptés, permettant ainsi au praticien d'assumer et prendre en compte les formes d'altérité de son groupe. Dans une perspective interculturelle des échanges, les analyses permettent également de faire émerger des effets de médiation de ce dispositif d'échanges de pratiques à travers lequel le collectif, vu comme communauté d'échanges de pratiques et acteur social, prenant en charge de façon globale la diversité des opinions, vécus, difficultés et points de vue exprimés donne sens et valeur aux identités individuelles et professionnelles en construction.
- 58 Pour aller plus loin dans les analyses, il serait intéressant de suivre plus particulièrement certains parcours d'étudiants en se posant la question : qu'est-ce qui va déclencher ou au contraire freiner chez un praticien dans un atelier l'attitude d'ouverture et de curiosité propice à l'observation de soi-même et de l'autre en train d'(inter)agir ? Quel est le rôle du pair / du dispositif dans ce processus ?

BIBLIOGRAPHIE

- Adam-Maillet, M. (2014). « Déverrouiller la réussite scolaire des élèves allophones ». *Diversité, Langues des élèves, langue(s) de l'école*, n° 176. Paris : Canopé Editions. pp. 48-53.
- Auger, N. (2008). « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », *Glottopol*, n° 11. pp. 126-137. http://glottopol.univ-roouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf [consulté en septembre 2017]
- Bigot V., Blondel, E., Cadet, L. & Causa, M. (2004). « La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE ». *Marges Linguistiques*, n° 7. St-Chamas : MLMS éditeur.
- Bishop, M.-F. & Cadet, L. (2007). « Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? ». *Les cahiers THÉODILE*, n° 7. pp. 7-32.
- Bretegnier, A. & Audras, I. (à paraître). « Des langues en relations dans la formation linguistique des adultes en insertion : quels enjeux ? quels effets ? ». In Jeoffrion, C. & Narcy-Combes, M.-F. (dir.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Rennes : PUR.
- Cadre Européen Commun de Références pour les langues* (2001). Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Nogueroles, A. & Molinié, M. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (dir.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck, Coll. « Pratiques pédagogiques ».
- Castellotti, V & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Collection Education et Formation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chiss, J.-L. (1997). *Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves « non francophones »*, texte faisant suite à la conférence du 11 février 2004 à l'IUFM de Livry Gargan. <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/chiss.pdf> [consulté en septembre 2017]
- Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 16. pp. 145-164.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2014). *Le concept de médiation entre CECR et dimensions linguistiques et culturelles de l'éducation*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2013). "Learning to read in a second language: fact and friction". In P. Siemund, I. Gogolin, M.-E. Schulz, & J. Davydova (Ed.). *Multilingualism and language diversity in urban areas*.

- Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. pp. 37-62.
- Goï, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Paris : Canopé Editions, collection Eclairer.
- Goï, C. & Huver, E. (2012). « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? ». *Le français aujourd'hui*, vol. 1, n° 176. pp. 25-35.
- Laparra, M. (2014). « Quelle langue des apprentissages à l'école ? ». *Diversité, Langues des élèves, langue(s) de l'école*, n° 176. Paris : Canopé Editions. pp. 75-78.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et École*. Collection LAL (Langues et Apprentissage des Langues), Paris : Didier.
- Moro, M.-R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Paris : Yakapa.
- Pallascio, R. & Lafortune, L. (dir.). (2002). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Ste Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques, collection Formation des maîtres.
- Vasseur, M.-T. (2011). « Discours, pratiques et formation réflexive des enseignants de langue : un agir collaboratif réflexif ». In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe - Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Editions. pp. : 189-206.

NOTES

2. « jeunes praticiens » s'entend dans le sens « entrant dans le métier ». Dans les faits, les AJP ont regroupé des étudiants de formation initiale (avec peu ou pas d'expériences d'enseignement) et des enseignants plus expérimentés (en formation continue).
3. En France, tous les 5 ans, les universités françaises, sous la houlette du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, tirent le bilan de leur offre de formation et la renouveau en l'adaptant aux besoins de leurs publics, aux politiques nationales et d'établissement, etc.
4. <http://www.projetpluri-l.org/>
5. Pour des raisons d'anonymat, les prénoms ont été changés. Fabienne et Martha sont les deux étudiantes dont les parcours dans l'AJP feront l'objet d'une attention particulière en lien avec la question du développement des compétences de médiation.
6. Non Sclarisés Antérieurement

RÉSUMÉS

Cet article présente un atelier d'échanges réflexifs de pratiques, appelé « Atelier jeunes praticiens », mis en place auprès d'étudiants d'un Master Didactique-FLE/FLS en difficulté face à l'hétérogénéité de leurs (premières) situations de classe en FLS en France. Les analyses des séances sur deux années interrogent les rôles et places du pair et les effets de médiation de ce

dispositif d'échanges réflexifs sur l'évolution des représentations des étudiants-jeunes praticiens quant à leurs sentiments et représentations sur leur métier et les besoins de leur(s) public(s), sur leur parcours et leur construction d'une identité professionnelle, sur les enjeux sociaux et didactiques de leurs pratiques.

This article presents a workshop on sharing reflexive exchanges of practices, called « Atelier jeunes praticiens ». This workshop had been offered to students of a Didactic-FLE / FLS Master who where in difficulty faced with the heterogeneity of their (first) situations of class in FLS in France. The analyzes of the sessions over two years concern the roles and places of the peer in the observed exchanges, and the effects of mediation that the workshop causes on the evolution of representations of the student-young practitioners about their profession and the needs of their teaching public(s), about the construction of their professional identity, about social and didactic issues of their practices.

INDEX

Mots-clés : formation des enseignants, diversité des contextes et publics d'enseignement, FLS, réflexivité, effets de médiation

Keywords : teacher training, diversity of contexts and teaching publics, French as a second language, reflexivity, effects of mediation

AUTEUR

ISABELLE AUDRAS

CREN-Le Mans, EA 2661

Isabelle Audras est enseignante-chercheuse en didactique des langues, FLE/FLS à l'université du Mans, au sein du laboratoire CREN (Centre de Recherche en Education de Nantes) – Le Mans, équipe d'accueil n° 2661. Ses travaux portent sur la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en éducation et en formation (en classe et dans le milieu associatif notamment).

Isabelle.Audras[at]univ-lemans.fr